

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Spanien- und Lateinamerikastudien

**El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera**  
*Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*

**DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie

Vorgelegt von  
**Susana Martín Leralta**

Gutachter

**Prof. Dr. Reinhard Meyer-Hermann** (Universität Bielefeld)

**Prof. Dr. Susana Pastor Cesteros** (Universidad de Alicante)

Bielefeld, Februar 2007

*A mis padres, M<sup>a</sup> Evangelina y Cesáreo,  
que me enseñaron a aprender.*

## **Agradecimientos**

Se suele decir que la tarea del investigador transcurre en solitario. Sin embargo, son muchas las personas que han contribuido a que culminara con éxito el presente trabajo y no me sintiera sola. A ellos debo mi agradecimiento.

Gracias a mis directores de tesis. Al Prof. Meyer-Hermann, por la confianza y el apoyo constantes no sólo en mi investigación, sino también en mi labor docente. A la Prof. Pastor Cesteros, por el exhaustivo seguimiento de mi trabajo a lo largo de estos años y por infundirme ánimo.

Gracias a mis hermanos. A Eva, por su valiosa ayuda con el diseño, realización e interpretación del estudio empírico. A Almudena, por el intercambio de ideas y su participación en las grabaciones de las actividades. A César, por solucionarme tan eficazmente los apuros técnicos.

Gracias a mis queridas María Nasarre Lorenzo y Claudia Schilde Morató, por su paciente y desinteresada ayuda con el idioma alemán y su cultura.

Gracias a mis amigos. A Ana, Jose, Penélope y Laura, por prestarme sus voces para las actividades de comprensión auditiva. A María y a David, mis mejores oyentes.

Y, por supuesto, gracias a los estudiantes que participaron en el curso de español. A Sarah, Thomas, Alicja, Jacqueline, Angelika, Ann-Kathrin, Ina, Lydia, Dziuginta, Melanie, Martin, Carolin, Anne, Raffaella, Marina y Christine, por su colaboración y su cariño.

## Índice de contenidos:

<b>I.</b>	<b>Introducción</b>	1
<b>II.</b>	<b>La competencia estratégica en el aprendizaje formal de LE</b>	
1.	Consideraciones previas sobre las estrategias en el aprendizaje de LE	8
1.1.	Delimitación del concepto	
1.1.1.	Estrategias de aprendizaje vs. procesos de aprendizaje	10
1.1.2.	Estrategias vs. técnicas	13
1.1.3.	Estrategias vs. tácticas	14
1.1.4.	Estrategias vs. planes y actividades	16
1.2.	Características de las estrategias	18
1.2.1.	Respecto a su uso	18
1.2.2.	En relación con el aprendizaje	20
1.2.3.	En relación con el aprendiz	21
1.2.4.	En relación con otras variables del proceso de aprendizaje	24
1.2.5.	En relación con la comunicación	25
1.3.	Definición de “estrategias del aprendiz”	25
1.4.	Clasificación de las estrategias	26
2.	Instrucción de las estrategias en la enseñanza formal de LE	31
2.1.	Incidencia y contribución al proceso de aprendizaje	31
2.1.1.	Posibilidad efectiva de la transmisión de las estrategias	31
2.1.2.	Conveniencia de la instrucción en el contexto del aula	34
2.1.3.	Contribución a la mejora del aprendizaje	36
2.2.	Metodología de la instrucción	40
2.3.	Tipos de entrenamiento estratégico	44
3.	El entrenamiento estratégico aplicado a la didáctica de LE	51
3.1.	Pautas para el diseño de modelos de entrenamiento	53
3.1.1.	Fundamento teórico	54
3.1.2.	Enfoque, amplitud y profundidad del entrenamiento	55
3.1.3.	Adecuación a las necesidades de los aprendices	58
3.1.4.	Atención a las diferencias individuales	60

3.1.5. Finalidad y objetivos del entrenamiento	69
3.1.6. Etapas del entrenamiento	72
3.1.6.1. Contenidos del programa de instrucción	72
a. Etapa inicial	73
b. Etapa de ejercitación	74
c. Etapa de evaluación	79
3.1.6.2. Pasos propuestos para un modelo de entrenamiento	81
3.1.7. Consideración de las condiciones espacio-temporales	87
3.1.8. Identificación de las técnicas de instrucción	90
3.1.9. Aclaración de los papeles del profesor y de los aprendices	92
3.1.10. Consideración de los materiales disponibles	93
3.1.11. Actividades de elicitación y fomento de las estrategias	94
3.1.12. Elaboración de la taxonomía de estrategias	99
3.1.13. Inclusión de pautas de revisión del modelo	117
3.2. Integración del entrenamiento estratégico en el currículo de LE	119
3.2.1. La competencia estratégica como componente del currículo	119
3.2.2. Bases del diseño curricular	128
3.2.3. Enfoque metodológico	130
3.2.4. Relación entre estrategias, actividades y tareas de aprendizaje	136
3.2.5. Revisión de la integración	137

### **III. El componente estratégico en la didáctica de la comprensión auditiva**

1. La didáctica de la comprensión auditiva basada en el proceso	138
1.1. Concepto de comprensión auditiva	138
1.2. El procesamiento de la información durante la escucha	139
1.3. Niveles de conocimiento implicados en el proceso de CA	144
1.3.1. Fonológico	144
1.3.2. Sintáctico	145
1.3.3. Semántico	147
1.3.4. Pragmático	149
1.3.5. Cinestésico	150

1.4. Factores derivados de la situación comunicativa	151
1.4.1. Intrínsecos al oyente	151
1.4.1.1. Características individuales	151
1.4.1.2. Recursos estratégicos	152
1.4.2. Externos	157
1.4.2.1. Input	157
1.4.2.2. Canal	161
1.5. Relación entre comprensión auditiva y aprendizaje	162
1.6. Representación gráfica del modelo de CA centrada en el proceso y orientado a la didáctica de ELE	166
2. Intervención didáctica en el proceso de comprensión auditiva	167
2.1. Enfoque de la intervención didáctica	167
2.2. Intervención en los diferentes estadios de procesamiento de la información	169
2.2.1. Recepción e identificación lingüística	169
2.2.1.1. Rasgos y dificultades	169
2.2.1.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo	171
2.2.2. Selección del input relevante	174
2.2.2.1. Rasgos y dificultades	174
2.2.2.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo	175
2.2.3. Análisis y elaboración del significado	178
2.2.3.1. Rasgos y dificultades	178
2.2.3.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo	179
2.2.4. Retención y recuperación de la información	183
2.2.4.1. Rasgos y dificultades	183
2.2.4.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo	185

3.	Estudios de intervención sobre el componente estratégico en la CA	188
<b>IV.</b>	<b>Investigación de acción en el aula: integración de un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en el programa de ELE</b>	
1.	Planteamiento de la investigación de acción	193
1.1.	Reconocimiento del problema	193
1.2.	Marco teórico	194
1.3.	Marco metodológico	196
1.3.1.	Planteamiento y objetivos de la cuestión investigada	196
1.3.2.	Metodología y diseño	198
1.3.2.1.	Paradigma de investigación	198
1.3.2.2.	Variables del estudio	200
1.3.2.3.	Procesos de enseñanza/aprendizaje donde se observan las variables	202
1.3.2.4.	Métodos de toma de datos	207
1.3.2.5.	Exposición de resultados	210
1.3.3.	Contexto de la investigación	212
1.3.4.	El informe de la investigación de acción	213
2.	Desarrollo de la acción	214
2.1.	Plan inicial: Integrar un modelo de entrenamiento de estrategias de CA en el programa habitual del curso avanzado de ELE	214
2.2.	Primer ciclo: Toma de contacto con el modelo de entrenamiento	214
2.2.1.	Paso 1: Adaptar el modelo de entrenamiento al grupo	214
2.2.1.1.	Acciones	214
2.2.1.2.	Revisión	216
2.2.1.3.	Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	224
2.2.1.4.	Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	226
2.2.2.	Paso 2: Preparar psicológicamente a los aprendices	227
2.2.2.1.	Acciones	227
2.2.2.2.	Revisión	230
2.2.2.3.	Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	238
2.2.2.4.	Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	240

2.2.3. Paso 3: Probar el modelo de entrenamiento en la primera tarea de CA	240
2.2.3.1. Acciones	240
2.2.3.2. Revisión	242
2.2.3.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	244
2.2.3.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	245
2.2.4. Conclusiones	245
2.2.4.1. Revisión del plan inicial	245
2.2.4.2. Incidencia en la evolución de los aprendices	247
2.3. Segundo ciclo: Concienciación de la utilidad del entrenamiento	250
2.3.1. Paso 1: Vincular las estrategias a la solución de los problemas específicos de cada situación de CA	250
2.3.1.1. Acciones	250
2.3.1.2. Revisión	251
2.3.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	254
2.3.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	255
2.3.2. Paso 2: Comprobar la aportación de las estrategias a la resolución de la tarea	257
2.3.2.1. Acciones	257
2.3.2.2. Revisión	258
2.3.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	264
2.3.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	265
2.3.3. Conclusiones	267
2.3.3.1. Revisión del plan inicial	267
2.3.3.2. Incidencia en la evolución de los aprendices	268
2.4. Tercer ciclo: Individualización del entrenamiento	271
2.4.1. Paso 1: Planificar de modo individual la realización de las actividades de comprensión auditiva	271
2.4.1.1. Acciones	271
2.4.1.2. Revisión	272
2.4.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	281
2.4.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	282

2.4.2. Paso 2: Evaluar el modo de realización de las actividades y la consecución de objetivos	284
2.4.2.1. Acciones	284
2.4.2.2. Revisión	285
2.4.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	294
2.4.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	295
2.4.3. Conclusiones	296
2.4.3.1. Revisión del plan inicial	296
2.4.3.2. Incidencia en la evolución de los aprendices	297
2.5. Cuarto ciclo: Comprobación de la aportación del entrenamiento	299
2.5.1. Paso 1: Extender el uso libre de las estrategias a diferente tipo de actividades	299
2.5.1.1. Acciones	299
2.5.1.2. Revisión	299
2.5.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	310
2.5.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	311
2.5.2. Paso 2: Examinar el progreso de los alumnos incitando su reflexión	313
2.5.2.1. Acciones	313
2.5.2.2. Revisión	315
2.5.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	325
2.5.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	326
2.5.3. Paso 3: Evaluar la contribución del entrenamiento de manera conjunta entre docente y aprendices	327
2.5.3.1. Acciones	327
2.5.3.2. Revisión	328
2.5.3.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento	353
2.5.3.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices	354
2.5.4. Conclusiones	355
2.5.4.1. Revisión del plan inicial	355
2.5.4.2. Incidencia en la evolución de los aprendices	356

2.6. Quinto ciclo: Observación de la durabilidad de los efectos del entrenamiento	358
2.6.1. Acciones	358
2.6.2. Revisión	358
2.6.3. Reflexión	365
3. Conclusiones a la investigación de acción	368
3.1. Referidas a la integración del modelo de entrenamiento	368
3.2. Referidas a la incidencia del entrenamiento en la evolución de los aprendices	378
3.3. Referidas a la actividad de investigación en didáctica de ELE	384
<b>V. Conclusiones</b>	
1. Consideraciones sobre la integración de la competencia estratégica en el currículo	390
2. Incidencias del entrenamiento observadas en la evolución de los aprendices	397
3. Observaciones sobre la investigación empírica en ELE	400
<b>VI. Referencias bibliográficas</b>	403

**ANEXOS (Vol. II)**

## I. Introducción

Las demandas actuales a las que debe responder la enseñanza formal de lenguas modernas han colocado a la competencia estratégica en el punto de mira de investigadores y docentes. Los cambios sociales han provocado una modificación en las concepciones tradicionales de aprendizaje lingüístico al originar nuevas necesidades, a la vez que han abierto campos de acción didáctica prácticamente inexistentes hace pocos años. En consecuencia, las bases teóricas que sustentan la actividad docente han sido replanteadas para dar cabida a otros requerimientos, entre ellos, el fomento de la autonomía del estudiante de cara a promover el aprendizaje continuo [*lifelong learning*].

De esta forma, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula de lenguas segunda y extranjera se ha convertido en los últimos años en uno de los objetivos del currículo de idiomas modernos<sup>1</sup> porque, aunque no sean un fin en sí mismas, pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del alumno con vistas al desarrollo de su independencia.

Las investigaciones sobre competencia estratégica, iniciadas en los años setenta a partir del análisis de la actuación de la interlengua del aprendiz, se han ido revisando y actualizando para ofrecer un marco teórico óptimo para la acción didáctica. El concepto tradicional descriptivo (Canale/Swain 1980 y Canale 1983, entre otros) se ha ampliado para explicar los mecanismos mediante los que operan las estrategias, así como para extender su función más allá de la mera resolución de problemas en la comunicación.

En este sentido, la competencia estratégica juega un papel central en la reformulada *habilidad lingüística comunicativa* de Bachman (1990:107-108):

“Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user’s knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal.”

Tomando en consideración las conclusiones de las investigaciones, y las recomendaciones de las instituciones y organismos reguladores de los sistemas educativos, nada habría que objetar a un programa de enseñanza de lenguas que incluyera el desarrollo explícito de la competencia estratégica.

---

<sup>1</sup> Así lo indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Versión española, 2002: 135) del Consejo de Europa, en su intento de unificar las líneas de actuación en la didáctica de idiomas modernos; igualmente, en la adaptación que de él hace el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, *Niveles de referencia para el español*, se incluyen las estrategias en los objetivos generales (2007: 90-97 del Vol. A).

Sin embargo, a pesar del interés suscitado entre estudiosos y docentes, la competencia estratégica queda relegada a un segundo plano en la realidad diaria del aula. El motivo que alegaban inicialmente los investigadores (Carver 1984, Wenden 1986b, Tönshoff 1992), era la falta de validación empírica de la posibilidad y efectividad de implementar la instrucción de las estrategias en la clase tradicional de lengua extranjera (LE, en adelante). A este respecto cabe argüir que, a pesar de que aún carecemos de resultados concluyentes, las últimas investigaciones muestran que el éxito de la instrucción de las estrategias es posible en determinadas circunstancias y formas, particularmente cuando se incorpora a la actuación habitual del docente en el aula e implica tanto al profesor como a los aprendices (McDonough 1999).

La razón reside, más bien, en la complejidad de integrar la competencia estratégica en la práctica didáctica habitual (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001), puesto que no existe una secuencia de pautas de transmisión generalmente aceptada que el docente pueda aplicar directamente, sino que ha de adaptar a la situación de aprendizaje de sus alumnos alguno de los múltiples modelos de instrucción ofrecidos por la bibliografía<sup>2</sup>, una tarea que requiere tiempo, esfuerzo y vastos conocimientos sobre el tema.

A este inconveniente cabe añadir que, aunque los estudios empíricos (Hosenfeld *et al.* 1981, Ellis/Sinclair 1989b, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991, Tönshoff 1992, Cohen 1998, por citar los más representativos) han buscado la base necesaria para respaldar la inclusión de la competencia estratégica en el currículo de idiomas, sus conclusiones no han sido lo bastante contrastadas para extrapolar los resultados a la acción didáctica (Grenfell/Harris 1999), un problema agravado por la dificultad inherente a la ejecución de una investigación sobre estrategias válida en el aula (Chamot 2005), dadas las múltiples variables que intervienen en el contexto tradicional de enseñanza/aprendizaje.

Con objeto de avanzar en esta dirección, los estudios de intervención más recientes se han orientado a analizar y evaluar la integración de las estrategias en el programa regular de LE (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001). Esta línea de actuación ha iniciado una nueva fase en la investigación de la competencia estratégica, no sólo en cuanto a la metodología empleada –de investigación de acción en el aula<sup>3</sup>– sino también respecto al cambio en la concepción de los procesos de aprendizaje, en los que se enfoca la orientación de la clase (Graham 1997, Grenfell/Harris 1999). La transmisión didáctica de las estrategias,

---

<sup>2</sup> El *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2007: 43 del Vol. A) también deja en manos del diseñador de programas de enseñanza las decisiones correspondientes a la transmisión didáctica, que pasarían por la adaptación al contexto de enseñanza/aprendizaje, y a las necesidades y características de los alumnos.

<sup>3</sup> Harris (1997:29) destaca la similitud entre los ciclos de instrucción de las estrategias y de investigación basada en la acción.

asociada por las investigaciones al currículo centrado en el aprendiz, debe aproximarse al concepto de clase de idiomas centrada en el aprendizaje (Nunan 1995), sin perder por ello de vista las diferencias individuales de los alumnos. Este enfoque de la acción didáctica no es nuevo en la bibliografía, si bien, como reprocha Macaro (2001), se olvida en muchas adaptaciones individuales que se hacen del método comunicativo al uso de las estrategias.

No obstante, el camino abierto en la investigación presenta aún varios interrogantes para acometer con eficacia la ejercitación de las estrategias en el aula, un tratamiento didáctico que ha recibido la denominación habitual de “entrenamiento”<sup>4</sup> [*training*]. De acuerdo con Chamot (2005), las preguntas por resolver conciernen a si resulta practicable integrarlo en la clase regular de LE, así como al uso de modelos metacognitivos para clasificar las estrategias concretas con propósitos de aprendizaje.

El presente trabajo pretende facilitar un marco de acción para el desarrollo de la competencia estratégica en el aula, con una base teórica contrastada por la aplicación didáctica.

Con este propósito, se propone aclarar las siguientes cuestiones: en primer lugar, de qué modo integrar en el currículo un entrenamiento para el desarrollo de la competencia estratégica, sin que éste se convierta en la columna vertebral del curso de LE. En este sentido, dos son los ejes de actuación: el ajuste del entrenamiento al tiempo disponible para el aprendizaje lingüístico, y la adaptación de materiales y actividades que fomenten el uso de las estrategias, de manera que no se desvirtúe la finalidad última del programa de enseñanza.

En segundo lugar, de qué forma transmitir en el aula las estrategias concretas aplicadas a la realización de los ejercicios de lengua habituales (de acuerdo con la orientación defendida por Wolff 2000), esto es, teniendo en cuenta tanto las necesidades, características y diferencias de los aprendices, como los requerimientos de las tareas y el estilo de enseñanza del docente.

Finalmente, de qué manera evaluar la competencia estratégica (una de las principales carencias en la investigación), para determinar si su incidencia en el progreso lingüístico del aprendiz justifica la inclusión en el currículo. Dado que los estudios anteriores han comparado grupos experimentales y de control, carecemos de unas pautas que puedan aplicarse a la acción didáctica habitual para observar el desarrollo de la competencia estratégica ligada al desempeño de las destrezas lingüísticas.

---

<sup>4</sup> En la presente investigación adoptamos este término porque, como indica Oxford (1990) es lo bastante descriptivo y general para servir a las necesidades de esta área. Resulta más claro y concreto que las denominaciones “instrucción” o “adiestramiento”, empleados por otros autores, para hacer referencia a un programa específico de ejercitación de estrategias.

Para alcanzar tales objetivos, nuestro trabajo se estructura en tres partes, de modo que el establecimiento de una base teórica minimiza los riesgos que la innovación práctica podría acarrear para el proceso de aprendizaje de los individuos sometidos al tratamiento didáctico; la aplicación práctica ilustra la incorporación de las estrategias a la transmisión de la destreza lingüística, al tiempo que la implementación en el aula sirve para precisar las hipótesis de partida y esclarecer los interrogantes planteados.

Así, en el capítulo II se revisan las conclusiones de los estudios sobre estrategias en la investigación de adquisición de segundas lenguas (ASL), se analiza su relación con el aprendizaje y con la enseñanza formal, y se plantean las pautas para diseñar un entrenamiento a partir de los más representativos para L2 y LE (Hosenfeld *et al.* 1981, O'Malley/Chamot 1990, Macaro 2001 y los recogidos por Harris/Grenfell 2001). Con ello, se responde a la necesidad de redefinir las líneas de un modelo metacognitivo de instrucción que mejore los ya existentes. Asimismo, se analiza el papel de la competencia estratégica en el currículo de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y se indican las bases del diseño curricular que favorecen una integración del entrenamiento dependiente de la supervisión del profesor.

A continuación, la integración del componente estratégico se muestra en el capítulo III, aplicada a la destreza objeto de nuestro entrenamiento: la comprensión auditiva (en adelante, CA). En primer lugar, se plantea un modelo de procesamiento de la información que considera tanto los diferentes niveles de conocimiento implicados en la escucha, como aquellos factores intrínsecos al oyente y externos que contribuyen al éxito de la comprensión.

Este modelo permite y facilita la implementación del entrenamiento de las estrategias, dado el lugar que las otorga dentro de los procesos naturales que subyacen a la escucha en LE con fines de aprendizaje, de acuerdo con las teorías cognitivas de procesamiento de la información y su aplicación a la enseñanza de la CA en LE (Anderson 1985, Goss 1982, Richards 1983, Rost 2002, Flowerdew/Miller 2005).

En este sentido, las estrategias se presentan como los recursos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de que se sirve el oyente de forma más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral.

De cara a la intervención didáctica, se ofrece una taxonomía (basada en la de Vandergrift 1997) de las estrategias que contribuyen a salvar los obstáculos propios de los diferentes estadios que conforman el proceso de CA (recepción e identificación lingüística, selección del input relevante, análisis y elaboración del significado, y retención y recuperación de la información).

La decisión de limitarnos a esta destreza se debe a varios motivos. En primer lugar, a la necesidad de acotar el campo de estudio debido a su carácter empírico; en segundo, al vacío existente en las investigaciones, con el agravante de que la instrucción de las estrategias de CA no viene precedida, como en otras destrezas lingüísticas, por estudios sobre su transmisión en lengua materna (Chamot 2005). Para ilustrar la situación actual, al final del capítulo se ofrece una breve revisión de los trabajos de intervención didáctica llevados a cabo en este ámbito.

Finalmente, la elección responde a la carencia que normalmente presentan los aprendices en la habilidad de escucha cuando el aprendizaje se produce en su país de origen y con un método de enseñanza que no considera la CA una destreza independiente.

Si bien es indudable que la CA resulta imprescindible para mantener cualquier interacción en LE, y que de su adecuado ejercicio en el aula puede derivarse un aprendizaje lingüístico, no es menos cierto que la instrucción no resulta fácil para el docente, debido al carácter inobservable e individual de los procesos de escucha. Por esta causa, se requiere un enfoque didáctico que facilite *aprender a escuchar*, dado que la tarea se presenta especialmente difícil para el oyente no nativo y puede llegar a generar ansiedad y frustración cuando se encuentra en situaciones extraacadémicas.

El plan de acción didáctica que presentamos en el capítulo IV contempla la ejercitación de la CA como habilidad independiente, de cara a incidir en los procesos de escucha del aprendiz y modificarlos mediante el uso de las estrategias. Sin embargo, la destreza se practica en combinación con la expresión oral o escrita, o con la comprensión lectora según lo requieran las diferentes actividades de práctica lingüística.

Se trata de un plan de acción en forma de secuencia de pasos, encaminado a adecuar el entrenamiento de las estrategias de CA a un contexto de enseñanza/aprendizaje concreto: un curso de ELE de nivel avanzado y 60 horas de duración. Los individuos que reciben el tratamiento didáctico son estudiantes de Filología Española, de distintas nacionalidades y lenguas maternas, en la Universidad de Bielefeld (Alemania) durante el semestre de invierno de 2005/06. La asistencia a la asignatura, denominada *Expresión oral y escrita*, es obligatoria para la carrera.

Respecto a la metodología de este capítulo empírico, seguimos la tendencia actual en los estudios de competencia estratégica en el campo de ASL. Dentro de la práctica de investigación de acción en el aula<sup>5</sup>, de carácter cualitativo y orientada al diseño de la

---

<sup>5</sup> “La investigación de acción normalmente implica un ciclo de autoobservación o reflexión, la identificación de un aspecto del comportamiento de la clase que debe investigarse y la selección de los procedimientos apropiados para investigar e interpretar el comportamiento”. Larsen-Freeman/Long (1994:302).

enseñanza, adoptamos el modelo de Elliott (1993), puesto que su fase de “reconocimiento” (explicación de fallos en la implementación y sus efectos) resulta determinante para dar respuesta a los interrogantes anteriormente planteados.

De esta forma, la investigación parte del reconocimiento del problema y la consecuente formulación del plan de acción, articulado en cinco ciclos de dos o tres pasos de duración variable<sup>6</sup> según su finalidad, y organizados de acuerdo al esquema *acción-revisión-reflexión*<sup>7</sup>. Así, cada paso conlleva una serie de acciones concretas que se revisan en función de los datos recabados por diferentes métodos, mientras que en la revisión se analizan cinco variables (grado de integración del modelo de entrenamiento de las estrategias de CA, comprensión auditiva, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico y actitud de los alumnos ante su proceso de aprendizaje) a partir de la observación de tres procesos de enseñanza/aprendizaje (programa del curso, actividades de enseñanza/aprendizaje, y tratamiento didáctico y metodología). Una revisión final de cada ciclo completo permite, en caso de necesidad, modificar el plan de acción inicial.

En cuanto a los procedimientos de toma de datos, se adopta un principio de multiplicidad de métodos, de acuerdo con Riemer (2000), de cara a que la triangulación de los datos obtenidos refuerce la validez interna de la investigación. Los instrumentos elegidos cuentan con el respaldo de las investigaciones anteriores (Chamot 2005) y cada uno de ellos se selecciona en función de las informaciones requeridas para las acciones concretas a las que sirve; por lo tanto, se atiende al tipo de resultados que cada método arroja en los estudios precedentes. Con estas consideraciones, los datos de la profesora se recogen mediante un diario y las grabaciones en audio de algunas sesiones, mientras que los de los aprendices se clasifican en dos categorías, en correspondencia con su interpretación: de carácter cualitativo (biografía de aprendizaje de ELE, reportaje retrospectivo de procesos de escucha, actividades de práctica lingüística por escrito o en grabaciones de audio, comentarios sobre el *feedback* de la profesora y entrevista personal) y de carácter cuantitativo (cuestionarios, y pruebas de diagnóstico, control y evaluación de CA).

Acerca del paradigma de investigación elegido, no obstante, estamos de acuerdo con Ehlers/Legutke (1998) en que el punto fuerte de la investigación docente que pretende surtir efecto “desde la práctica para la práctica” es, al mismo tiempo, su punto débil siempre que no

---

<sup>6</sup> Salvo el último ciclo (*observación de la durabilidad de los efectos del entrenamiento*), de un único paso.

<sup>7</sup> Si bien el informe de la investigación de acción (punto 2. *Desarrollo de la acción* del capítulo IV) puede resultar excesivamente largo, la detallada descripción de las acciones y la detenida revisión de los datos recabados se ven justificadas por la necesidad de respaldar convenientemente los resultados, al mismo tiempo que pretenden contribuir a ampliar las perspectivas en cuanto a metodología en investigación de acción en ELE, un terreno poco desarrollado hasta el momento.

se aporten puntos de vista de otros observadores, posibilidades de solución alternativas o propuestas teóricas; dada la imposibilidad de contar con el control de un observador externo, las acciones llevadas a cabo en el presente trabajo se cotejan con las realizadas en los estudios anteriores.

Igualmente, conviene recordar que la investigación de acción se diferencia de la investigación empírica tradicional en tanto que los objetos investigados no deben permanecer pasivos y, a ser posible, invariables, sino que son al mismo tiempo los *sujetos* de la investigación, que cambian en el curso de los procesos de ésta (Hermes 1998), lo que origina que se requiera tiempo para llegar a conclusiones aceptables, y que éstas no sean transferibles a todos los contextos (Ehlers/Legutke 1998).

En consecuencia, se presentan de manera separada las conclusiones referidas a la investigación de acción, de las concernientes a la totalidad del estudio. En cuanto a las primeras, no pretendemos una verificación de nuestras hipótesis sino, de acuerdo con Grotjahn (2000a), someterlas a un examen lo más riguroso posible. Las segundas, recogidas en el capítulo V, contribuyen a ampliar la perspectiva teórica de partida a la luz de la práctica didáctica reflexiva.

La exposición de las conclusiones, aunque bajo diferentes ópticas, abarca en ambos casos los tres mismos ámbitos de interés: la integración del entrenamiento de las estrategias en el currículo de ELE, su incidencia en la evolución de los aprendices y las consideraciones derivadas para la investigación en didáctica de ELE.

## **II. El entrenamiento estratégico en la enseñanza/aprendizaje de LE**

### *1. Consideraciones previas sobre las estrategias en el aprendizaje de LE*

#### 1.1. Delimitación del concepto

La investigación de las estrategias en el campo de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras se ha visto a lo largo de su desarrollo acompañada de una discusión, que no se puede dar por cerrada, en cuanto a la definición y delimitación del propio término “estrategia”, que ha impedido el establecimiento de una base teórica compartida que justifique los intentos de transmisión didáctica de las mismas (Ellis 1997, Westhoff 2001, Hill 2004).

La necesidad de establecer una aclaración previa sobre la terminología responde tanto a cuestiones de rigor científico como a la exigencia de un fundamento teórico que respalde y permita la aplicación didáctica de las investigaciones.

En las acepciones surgidas desde los años setenta, “estrategia” se ha confundido o utilizado como equivalente a términos que se refieren a otras operaciones cognitivas que también se ponen en marcha para mejorar el aprendizaje y uso de una lengua extranjera. Es el caso de la equiparación a términos como “proceso”, “técnica”, “táctica”, “plan”, “actividad”, “comportamiento” y “subestrategia”, entre otros.

Esto es debido, en parte, a los diferentes intereses y finalidades de las investigaciones, que en ocasiones se han dirigido al estudio de las operaciones mentales que entran en juego durante la ejecución de las estrategias y, por ello, han adoptado el concepto de estrategia que ofrece la psicología, mientras que otras veces se han encaminado a la práctica docente y han elegido la descripción del término que hace la didáctica.

El estudio de las estrategias en la investigación de ASL parte de una serie de supuestos procedentes de diferentes teorías del aprendizaje, entre ellas, las enraizadas en el cognitivismo. Según la psicología cognitiva, el ser humano es entendido como un sistema de procesamiento de la información que almacena los datos organizadamente de manera que puedan ser recuperados con facilidad. En este proceso aparecen dos conceptos clave para el aprendizaje: los componentes del conocimiento y las operaciones mentales.

El conocimiento está guardado de manera ordenada según sea declarativo (de hechos y conceptos) o procesual<sup>8</sup> (de habilidades o destrezas). Para el procesamiento de la información se ponen en marcha diferentes operaciones mentales, entre ellas, las estrategias, que forman parte del conocimiento procesual.

---

<sup>8</sup> También denominado en la bibliografía “procedural” o “procedimental”.

Para establecer una terminología de acuerdo a una base teórica justificada que sirva a nuestros propósitos de investigación en el ámbito de la enseñanza, analizaremos el término “estrategia” desde las tres dimensiones que señala Wolff (1998) y que, a nuestro juicio, afectan a la instrucción formal en el aula: la dimensión psicológica, la dimensión didáctica y la dimensión técnico-cultural.

Como concepto psicológico, las estrategias se consideran planes que se trazan para llevar a cabo acciones complejas. Se trata de operaciones de resolución de problemas en las cuales son de gran importancia la formación y la prueba de hipótesis. En tanto que operaciones mentales complejas, las estrategias controlan otras más simples.

Respecto a la dimensión didáctica, Wolff recoge que por estrategias se entienden aquellos modos de actuación planeados que el aprendiz puede poner en marcha de manera más o menos consciente y cuyo fomento en el aula influye positivamente en su comportamiento.

En cuanto a la tercera dimensión, la técnico-cultural, las estrategias serían técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo de la información como, por ejemplo, la lectura de mapas o la interpretación de gráficos y análisis estadísticos.

La coexistencia de estas tres dimensiones explica que podamos encontrar en la bibliografía el que unos investigadores llamen “estrategia” a lo que otros consideran un proceso o una técnica. Pero esto ha originado también que, con frecuencia, se aplicara el término “estrategia” de manera indiscriminada a operaciones cognitivas y recursos de diferentes niveles de abstracción sin una base teórica que argumentara su denominación<sup>9</sup>.

Una consecuencia directa para la práctica en el aula ha sido la aparición de extensas taxonomías de estrategias de dudosa utilidad didáctica, ya que no todas las acciones realizadas por el aprendiz para mejorar su dominio de la lengua extranjera requieren la misma metodología de transmisión en el aula.

Por este motivo, es preciso contrastar el término “estrategia” con aquellos empleados de manera confusa en la bibliografía si queremos definir las operaciones mentales que son objeto de nuestro estudio. Para la delimitación del concepto de estrategia emplearemos por el momento los términos “estrategias de aprendizaje” y “estrategias de comunicación” según lo hacen los distintos autores, sin entrar a valorar la validez o utilidad de esta división, porque de la clasificación de las estrategias nos ocuparemos más adelante.

---

<sup>9</sup> Esta crítica la encontramos en Tönshoff (1992: 243) quien se refiere, entre otros, a Wenden (1987) y a Oxford (1990) para ejemplificar la falta de trasfondo teórico en las explicaciones del término estrategia.

### 1.1.1. Estrategias de aprendizaje vs. procesos de aprendizaje

Como acabamos de ver, para delimitar ambos términos hay que considerar su acepción según la distinción que hace la psicología, que entiende los procesos como pasos mentales para llevar a cabo una actividad cognitiva. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 10) los define como “la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita”.

Kasper (1986: 206-207) iguala ambos términos cuando se refiere a las estrategias como procesos que se ponen en marcha especialmente para la resolución de problemas de planificación y ejecución. La misma equivalencia la encontramos en O’Malley/Chamot (1990), ya que definen las estrategias de aprendizaje según el marco de la teoría cognitiva de ASL de Anderson (1983), según la cual, las estrategias pueden ser representadas del mismo modo que cualquier otra destreza cognitiva, puesto que forman un conjunto de producciones que se acumulan y se “refinan” hasta que se convierten en conocimiento procesual. Así, O’Malley/Chamot (1990: 1) afirman que las estrategias son “special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information” y las describen como procesos complejos que los individuos aplican a las tareas.

En otros autores se observa una equivalencia similar entre estrategia y proceso, como es el caso de Rampillon (1985: 17), “Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und plantvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren”<sup>10</sup> o Cohen (1998: 4), “processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language through the storage, retention, recall and application of information about the language”.

Las críticas vertidas respecto a la equivalencia de ambos términos se basan en el carácter inconsciente, inobservable y, por ende, inmodificable de los procesos frente al carácter potencialmente consciente, a veces observable y susceptible de modificación de las estrategias.

Una clara demarcación, con la que estamos de acuerdo, la encontramos en Knapp-Potthoff (1982: 133-34). Los procesos de adquisición de una segunda lengua se presentan como operaciones mentales que se encargan del reconocimiento automático –en curso– de los elementos y regularidades lingüísticos, de la retención o almacenamiento de tales elementos y regularidades, y de su automática actualización mediante la producción y la recepción.

---

<sup>10</sup> “(...) son procesos que el aprendiz emplea conscientemente y de manera planificada para preparar, dirigir y controlar el aprendizaje de una lengua extranjera”.

Por el contrario, las estrategias en ASL serían operaciones cognitivas usadas por el aprendiz intencionalmente y orientadas a una meta. Son elegibles, su uso es manipulable, y son enseñables y susceptibles de ser aprendidas. Además, a pesar de que puedan ser utilizadas de manera rutinaria por el uso, siempre serán influenciables y orientadas a una meta.

La autora advierte de la conveniencia de distinguir entre procesos y estrategias dado que el aprendizaje de una lengua extranjera puede suceder de dos maneras diferentes. Por una parte, la apropiación de elementos y regularidades de una segunda lengua puede transcurrir automáticamente y de manera no influenciable por el aprendiz y, por otra, mediante la puesta en práctica de operaciones cognitivas orientadas a una meta y susceptibles de modificación.

Si el transcurso de los procesos se efectúa de manera inconsciente y sin influencia del aprendiz, éste no puede interrumpir el transcurso de un proceso y sustituirlo por otro, mientras que sí puede modificar su uso de las estrategias<sup>11</sup>.

Knapp-Potthoff aclara que su distinción de estrategias y procesos nada tiene que ver con la dicotomía de Krashen de aprendizaje y adquisición de la lengua. Mientras que en el modelo de Krashen la representación de la adquisición está ligada a parcelas o reservas de conocimiento diferentes y sin relación entre ellas, Knapp-Potthoff se refiere a procesos y estrategias de aprendizaje como maneras de adquisición diferentes pero que conducen a una reserva de conocimiento unitaria de la lengua del aprendiz, que está a su disposición independientemente de la forma de adquisición. Además, la aparición de procesos y estrategias de aprendizaje no estaría unida a los distintos contextos de adquisición.

La distinción entre procesos y estrategias de aprendizaje que establece esta autora permite, asimismo, considerar a las estrategias como objeto de investigación en tanto que pueden ser aplicadas conscientemente por el aprendiz y es posible, por ello, acceder a ellas con ayuda de datos introspectivos. Wolff (1998) se sitúa en la misma línea al considerar que los procesos se ponen en marcha de manera inconsciente y son invisibles, mientras que las estrategias se ejecutan conscientemente y son aprehensibles.

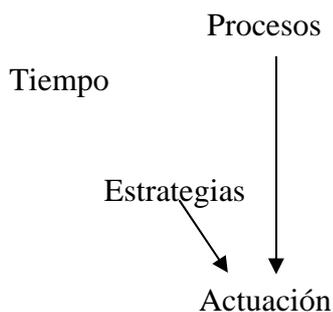
Esta doble categoría de estrategias y procesos como operaciones mentales que contribuyen a la apropiación lingüística o aprendizaje de la lengua no tiene una equivalencia, según Knapp-Potthoff, en la comunicación, puesto que el carácter esencialmente intencional de la comunicación impide la existencia de procesos.

---

<sup>11</sup> Más adelante veremos que ésta es una de las características centrales que permite que el uso de las estrategias pueda enseñarse y aprenderse, al contrario que el de los procesos. Sin embargo, Knapp-Potthoff cree que también se puede intervenir didácticamente sobre los procesos modificando las condiciones y el contexto en el que se producen, aunque reconoce que este campo está aún por investigar.

Otros dos criterios empleados en la bibliografía para distinguir entre estrategias y procesos son los de temporalidad e intencionalidad.

Bialystok (1990) analiza críticamente la distinción de Blum/Levenston, quienes se basaron en la temporalidad para describir a las estrategias como la forma en que los aprendices llegan a un determinado uso en un específico punto en el tiempo. El rasgo clave de su descripción es la siguiente relación jerárquica entre la actuación [*performance*], las estrategias y los procesos:



(Blum/Levenston, 1978 en Bialystok, 1990: 16)

Según esta teoría, hay dos posibles resultados una vez que una estrategia ha intervenido en la actuación; bien podría incorporarse a la interlengua del aprendiz mediante el proceso correspondiente, o bien podría usarse únicamente en esta ocasión y desaparecer después de haber servido a la resolución de un problema momentáneo. Según estas alternativas podríamos establecer la clasificación de “estrategias que pueden iniciar procesos” y “estrategias que son ligadas a la situación”.

El riesgo de adoptar esta delimitación es que ambos términos sean usados para describir el mismo comportamiento pero a diferentes niveles de análisis: uno sincrónicamente (estrategias) y el otro diacrónicamente (procesos); es decir, que la misma actuación podría ser interpretada como una estrategia, examinada desde un solo punto de tiempo para un solo concepto, o como un proceso, examinada sobre largos períodos de tiempo para amplias áreas semánticas.

En cuanto al criterio de opcionalidad, las estrategias serían una intervención activa, deliberada y con un propósito, y los procesos no. A este respecto, Bialystok se muestra escéptica, puesto que considera que la intencionalidad está ligada a la conciencia en el uso, lo que descartaría a los niños como posibles usuarios de las estrategias.

Dado que nuestra investigación pretende una transmisión didáctica de las estrategias, y teniendo en cuenta que su uso sólo se puede explicar y aprender si se ejecutan conscientemente, el grado de conciencia se presenta como el factor determinante a la hora de

diferenciar entre estrategias (manipulables) y procesos (sobre los que no se puede actuar) cuando nos referimos a las operaciones mentales que entran en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que en nuestra investigación mantendremos este criterio distintivo a la hora de elaborar nuestra tipología de estrategias de comprensión auditiva.

### 1.1.2. Estrategias vs. técnicas

La confusión entre ambos términos se debe a la tercera dimensión establecida por Wolff (1998) que veíamos anteriormente, la dimensión técnico-cultural, ya que se han utilizado como sinónimos tanto en el caso de las llamadas estrategias de comunicación, como en las de aprendizaje. Respecto a las primeras, podemos verlo en las definiciones que Bialystok (1990: 3) recoge de Corder (1977): “una técnica sistemática empleada por un hablante para expresar un significado cuando se ve enfrentado a alguna dificultad” y de Stern (1983): “técnicas para hacer frente a las dificultades al comunicar en una segunda lengua de conocimiento imperfecto”. En el caso del aprendizaje, Dickinson (1987: 19) dice que “una estrategia es una técnica de aprendizaje” y, en sus primeros trabajos, Rampillon (1985 y 1989) se limita a una ambigua separación de ambos términos y señala que las técnicas de aprendizaje también son designadas con frecuencia “estrategias de aprendizaje”, “técnicas de trabajo” o “destrezas de estudio”.

Sin embargo, la mayoría de los autores considera que entre ambas acciones existe una jerarquía en la que las estrategias conforman un nivel más general, de mayor abstracción, o un nivel de agregación, mientras que las técnicas se refieren a un comportamiento del aprendiz más concreto y a menudo observable, que muchas veces están vinculadas a la persona, y que se ponen en práctica para la ejecución de la estrategia.

A pesar de esta mayoritaria aceptación en la demarcación de ambos términos, la confusión surge, como señala Westhoff (2001), cuando algunos autores definen las estrategias como acciones o planes y, sin embargo, cuando las describen, se refieren a ellas como técnicas, según se ve en Mayer (1988), Oxford (1990) o Wenden (1991)<sup>12</sup>.

Para establecer una aclaración práctica, Bimmel/Rampillon (2000: 54) definen estrategia como “plan” y técnica como “destreza” o “habilidad” [*Fertigkeit*], y ofrecen como ejemplo la estrategia “buscar en el diccionario cuando no se conoce una palabra”, cuya

---

<sup>12</sup> En algunos manuales de ELE se encuentra esta misma dualidad en la presentación de los contenidos estratégicos, como es el caso de *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003), donde se mencionan explícitamente las estrategias en la introducción y el índice de contenidos, pero se ofrecen simultáneamente técnicas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje y comunicación para las tareas lingüísticas sin especificar los límites o diferencias entre ambas.

ejecución requiere de la técnica “saber buscar en el diccionario”. Esta delimitación parece razonable y serviría a los fines de aplicación didáctica de las estrategias<sup>13</sup>.

Otra distinción importante es la que establece Carver (1984) entre “técnicas de enseñanza” y “estrategias del aprendiz”. Desde su punto de vista, una técnica recomendada por el profesor no se convierte automáticamente en una estrategia del aprendiz cuando éste la pone en práctica para cumplir con las instrucciones del docente. Más allá, se convertiría en una estrategia cuando entrara a formar parte de su sistema de creencias subyacente.

### 1.1.3. Estrategias vs. tácticas

El empleo del término “táctica” en referencia a las estrategias de aprendizaje es menos frecuente en la bibliografía de ASL que el de “proceso” o “técnica”, aunque sí se ha discutido su diferencia en la investigación dirigida a las estrategias generales de aprendizaje y estudio.

Derry/Murphy (1986) establecen una demarcación que resulta útil para el campo del aprendizaje de lenguas. Se basan en la distinción de Snowman/McCown (1984), que considera a las estrategias como planes superiores que formula un aprendiz para negociar con una tarea de aprendizaje, mientras que describe las tácticas como habilidades más específicas que se usan al servicio de la estrategia. Derry/Murphy (1986: 2) llegan a la siguiente definición: “learning strategy will signify the collection of mental tactics employed by an individual in a particular learning situation to facilitate acquisition of knowledge or skill”<sup>14</sup>.

Las autoras señalan que algunos estudiosos incluyen ambos conceptos bajo el término “estrategia” aunque diferenciados según sea más o menos próxima su relación con la tarea, como es el caso de Dansereau (1978, 1985) y Pressley/Borwoski/O’Sullivan (1984) quienes designan como “meta-estrategia” o “estrategia metacognitiva” a lo que comúnmente se denomina “estrategia”, y llaman “task-specific strategy” [estrategia específica de la tarea] a lo que Derry/Murphy consideran “tácticas”.

A pesar de la diferencia terminológica, podemos comprobar que se mantiene un rasgo común de distinción entre ambos conceptos, el de acción directa sobre la tarea.

La definición que Bialystok (1990: 17) toma de Seliger (1984), sin embargo, no establece explícitamente una relación con la tarea ni un orden jerárquico respecto a las estrategias, sino que se limita a señalar la vinculación de las tácticas a la esfera personal del aprendiz y al contexto de realización: “las tácticas son métodos usados para conocer las

---

<sup>13</sup> Similar es la distinción que se hace en el manual de ELE *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999) entre procesos, estrategias y técnicas.

<sup>14</sup> Tal como queda aquí enunciado, la táctica sería igual que la técnica a la que nos hemos referido anteriormente, por lo que aclararemos la diferencia más adelante.

demandas inmediatas de una situación y son dependientes de una amplia variedad de factores tales como el medio ambiente, la edad, la personalidad, las variables afectivas y la L1”, mientras que las estrategias serían universales, independientes de la edad y el contexto, y su puesta en práctica conduciría a la adquisición a largo plazo.

A pesar de las carencias de la distinción de Seliger, la descripción de ambas operaciones mentales resulta de gran utilidad para distinguirlas con fines didácticos.

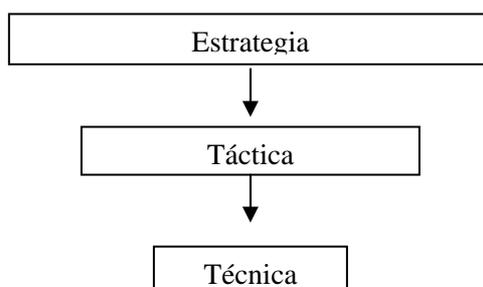
También la formulación de Derry/Murphy, orientada al sentido activo de la táctica como método de intervención sobre la tarea y distinta de la estrategia en los niveles de planificación y finalidad, supone un criterio claro a la hora de diferenciar de manera específica los comportamientos de los aprendices que responden a la categoría de estrategia, de aquellos que constituyen tácticas.

Oxford (1990: 7) establece la diferencia diciendo que, aunque ambos términos hayan sido empleados indistintamente en la investigación de ASL, las tácticas son “tools to achieve the success of strategies”.

Una vez aclarados los límites entre “estrategia” y “táctica”, la confusión surge en el uso de los términos “táctica” y “técnica”, puesto que existe una coincidencia en que se trata de operaciones de carácter activo que contribuyen a la ejecución de una estrategia de orden superior, pero ningún autor establece una distinción entre ambas.

En nuestra opinión, se trata de operaciones de diferentes niveles de abstracción y gestión del proceso de aprendizaje puesto que, como indica el diccionario de la RAE, una táctica es un “método o sistema para ejecutar o conseguir algo”, mientras que técnica se entiende como “habilidad para ejecutar cualquier cosa o para conseguir algo”. La táctica, por tanto, supondría un nivel de gestión superior a las técnicas, mientras que la estrategia sería la operación de mayor orden, es decir, la acción de planificación, control y evaluación de todo el proceso.

Gráficamente, podríamos representar la jerarquía de la siguiente forma:



De una manera más clara y enfocada a la práctica, podemos definir los tres términos recurriendo al campo semántico de la guerra –origen etimológico del vocablo “estrategia” –.

La estrategia sería el plan de acción. Consistiría en identificar el objetivo, decidir las tácticas más adecuadas para conseguirlo, establecer un orden en la ejecución, comprobar que las tácticas se están realizando bien al mismo tiempo que se efectúan y evaluar que se ha obtenido el resultado óptimo. Las tácticas, por su parte, serían los movimientos que componen el plan de acción, mientras que por técnicas entendemos las habilidades necesarias para realizar estos movimientos.

Cabe decir que la misma operación puede ser una estrategia, una táctica o una técnica dependiendo de si tiene un objetivo más general o más específico, de si se sirve de otras acciones más concretas para su ejecución, y del grado de control y evaluación que se ejerce sobre ella.

En esta relación jerárquica aceptamos la descripción de Seliger arriba mencionada y consideramos que las estrategias son universales, mientras que las tácticas podrían variar por la influencia de diferentes factores.

Esta categorización de estrategia – tácticas – técnicas, es lo que Cohen (1998) denomina estrategia – subestrategia – subestrategia más específica – subestrategia más específica que la anterior – subestrategia todavía más específica... En nuestro estudio no aceptaremos la clasificación de Cohen porque se desvirtúa el sentido del término, dado que no todas las operaciones que llama “subestrategias” cumplirían las características que, como veremos más adelante, son propias de las estrategias.

La confusión que podría surgir al denominar igual a una determinada estrategia que a una táctica, se evita mencionando siempre el objetivo al que sirve, de manera que se pueda apreciar el grado de especificidad de la acción. Así lo recomiendan Bimmel/Rampillon (2000), quienes aconsejan usar la fórmula de enunciación “*si mi objetivo es..., entonces mi estrategia es...*”. Como nuestro propósito no es el de elaborar una taxonomía de estrategias sino el de enseñar a usarlas, esta clasificación nos parece más clara y útil para los aprendices.

#### 1.1.4. Estrategias vs. planes y actividades

Aunque el término estrategia ha sido definido unas veces como “plan” y otras como “actividad”, resulta evidente que ambos conceptos pertenecen a distintos niveles de actuación, de ahí la conveniencia de analizar estas calificaciones de manera conjunta atendiendo a la jerarquía que habitualmente se establece entre ellas.

La distinción entre los términos “plan” y “actividad” se basa en la perceptibilidad, en la concreción de la acción del aprendiz y en el grado de conciencia en la preparación de la

misma. Además, como ya hemos visto con la distinción estrategia – táctica – técnica, aquí también se hace referencia a operaciones de diferente orden jerárquico.

La importancia de distinguir entre ambos términos se debe a la necesidad de abarcar la naturaleza cognitiva de todo comportamiento estratégico, ya que la noción de estrategia implica la existencia más o menos consciente de un movimiento de reflexión o la posibilidad de activar la reflexión (Villanueva 1997).

La descripción de estrategia como una actividad o acción concreta la encontramos en Oxford (1990: 1), cuando habla de “behaviours or actions”, “steps taken by students”, Rampillon (1989) o Cohen (1998). Westhoff (2001) arguye que esta calificación tiene la desventaja esencial de que, en el caso de una acción perceptible, no siempre es posible precisar las reflexiones que subyacen a su causa o planificación, porque las acciones observables pueden ser fruto tanto de la casualidad como de la planificación, de igual forma que no hay una garantía de que la aparición repetida de una acción responda a un mismo plan de fondo.

Las descripciones de Weinstein/Mayer (1986)<sup>15</sup>, “behaviors and thoughts”, O’Malley/Chamot (1990: 1), “special thoughts or behaviors” y Wenden (1991: 18), “mental steps or operations” sí indican, sin embargo, los componentes activo y reflexivo de las estrategias. Sin embargo, de acuerdo con Chamot/Rubin (1994), conviene rechazar la equiparación de los términos “estrategia” y “behavior” [comportamiento], puesto que el procesamiento estratégico es esencialmente mental, personal e inobservable, mientras que “behaviors” serían las aplicaciones observables de las estrategias.

Para concluir, el término “plan” expresa con mayor claridad la diferencia entre cognición y acción, y sitúa a las estrategias en un nivel superior a las actividades, como recogen Bimmel/Rampillon (2000) con su descripción de “plan de acción (mental)”, o como define Grenfell (2002): “A strategy is a planned approach to or a way of dealing with language which enhances learning”.

La denominación de “plan” aplicada a las estrategias parece, a nuestro juicio, la única adecuada, puesto que se ajusta a la descripción del orden superior que conforman las estrategias respecto a las otras operaciones que realiza el aprendiz en su aprendizaje y manejo de la lengua meta.

---

<sup>15</sup> En S. J. Derry y D. A. Murphy (1986: 686).

## 1.2. Características de las estrategias

Siguiendo el procedimiento inductivo de Wenden (1987) para llegar al concepto a partir de sus rasgos definatorios, vamos a analizar las particularidades que, según han aportado las investigaciones, caracterizan a las estrategias y al uso que de ellas hacen los aprendices. No pretendemos reseñar aquí todas las características aparecidas en la bibliografía, sino recoger aquellas relevantes para la finalidad didáctica de nuestro estudio. Para ello nos serviremos de los resultados de las investigaciones en el campo de las estrategias generales de aprendizaje y estudio, y a las específicamente dirigidas al aprendizaje y la comunicación en lengua extranjera.

Dado nuestro objetivo, analizamos las características de las estrategias atendiendo a los siguientes criterios: respecto a su uso; en relación con el aprendizaje en general y con el aprendizaje de la lengua en particular; en relación con el aprendiz; en relación con otras variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como la tarea, el contexto y el profesor; en relación con la comunicación.

### 1.2.1. Respecto a su uso

Lo primero que se debe señalar es que se trata de acciones concretas y específicas, no consistentes en orientaciones generales como puedan ser el carácter reflexivo del aprendiz o su disposición a asumir riesgos (Wenden 1991, Oxford 1990), por lo que se pueden individualizar. Sin embargo, cada una de estas acciones concretas, esto es, cada estrategia, comprende un conjunto sistemático de medidas o elementos individuales que se relacionan entre sí con una finalidad común (Rampillon 1985, Villanueva 1997). Esta relación no se produce de manera aleatoria, sino que se atiene a ciertas reglas (Villanueva 1997).

En segundo lugar, cabe destacar la doble naturaleza, activa y cognitiva, de las estrategias. Como ya hemos mencionado, aunque la ejecución de una estrategia implica la actuación misma, también implica la existencia más o menos consciente de un movimiento de reflexión o de la posibilidad de activar un movimiento de reflexión (Villanueva 1997), es decir, que la conciencia del individuo se presenta como factor decisivo para la puesta en práctica de las estrategias.

El papel activo de la conciencia en la implementación de una estrategia es el rasgo más importante a la hora de justificar su posible transmisión didáctica, por lo que nos extenderemos más en este asunto cuando abordemos el tema de la instrucción formal. Respecto a las posturas de los distintos autores, O'Malley/Chamot (1990), Oxford (1990) y

Wenden (1991) aceptan que las estrategias pueden efectuarse de manera consciente o inconsciente, según se haya automatizado su uso por la repetición. Faerch/Kasper (1984a) hablan de una “conciencia potencial”, mientras que Cohen (1998) acepta la presencia permanente de la conciencia pero en grados diferentes – “focal attention” vs. “peripheral attention”.

La autora que más ha cuestionado la conciencia como rasgo definitorio de las estrategias es Bialystok (1990), quien argumenta que esta característica excluiría a los niños. Efectivamente, comprobó en su estudio que los pequeños ponían en práctica las estrategias después de ser sometidos a instrucción formal pero no eran conscientes de su uso. A pesar de ello, sigue prevaleciendo la idea de que, incluso en aquellos casos en los que los aprendices emplean una estrategia de manera rutinaria y mecanizada, es posible una reflexión consciente que permita evaluar su uso.

La siguiente característica, considerada imprescindible en los primeros estadios de la investigación y posteriormente cuestionada, es la de la orientación a un problema. Si Faerch/Kasper (1984b), Oxford (1990) y Wenden (1991) consideraban que las estrategias se ponían en marcha cuando el aprendiz o el hablante no nativo encontraba un problema de aprendizaje o de comunicación en lengua extranjera, Bialystok (1990) acepta que el uso de las estrategias se pueda producir en ausencia de problematidad y movido, simplemente, por la intención de mejorar en la comunicación o de alcanzar un resultado óptimo con menos esfuerzo. El uso de la lengua en ausencia de problematidad no sería menos estratégico que ante la aparición de un problema.

Podríamos afirmar, por tanto, que aunque en caso de problematidad es frecuente que los aprendices pongan en práctica una estrategia, también es posible que lo hagan para dar respuesta a otras necesidades de aprendizaje o comunicación no necesariamente problemáticas.

Exista o no un problema en su origen, se trata de una forma de “autoayuda” (Faerch/Kasper 1984b). En su función de “ayudantes” a la resolución de problemas y al cumplimiento de necesidades, Bialystok (1990) califica a las estrategias de “efectivas” porque proporcionan soluciones de formas específicas, aunque O’Malley *et al.* (1988) comprobaron en su estudio empírico que no son igual de efectivas para todos los aprendices.

Para poder llevar a cabo cualquier tipo de investigación en el ámbito de las estrategias, es requisito fundamental que se pueda acceder a ellas. Si bien se acepta que algunas son observables (Oxford 1990, Wenden 1991), existe el común acuerdo sobre que muchas no lo

son; de ahí la necesidad de defender su carácter consciente, lo que permitiría el empleo de métodos de toma de datos retrospectivos para identificarlas y describirlas.

Gracias a la identificación de las estrategias individuales como acciones concretas y a su descripción, podemos ver que las estrategias se dejan clasificar atendiendo a diversos criterios aunque no existe conformidad en la literatura respecto a estas categorías, lo que podría deberse, como apunta Cohen (1998), a que una misma estrategia puede pertenecer a dos categorías diferentes según su finalidad. A pesar de lo extenso de las taxonomías que ofrece la bibliografía, hay que añadir que las estrategias son finitas, es decir, existe un número limitado que puede ser identificado, ya que no se trata de creaciones idiosincrásicas de los estudiantes (Bialystok 1990). De todos modos, a la cuestión de la clasificación de las estrategias nos dedicaremos más adelante.

Otra característica imprescindible para su transmisión didáctica es la del carácter modificable de las estrategias, también descrito como “carácter flexible” (Oxford 1990) o “dimensión dinámica e interactiva” (Villanueva 1997), que hace posible variar su uso mediante la intervención directa.

Dadas las características anteriormente enunciadas de empleo potencialmente consciente, posibilidad de informar sobre su uso y carácter modificable, podemos concluir que las estrategias se pueden enseñar y aprender, una característica en la que coinciden todos los autores, aunque no se pongan de acuerdo en la conveniencia de su transmisión en contextos de enseñanza formal.

Como rasgo final del uso de las estrategias, podemos afirmar que está influido por una serie de variables (Oxford 1990) en relación con la naturaleza del aprendizaje, el aprendiz, la tarea lingüística o comunicativa y el contexto de aplicación.

### 1.2.2. En relación con el aprendizaje

La característica más importante a este respecto es que las estrategias apoyan el aprendizaje, tanto directa como indirectamente, e implican varios aspectos del mismo, no sólo el cognitivo (Oxford 1990 y Villanueva 1997), sino también el socioafectivo, y el metacognitivo.

El componente cognitivo se refiere al conocimiento lingüístico; el socioafectivo tiene que ver con ítems motivacionales y creencias del aprendiz sobre sí mismo, la tarea de aprendizaje y la lengua meta; mientras que por componente metacognitivo entendemos la capacidad del individuo de controlar y dirigir su propio aprendizaje de manera consciente.

Respecto a las variables racionales de orientación cognitiva, para que las estrategias se implementen de manera eficaz es necesario un conocimiento básico sobre el proceso de aprendizaje y sobre la naturaleza del lenguaje (Wenden 1991). Las investigaciones han puesto de manifiesto que existe una relación directa entre la capacidad cognitiva de los aprendices y la cantidad y complejidad de las estrategias que usan (Ellis 1997).

McCombs (1988) interrelaciona los componentes metacognitivo y socioafectivo afirmando que, para que el aprendizaje efectivo tenga lugar, el aprendiz debe implicarse en la autodirección y autocontrol de su propio aprendizaje. Asumir esta responsabilidad requiere que los aprendices tengan actitudes y orientaciones apropiadas hacia el aprendizaje y que se perciban a sí mismos como competentes en sus habilidades para implementar las estrategias adecuadas. La conclusión de la autora es que las destrezas metacognitivas y las percepciones de competencia y eficacia personal del aprendiz están recíprocamente influidas y ayudan a mantener la motivación.

Esta motivación es importante para fomentar el deseo del individuo de seguir aprendiendo. Como las investigaciones han apuntado, las estrategias contribuyen al aprendizaje autónomo, una característica o ventaja que alegan algunos autores (Ellis/Sinclair 1989b, Wenden 1991, Bimmel/Rampillon 2000) para argumentar la conveniencia de instruir a los aprendices en el uso de las estrategias.

En cuanto al campo concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, Skehan (1989) afirma que las estrategias no determinan el nivel de dominio de la lengua, sino que son permitidas por él, es decir, que en distintos estadios de conocimiento lingüístico se ponen en práctica estrategias diferentes, y que los alumnos que mayor número emplean no son necesariamente los que mejor dominan el idioma.

Por otra parte, según las investigaciones de aprendizaje y estudio, las estrategias influyen en la manera en que el aprendiz procesa la información (Mayer 1988). Aplicado al campo del aprendizaje de lenguas, esto tendría consecuencias no sólo para el estudio del idioma, sino también para el aprendizaje derivado de la comunicación en interacción.

### 1.2.3. En relación con el aprendiz

La aplicación de los estudios sobre estrategias a la didáctica de lenguas extranjeras surgió a partir de las corrientes teóricas que postulaban que el aprendiz debe ser el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y que debe tenderse al fomento de la autonomía del alumno. Una característica de las estrategias es, de hecho, que deben partir del aprendiz porque son de naturaleza intencional (Faerch/Kasper 1984b, Palmer/Goetz 1988, Oxford

1990). Rampillon (1985) entiende esta intencionalidad como el propósito del aprendiz de aprender, el reconocimiento de las necesidades y del sentido del aprendizaje, y la decisión de no ser un obstáculo para su propio aprendizaje.

En relación con esta intencionalidad y con la existencia de reglas en el conjunto de elementos que componen la estrategia, se puede decir que las estrategias son planificadas, es decir, que el aprendiz se fija una meta desde el principio (Rampillon 1985).

La intencionalidad y la planificación requieren una activa inversión de esfuerzo por parte del aprendiz y, si éste no percibe en el resultado logrado una compensación al esfuerzo invertido, es posible que rechace el uso de la estrategia aunque sepa que podría facilitarle el aprendizaje (Palmer/Goetz 1988).

Las investigaciones han hecho hincapié en una supuesta relación de las estrategias con las diferencias individuales de los aprendices que implicaría una variación en el uso según el individuo. Aunque Ellis (1997) afirma que los resultados de los estudios empíricos son todavía demasiado débiles para explicar esta relación, todo apunta a que las diferencias individuales son un factor de influencia.

Skehan (1989) señala que las variables personales que afectan a las diferencias en el aprendizaje son la aptitud lingüística, la motivación, y los factores cognitivos y afectivos (extroversión – introversión, asunción de riesgos, inteligencia, dependencia de campo<sup>16</sup> y ansiedad).

Larsen-Freeman/Long (1994) aportan a la lista de variables personales las de edad y sexo. Al parecer, los adultos usan más estrategias y de mayor complejidad que los niños, y todo apunta a que las mujeres son más proclives al uso de estrategias sociales que los hombres.

Por su parte, O'Malley/Chamot (1990) concluyeron de un estudio empírico que el grupo étnico o cultural de pertenencia también es un factor influyente a la hora de decantarse por un determinado tipo de estrategias.

A estas diferencias individuales hay que añadir que las estrategias dependen del estilo de aprendizaje (Oxford 1990, Cohen 1998) que, a su vez, viene predeterminado por la tradición cultural y de aprendizaje del individuo.

---

<sup>16</sup> La dependencia e independencia de campo son dos de los estilos cognitivos que pueden manifestar los individuos, según perciban un fenómeno como un todo unitario o aislen los rasgos relevantes del contexto en que se integran. En el caso del aprendizaje de lenguas, los aprendientes con predominio de independencia de campo tienen mayor facilidad para aislar el sistema de la lengua de su contexto de uso, y analizan y aprenden por separado las distintas unidades y los distintos subsistemas de cada plano de la lengua. Los que tienen predominio de la dependencia de campo, perciben primero la lengua y su uso de forma unitaria y aprenden de forma global y con un mayor componente vivencial (*Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes).

Villanueva (1997) considera que los estilos de aprendizaje se caracterizan según la utilización más o menos frecuente de un cierto conjunto de estrategias cognitivas y pragmáticas relacionadas con los distintos aspectos del aprendizaje. Esta opinión la respaldan algunos estudios empíricos que han puesto de manifiesto las diferencias en la elección de estrategias entre los aprendices dependientes e independientes de campo.

Además, como señala Villanueva, las estrategias se relacionan con las representaciones que los individuos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden. Esto tiene como consecuencia didáctica que, antes de proceder a la instrucción de las estrategias, haya que determinar el tipo de aprendiz que va a recibir la instrucción y eliminar aquellas creencias sobre sí mismo, sobre su proceso de aprendizaje y sobre la lengua meta que puedan obstaculizar el desarrollo de las estrategias (Wenden 1991).

Para finalizar, podemos decir que las estrategias no son “buenas” o “malas” en sí mismas sino en cuanto actúan de manera eficaz para los diferentes individuos, de acuerdo a su estilo personal de aprendizaje y a las características concretas de la tarea que deben resolver (Cohen 2003). Esta afirmación viene a contradecir los postulados comúnmente aceptados en los años 70 y 80, que defendían que las estrategias del “buen aprendiz” son las más rentables en el aprendizaje de lenguas. A este respecto, Rees-Miller (1993) se refiere a los resultados de los estudios de intervención para señalar que algunos aprendices considerados poco eficaces empleaban las denominadas “estrategias del buen aprendiz”, mientras otros que tenían un gran éxito demostraban aplicar las que los profesores calificaban como menos eficaces. El error reside, por tanto, en la consideración del valor intrínseco de las estrategias, independientemente del aprendiz que las aplica. Por ello, sería conveniente reformular la definición de “buen aprendiz”, tal y como proponen Chamot/Rubin (1994): “the good language learner cannot be described in terms of a single set of strategies but rather through the ability to understand and deploy a personal set of effective strategies”.

Matizaremos, a modo de conclusión, otras afirmaciones poco precisas que se han hecho en la bibliografía y pueden llevar a confusión sobre este asunto. Tomemos como muestra algunas de las comúnmente aceptadas como “estrategias del buen aprendiz” (recogidas por Fernández 1996): poseer una razón consistente para aprender la L2; tener una actitud positiva hacia la nueva lengua y creer que se es capaz de aprenderla; ser capaz de responder a las situaciones de aprendizaje sin ansiedad ni inhibición; aprovechar todas las oportunidades para usar la lengua que se aprende; centrar la atención en el significado más que en la forma; intentar transmitir el mensaje ensayando diferentes maneras; estar dispuesto a arriesgarse; realizar inferencias e intuir o adivinar lo que no se conoce; emplear técnicas de

estudio; poseer suficiente habilidad analítica para percibir, categorizar y almacenar las características de la L2 y para aprender de los propios errores.

En primer lugar, llama la atención que algunas de las denominadas “estrategias” son actitudes y creencias de los aprendices, por lo que convendría excluirlas. En segundo lugar, del listado podría interpretarse que la cantidad de práctica y de tiempo de exposición al input son las causas que contribuyen a un aprendizaje más eficaz, lo que relegaría a un segundo plano el uso de las estrategias. Por último, parece ser que algunas estrategias son más eficaces porque se adecúan mejor a una determinada actividad, lo que plantearía el interrogante de si el “buen” aprendiz de idiomas lo es porque emplea las estrategias más eficaces o, por el contrario, emplea estrategias eficaces porque es un “buen aprendiz de idiomas”. Desde nuestro punto de vista, la segunda opción es la más probable si aceptamos la citada deficiencia de “buen aprendiz” de Chamot/Rubin.

El éxito en el aprendizaje no se deriva del empleo de las estrategias que se consideran “mejores” sino en el descubrimiento, por parte del nuevo usuario de la lengua, de las distintas estrategias que se pueden aplicar a cada situación comunicativa y el reconocimiento de las que mejor funcionan para él.

#### 1.2.4. En relación con otras variables del proceso de aprendizaje

Se ha encontrado que las estrategias que emplean los aprendices en contextos naturales de adquisición de segundas lenguas difieren de las que usan los alumnos en contextos de enseñanza formal (Ellis 1997) y, respecto a las estrategias de aprendizaje en general, Palmer/Goetz (1988) indican que las estrategias en situaciones de instrucción académica son diferentes de las acciones iniciadas para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Esto podría deberse, entre otros factores, a que el uso de las estrategias en contextos académicos es el resultado de una variedad de factores como el *background* de conocimiento del tema tratado en clase y del aprendizaje, y el producto final o resultado que el profesor tiene en mente (Wenden 1991: 30).

De hecho, se ha observado que el profesor juega un papel importante en el uso de las estrategias que los aprendices dicen usar. Si Oxford (1990) apunta a que las estrategias amplían el papel del profesor, los estudios empíricos –como veremos cuando nos ocupemos de la instrucción– indican que el docente puede influir tanto positiva como negativamente en el uso que los aprendices hacen de las estrategias.

En relación con la tarea, Oxford (1986) afirma que la efectividad de las estrategias depende de las características de la tarea. También se ha estudiado la vinculación entre el

grado de dificultad de la tarea y el uso de estrategias y, aunque a primera vista podría parecer que las estrategias aparecen con más frecuencia en la realización de tareas difíciles, no se ha podido concluir que exista una relación significativa (Oxford 2004).

O'Malley *et al.* (1988) añaden que pueden aplicarse a una variedad de tareas lingüísticas, e incluso aventuran que se podría esperar cierto éxito al unir determinadas estrategias a tareas específicas.

#### 1.2.5. En relación con la comunicación

Las estrategias sirven al objetivo general de la competencia comunicativa (Oxford 1990). El hablante no nativo pone en práctica estrategias tanto de producción como de recepción cuando cree que hay un problema que podría interrumpir la comunicación (Bialystok 1990).

Puesto que la comunicación es el intento mutuo de dos interlocutores de alcanzar un significado compartido, la mayoría de las estrategias de comunicación –incluso en lengua materna– se ejecuta en términos de negociación, aunque los aprendices de lengua extranjera recurren también a las estrategias cuando el interlocutor no les ayuda en su intento de comunicar (Faerch/Kasper 1984b).

#### 1.3. Definición de “estrategias del aprendiz”

En los últimos años, los investigadores se han decantado por el término “estrategias del aprendiz” con el fin de acabar con los confusos límites que imponían los términos “estrategias de aprendizaje” y “estrategias de comunicación” para referirse a las estrategias empleadas por los aprendices de lenguas extranjeras (Wenden 1991, Tönshoff 1992, Cohen 1998). La acuñación del nuevo término responde a que su carácter más general abarca todas las estrategias que puede poner en práctica el individuo, independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finalidad de la estrategia o de si una tarea con fines comunicativos puede resultar en aprendizaje lingüístico.

Dadas las características que han señalado las investigaciones anteriores y tomando como base las definiciones aportadas por los distintos autores, podemos concluir que las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiz, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de

la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua.

#### 1.4. Clasificación de las estrategias

La clasificación de las estrategias ha sido una cuestión muy discutida en la bibliografía de ASL. Los argumentos de las principales críticas<sup>17</sup> respecto al modo de clasificar (Ellis 1997: 397) son, por una parte, que el criterio de asignar un enunciado a una categoría estratégica específica es algunas veces vago, algunas veces arbitrario y algunas veces irrelevante, con el resultado de que las taxonomías son con frecuencia no fidedignas y, por otra parte, que las clasificaciones carecen de validez porque no son generalizables para las tareas ni son psicológicamente plausibles, ya que incluir en diferentes categorías a dos estrategias que reflejan el mismo proceso cognitivo subyacente resulta engañoso. Además, según el autor, las taxonomías han tendido a proliferar como las ramas de un árbol –las investigaciones han reseñado más de cien estrategias diferentes subdivididas de diversas formas–, lo que no facilita la tarea de los profesores para aplicarlas a la práctica docente.

A pesar de las críticas, los últimos estudios continúan presentando taxonomías con nuevos criterios de clasificación (Cohen 1998, Chamot *et al.* 1999, Bimmel/Rampillon 2000).

La cuestión de la clasificación de las estrategias no se debe abordar, sin embargo, desde el punto de vista del mayor o menor grado de concreción en la identificación de las estrategias individuales ni en la extensión de las taxonomías, sino desde el criterio tomado para incluir cada una de ellas en una determinada categoría.

Las primeras subdivisiones se establecieron según el objetivo comunicativo o de aprendizaje subyacente al uso de la estrategia (Faerch/Kasper 1983, Tarone 1989, Bialystok 1990). Así, las estrategias de aprendizaje se encaminaban a la adquisición lingüística a largo plazo, mientras que las de comunicación o producción se centraban en el uso de la lengua para evitar la interrupción de la comunicación ante la aparición de un problema.

Las críticas surgidas ante este enfoque se referían a que todos los intercambios comunicativos de los aprendices de una lengua meta tenían como finalidad última el aprendizaje, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa es uno de los objetivos del currículo de LE, además de que los intentos comunicativos de los aprendices fuera de contextos de aprendizaje formal también podrían concluir en adquisición lingüística a largo plazo.

---

<sup>17</sup> Las críticas que aquí recogemos pertenecen a Bialystok (1990) y a Kellerman (1991).

Para matizar esta doble intencionalidad de aprendizaje y comunicación, Cohen (1998) recurre a la denominación de “estrategias de aprendizaje” vs. “estrategias de uso de la lengua”, entendiendo por las primeras aquellas que van encaminadas a la adquisición sin que la lengua se utilice en una situación comunicativa y, por las segundas, las que se dirigen principalmente al empleo de la lengua en interacción con otros hablantes aunque se pueda derivar un aprendizaje de ellas.

A pesar de que las divisiones *estrategias de aprendizaje* vs. *estrategias de comunicación* y *estrategias de aprendizaje* vs. *estrategias de uso de la lengua* son demasiado generales y ambiguas, es obvio que señalan un rasgo distintivo que existe entre las estrategias y que se debe tener en cuenta por sus importantes repercusiones para la aplicación didáctica. Dado que ambos grupos de estrategias se producen con diferente frecuencia en situaciones de aprendizaje formal y en situaciones de comunicación fuera del contexto académico, habrá que adecuar el marco de aprendizaje que conforma el aula para dar cabida a la práctica de los dos grupos.

El segundo criterio de clasificación es el de la incidencia de la estrategia en el proceso de aprendizaje (Rubin 1981, Oxford 1990, Bimmel/Rampillon 2000). Esta categorización diferencia aquellas estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje –como son las que intervienen en la planificación y ejecución de las tareas– de las que tienen una aportación indirecta respaldando el proceso mediante el fomento de la autoconfianza del aprendiz, la habilidad de evaluación del propio trabajo y la seguridad en la interacción con los hablantes de la lengua meta.

El inconveniente que aquí surge es que se consideran dentro de la misma categoría las estrategias de evaluación y valoración que las encaminadas a incrementar la autoestima del aprendiz (Westhoff 2001), lo que parece poco adecuado, puesto que tales estrategias, a pesar de que su contribución al aprendizaje sea indirecta en ambos casos, afectan a la realización de la tarea a niveles claramente distintos, unas en relación con el objetivo comunicativo o de aprendizaje, y las otras en relación con el aprendiz.

Ya que para el aprendizaje es igual de necesario el desarrollo de ambos tipos de estrategias, independientemente de que su incidencia sea más o menos directa, esta clasificación sería demasiado sucinta, puesto que de ella no se derivan pautas para un tratamiento didáctico específico para cada grupo de estrategias.

La categorización que evita este problema, y la mayoritariamente aceptada, es la establecida por O'Malley/Chamot (1990) teniendo en cuenta los procesos mentales subyacentes al uso de la estrategia, es decir, el nivel cognitivo o tipo de procesamiento

implicado. Según este criterio, las estrategias pueden ser metacognitivas –destrezas que permiten al aprendiz controlar su propia cognición–, cuando su implementación se dirige a la planificación, control, evaluación y valoración del éxito de una actividad de aprendizaje; cognitivas, cuando operan directamente sobre la información entrante y la manipulan de manera que pueda incrementar el aprendizaje; y socioafectivas, cuando su objetivo es mantener una actitud positiva del aprendiz en la interacción o incrementar su autoconfianza y autonomía.

Cada uno de estos tipos sería más susceptible de aparecer en ciertos contextos y bajo determinadas condiciones: las socioafectivas, por ejemplo, sucederían más en la interacción y en contextos de adquisición natural, mientras que las metacognitivas aparecerían con más frecuencia en adultos o aprendices con una amplia experiencia de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas de O'Malley/Chamot son las que Oxford y Bimmel/Rampillon denominan “directas”, mientras que las metacognitivas y las socioafectivas se corresponderían con las “indirectas”.

En un trabajo posterior, Chamot ofrecerá una clasificación alternativa más específica, según cuatro niveles de gestión del aprendizaje: planificación, monitorización, resolución de problemas y evaluación (Chamot *et al.* 1999). Esta propuesta se debe a la necesidad de categorizar las estrategias de manera que sirvan a las fases de un modelo metacognitivo de aprendizaje que se diseñó para jóvenes aprendices de inglés.

El criterio adoptado por las autoras retoma las premisas de problematicidad y conciencia en el origen de las estrategias, considera la resolución de problemas como un proceso metacognitivo (y no cognitivo como hacían O'Malley/Chamot) y acentúa la preeminencia de las estrategias dirigidas al control del aprendizaje. La clasificación se corresponde con el momento de la actividad de aprendizaje en el que se produce la estrategia: antes, durante o después. La carencia que presenta el modelo es el componente socioafectivo, imprescindible para desarrollar la autonomía del aprendiz, a pesar de que sus autoras indican que para la eficaz implantación del modelo hay que tener en cuenta las creencias del aprendiz sobre sí mismo, el aprendizaje lingüístico y la lengua meta.

Por este motivo la categorización anterior de O'Malley/Chamot (1990) es más completa, ya que permite una división de las estrategias menos ambigua que las demás y, aparte, posibilita que dentro de la clasificación se establezcan precisiones para cada estrategia individual que no excluyan los criterios de distinción que señalaban el resto de los autores, es decir, el que una estrategia sea clasificada como “metacognitiva” no limita su uso a situaciones de aprendizaje o de comunicación. Más allá, de cara a la práctica didáctica,

presenta la ventaja de que ofrece una pauta para la instrucción, dado que cada uno de estos tipos requiere de una metodología de instrucción distinta y puesto que afectan a diferentes dimensiones cognitivas del proceso de aprendizaje. Eso justificaría, por ejemplo, la separación de las estrategias de planificación, control y evaluación de las dirigidas a incrementar la motivación del aprendiz, en contra de lo que proponía Oxford con la inclusión de ambas clases en la categoría de indirectas.

Como conclusión, podemos decir que cada uno de los criterios expuestos señala un rasgo distintivo que “etiqueta” de una determinada forma a las estrategias. Todos estos rasgos son evidentes, por lo que deben estar presentes a la hora de formular una categorización que no sea excluyente de ninguno de ellos. De este modo, conviene tener en cuenta, en primer lugar, el proceso mental subyacente al uso de la estrategia, en segundo lugar, el nivel de gestión del aprendizaje, en tercer lugar, si apoya el proceso de aprendizaje de manera directa o indirecta y, por último, si el objetivo de la tarea en curso a la que sirve la estrategia es la comunicación o el aprendizaje lingüístico en una situación no comunicativa.

Kellerman (1991) se sitúa ante el problema de la clasificación planteando una pregunta que debe formularse el interesado en estudiar las estrategias desde cualquier perspectiva, a saber, ¿qué queremos que sea nuestra taxonomía y para qué queremos que nos sirva? Además, recomienda a los profesores y conductores de programas de entrenamiento, que se ocupen de los procesos psicológicos subyacentes a tales estrategias, lo que sintoniza con la idea de que lo importante es el proceso que subyace a la forma de actuar del alumno, no las diferentes manifestaciones individuales de un mismo proceso.

Teniendo en consideración estos factores, para llevar a la práctica nuestra investigación establecemos una clasificación de las estrategias de comprensión auditiva a partir de los tres niveles de O'Malley/Chamot (1990) (tomada de Vandergrift 1997), pero adicionalmente se indica el estadio de procesamiento de la información<sup>18</sup> para el que se aplican las estrategias individuales. No obstante, no se precisa si las estrategias concretas tienen como finalidad el aprendizaje o la comunicación, puesto que la complejidad de los mecanismos de procesamiento de la información oral impiden determinar si de la escucha se deriva un aprendizaje.

Una última apreciación respecto a la clasificación de las estrategias es señalar la aparición, en los últimos años, de taxonomías específicas para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) en LE, subclasificaciones dentro de alguna

---

<sup>18</sup> Como se explica en el capítulo III del presente estudio, se considera que el procesamiento de la información pasa por los siguientes estadios: recepción e identificación lingüística, selección del input relevante, análisis y elaboración del significado, y retención y recuperación de la información.

de las categorizaciones generales arriba expuestas. La taxonomía de estrategias de comprensión auditiva que establecemos para nuestro estudio empírico viene a engrosar este apartado.

En el epígrafe que más adelante dedicamos a la elaboración de la taxonomía de estrategias (3.1.12.), se ofrece una clasificación detallada de las mismas según las actividades de aprendizaje lingüístico y comunicación a las que sirven.

## 2. Instrucción de las estrategias en la enseñanza formal de LE

### 2.1. Incidencia en el proceso de aprendizaje

La pretensión del uso de las estrategias en contextos de enseñanza formal surge de la necesidad de convertir el aula en un ámbito de aprendizaje que responda a las necesidades reales presentes y futuras de los aprendices como usuarios de una lengua extranjera y, al mismo tiempo, de llenar el vacío existente entre lo que los aprendices pueden hacer y lo que hacen (McDonough 1999).

De acuerdo con Carver (1984), de las investigaciones anteriores emergen tres cuestiones que deben responderse de cara a la implantación didáctica: la efectividad de la contribución de las estrategias al desarrollo de la competencia lingüística, la posibilidad y conveniencia de distinguir entre estrategias más y menos efectivas, y la facultad del docente para controlar o promover el incremento de las estrategias de los aprendices.

A nuestro modo de ver, la posibilidad efectiva de la instrucción se debe plantear, principalmente, en torno a tres variables: en relación con la naturaleza de las estrategias como procesos cognitivos potencialmente conscientes; en referencia al contexto en el que se quiere llevar a cabo la instrucción, y respecto a la incidencia de las estrategias en el proceso de aprendizaje lingüístico. El uso de las estrategias es una tarea cognitiva compleja para el aprendiz, por lo que un intento de instrucción sólo se vería justificado partiendo de la aceptación básica de tres supuestos: que el empleo de las estrategias puede enseñarse y aprenderse, que el aula de idiomas puede ser un contexto de aplicación real de las estrategias y que la instrucción en el uso de las estrategias contribuye a una mejora del aprendizaje lingüístico. Veamos estos aspectos más detenidamente.

#### 2.1.1. Posibilidad efectiva de la transmisión de las estrategias

La cuestión de si las estrategias pueden ser enseñadas y aprendidas debe abordarse desde las consideraciones pertinentes a la transmisión didáctica del conocimiento procesual, al cual pertenecen.

La psicología cognitiva distingue entre los componentes declarativo, procesual y metacognitivo del conocimiento, entendiendo “conocimiento” como la información grabada en la memoria que es tanto requisito como resultado de las acciones y percepciones. Esta distinción entiende el conocimiento declarativo como el saber sobre el estado de las cosas [*knowing that*] que se almacena en la memoria a largo plazo y se estructura como una red de

trabajo mediante esquemas. Se trata de un tipo de conocimiento bastante accesible para el individuo y, generalmente, verbalizable.

El conocimiento procesual, por su parte, se basa en la ejecución de destrezas, tanto psicomotrices como mentales [*knowing how*], y está compuesto por procedimientos individuales cuya doble función consiste en elegir los elementos necesarios del conocimiento declarativo para realizar un objetivo y en enlazar la información necesaria mientras se ejecuta la acción, teniendo en cuenta siempre la limitación de la capacidad humana para procesar la información.

Este tipo de conocimiento no está disponible conscientemente a voluntad del individuo y su verbalización sólo se logra tras alcanzar un determinado grado de dominio, es decir, que los aprendices sólo pueden hacer formulaciones sobre los procedimientos que emplean para usar el conocimiento declarativo cuando dominan la puesta en práctica de tales procedimientos.

Por lo que respecta al tercer componente, el conocimiento metacognitivo posibilita la reflexión sobre el propio conocimiento, y el control y dirección de las acciones. Dentro de este tipo de conocimiento, Tönshoff (1992) distingue entre la participación declarativa –el conocimiento de un individuo sobre el funcionamiento del propio sistema de procesamiento de la información: sobre él mismo, la tarea y las estrategias– y las destrezas ejecutivas metacognitivas, entendidas, en términos informáticos, como el programa cognitivo principal y superior del aprendiz que analiza la situación del problema, elige los pasos de solución adecuados y los organiza en una secuencia de acciones que pone en marcha.

La referencia a los componentes del conocimiento lingüístico de manera específica la encontramos en Faerch/Kasper (1984a). Éstos consideran que el componente declarativo lo forman las reglas de la interlengua y que se podría ordenar en los niveles gramatical, pragmático y discursivo, mientras que el conocimiento lingüístico procesual lo formarían los procedimientos de recepción, producción, interacción y aprendizaje, de los cuales, los tres primeros se dirigen a la comunicación y, el cuarto, pretende establecer una parcela de conocimiento declarativo lingüístico mediante la interacción con los procedimientos de uso de la lengua.

En cuanto al conocimiento lingüístico metacognitivo, nos estaríamos refiriendo al control dirigido de los procesos de apropiación y producción lingüística en los diversos ámbitos de uso de la lengua.

Dado que los tres tipos de conocimiento juegan un papel en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, parece sensato considerarlos componentes de la competencia

comunicativa, como hacen Faerch/Hasstrup/Phillipson (1984), quienes mantienen que la competencia comunicativa puede referirse a la habilidad de hablar sin que el hablante tenga mucho conocimiento de los principios que subyacen a ese dominio, pero también puede corresponderse con el conocimiento de “ser capaz de comunicar” entendido como conocimiento “sobre” la comunicación. Los autores creen que si la competencia comunicativa es un objeto de enseñanza de lengua extranjera, debe incorporar algo más que el dominio de la lengua, ya que los aprendices deberían desarrollar la conciencia metacomunicativa, es decir, el conocimiento consciente acerca de los componentes de la competencia comunicativa, su interdependencia y sus funciones sociales.

La posibilidad de que el conocimiento procesual, es decir, los procedimientos, sea explícitamente enseñado y pueda aprenderse, se basa en el grado de conciencia que implique el procedimiento en concreto. Tal y como hemos visto anteriormente en la distinción entre proceso y estrategia que establece la psicología, las estrategias se pueden ejecutar de manera potencialmente consciente, por lo que, de acuerdo con O’Malley/Chamot (1990), podrían representarse como conocimiento procesual susceptible de adquirirse a través de estadios de aprendizaje cognitivo, asociativo y autónomo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, como sostiene Knapp-Potthoff (1982), dado que dichos procedimientos pueden aislarse y son modificables por el propio aprendiz, se podría influir didácticamente en su adquisición y desarrollo mediante la manipulación de las condiciones bajo las cuales surgen y actúan. De esta manera, la enseñanza se implanta de cara a influir en los procesos centrales del aprendizaje efectivo.

Sin embargo, y a pesar de las múltiples investigaciones que se apoyan en estas teorías, lo cierto es que carecemos de una base empírica lo suficientemente amplia como para afirmar que las estrategias pueden ser realmente enseñadas y aprendidas. Dörnyei (1995) se refiere a la discusión en la bibliografía bajo el término “teachability controversy” que, a su juicio, se sustenta en tres observaciones: que la mayoría de los argumentos tanto a favor como en contra de la instrucción se basan en la evidencia indirecta; que existe una variación entre las diferentes estrategias con respecto a la posibilidad de su enseñanza, y que la noción de enseñanza se deja interpretar de diversas maneras por los distintos autores.

En efecto, en la revisión que Dörnyei hace de la bibliografía sobre el tema se pueden distinguir hasta seis interpretaciones de enseñanza de las estrategias: despertar la conciencia de los aprendices acerca de la naturaleza y el potencial de las estrategias; motivar a los alumnos a estar dispuestos a asumir riesgos y usar estrategias; proporcionar modelos de L2 para ciertas estrategias; ilustrar acerca de las diferencias interculturales en el uso de las

estrategias; enseñar las estrategias directamente, y proporcionar oportunidades para practicar su uso.

El punto de partida del presente trabajo es la aceptación de tres supuestos que nos permiten estar de acuerdo con la defensa de la instrucción de las estrategias:

- a. La posibilidad de explicar explícitamente qué son y cómo funcionan las diferentes estrategias aplicadas al aprendizaje y la comunicación en lengua extranjera, basada en las aportaciones de la psicología cognitiva que hemos expuesto al inicio de este epígrafe.
- b. La posibilidad de demostrar visiblemente los efectos que la aplicación invisible de las determinadas estrategias causan en la realización de tareas lingüísticas concretas, como adición didáctica al punto anterior, en función de los resultados de los estudios de intervención que han empleado técnicas de modelado de las estrategias (O'Malley/Chamot 1990, Harris/Gaspar 2001 y Macaro 2001, entre otros).
- c. La posibilidad de ofrecer en el aula oportunidades de práctica guiada y libre en la aplicación de un amplio repertorio de estrategias aplicables a las tareas lingüísticas habituales, al centrar la atención del aprendiz en el proceso de realización de la tarea más que en el resultado (Grenfell 2002).

#### 2.1.2. Conveniencia de la instrucción en el contexto del aula

La cuestión que se plantea para la práctica didáctica es, por tanto, de qué modo el marco del aula debe adecuarse para posibilitar la ejecución de las estrategias y su uso de forma modificable y susceptible de transferirse a futuras situaciones extraacadémicas. La instrucción de las estrategias en el contexto formal de enseñanza tiene que dirigirse a los procesos cognitivos y metacognitivos con el objetivo de favorecer el aprendizaje y el desarrollo del aprendiz como usuario autónomo de la lengua meta.

Si nos remitimos a la discusión existente en la bibliografía en cuanto al contexto más adecuado para lograr el dominio de la lengua extranjera, podemos decir que la pretensión del uso de las estrategias en contextos de aprendizaje formal, parte de las investigaciones que pretenden imitar en el aula los beneficios del contexto natural sobre los procesos de aprendizaje y que intentan sacar el máximo rendimiento de las posibilidades del aula como situación de aprendizaje, al intentar reproducir en la clase los procesos que se ponen en marcha en las situaciones naturales (esto es, extraacadémicas) de uso de la lengua (Dickson 1996). De este modo, las estrategias se presentan como un puente de unión para solventar las

carencias y aprovechar las ventajas que la instrucción formal ha demostrado brindar al aprendizaje lingüístico.

De cara a la práctica en el aula, convendría implantar tareas que inciten a los alumnos a avanzar en sus capacidades metacognitivas (de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre la ejecución actual de destrezas lingüísticas y comunicativas) y cognitivas (abstraer, generalizar, establecer analogías...), tareas que, por principio, exigen la aplicación de estrategias similares a las que se emplean en contextos reales de uso de la lengua.

Otra ventaja del desarrollo de la dimensión metacognitiva en el aula es la contribución a la monitorización de la realización lingüística. Esta monitorización se debe entender en términos de control, como hace Bialystok (1990) en su modelo de adquisición de segunda lengua. Según la autora, la habilidad de comunicar se alcanza mediante un equilibrio de los niveles de análisis del sistema lingüístico y control del procesamiento. De esta forma, la competencia estratégica consistiría en la habilidad de usar eficazmente el lenguaje para la comunicación a través de las estrategias basadas en el análisis y el control.

Little (1996) hace especial hincapié en los rasgos del modelo de Bialystok que son relevantes para la distinción entre competencia como conocimiento y como habilidad. Al atribuir al control la función de selección del foco de atención adecuado, el modelo proporciona una explicación plausible del hecho de que la competencia estratégica opere algunas veces por debajo, y otras por encima, del umbral de la conciencia. Igualmente, el modelo requiere que el dominio lingüístico sea conceptualizado no como un fenómeno unitario, sino como una variedad de acuerdo con la actividad comunicativa concreta, por lo que la competencia estratégica debería definirse de nuevo para cada actividad.

Desde el punto de vista de la práctica didáctica, la importancia del control para el aprendizaje reside en que puede acortar el transcurso, acelerar, intensificar e influir en la dirección de la adquisición (Tönshoff 1992: 23). En este sentido podemos decir que las estrategias desarrollan la capacidad de controlar conscientemente la producción lingüística y, por ende, el aprendizaje, en múltiples ámbitos de uso de la lengua mediante la explotación de la conciencia metacognitiva del aprendiz.

Por último, podemos aceptar, como afirma Krashen (1981), que las metas de la enseñanza no son crear hablantes nativos o lograr una actuación sin errores en la segunda lengua, sino desarrollar una competencia intermedia, es decir, dirigir al estudiante hasta un punto a partir del cual pueda empezar a entender la lengua que oye y lee fuera de clase y así mejorar por su cuenta. La forma de contribuir desde el aula a esta futura autonomía del aprendiz es fomentar el uso de las estrategias (Wenden 1991, Holec *et al.* 1996).

Para cerrar la cuestión de la conveniencia de la transmisión de las estrategias en contextos de enseñanza formal, podemos afirmar de acuerdo con Villanueva (1997) que, en la concepción actual de la expresión *enseñanza/aprendizaje en el aula*, enseñar una lengua va apareciendo progresivamente como un trabajo de diagnóstico de estrategias de aprendizaje, como una evaluación de los sistemas lingüísticos intermedios por los que atraviesa el aprendiz y como un diseño de situaciones de aprendizaje.

### 2.1.3. Contribución a la mejora del aprendizaje

El tercer aspecto que debemos analizar para justificar la instrucción en el uso de las estrategias, es su contribución a la mejora del aprendizaje lingüístico. En este sentido, aunque falte una demostración empírica que constataste que el uso de las estrategias se traduce en una mejora de la competencia comunicativa de los aprendices (Rees-Miller 1993, Ellis 1997), todo apunta a que puede incidir positivamente. A este respecto, los estudios de intervención más relevantes (Ellis/Sinclair 1989b, O'Malley/Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Graham 1997, Chamot *et al.* 1999, Harris/Gaspar 2001 y Macaro 2001), justifican la instrucción sistemática de las estrategias en el aula basándose en una serie de ventajas que se derivan para el proceso de aprendizaje, sobre todo, para los componentes socioafectivo y metacognitivo. Como consecuencia de sus investigaciones, estos autores sostienen que las estrategias

- mejoran la realización lingüística,
- tienen el efecto de fortalecer el aprendizaje,
- ayudan a aprender más rápido,
- apoyan el proceso de aprendizaje continuo o *lifelong learning*,
- fomentan la individualización del proceso de aprendizaje,
- permiten que los aprendices se conviertan en más autodirigidos,
- favorecen la autonomía del aprendiz contribuyendo a su independencia y madurez,
- juegan un papel relevante para la supresión de los bajos rendimientos,
- dotan a los alumnos de un papel más activo en el proceso de aprendizaje,
- contribuyen a reducir el estrés y
- ayudan a los alumnos a convertirse en mejores aprendices, y a desarrollar el control y la responsabilidad del propio aprendizaje.

Las voces en contra de la instrucción en el uso de las estrategias (Bialystok 1990, Kellerman 1991 y Rees-Miller 1993) alegan que es un esfuerzo arduo que no conduce a una mejora segura del aprendizaje, ya que es innegable la evidencia de que el uso de las estrategias es un ajuste dentro del proceso de ASL que no difiere del uso no estratégico del lenguaje. Más allá, señalan que algunas estrategias que emplean los adultos competentes podrían deberse sólo a su mayor dominio lingüístico, por lo que los docentes no deberían ocupar el tiempo de enseñanza con la instrucción en el uso de las estrategias sino dedicarse a enseñar el lenguaje.

Las críticas a la transmisión didáctica de las estrategias deben considerarse, en nuestra opinión, con cautela y respeto por parte de los docentes, pues sus bases no carecen de un fundamento y suponen una útil advertencia para tener presentes los riesgos que entraña la inclusión explícita del componente estratégico en el currículo de lengua segunda o extranjera, motivo por el cual analizaremos a continuación los principales puntos de desencuentro en los diferentes autores:

a. Contribución de las actividades de concienciación al aprendizaje lingüístico

En primer lugar, una de las asunciones básicas que subyacen a los programas de entrenamiento en el uso de las estrategias, es que los estudiantes podrían beneficiarse de la conciencia de sus estilos personales de aprendizaje y de cómo pueden modificar sus estrategias en función de las circunstancias cambiantes a las que se enfrentan. Esta afirmación ha sido criticada por Rees-Miller (1993), arguyendo la inexistencia de evidencias empíricas que concluyan que la conciencia es un factor causal para el éxito en el aprendizaje de L2. Sin embargo, se ha visto respaldada por los estudios de Graham (1997) y de Valiente (2004). Según este último, los estudiantes que han sido entrenados en la conciencia del uso de las estrategias manifiestan cambios positivos en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, al mismo tiempo que la concienciación facilita la realización de las tareas lingüísticas concretas.

A pesar de ello, hasta qué punto el tiempo empleado en tal concienciación sea más beneficioso que dedicarlo a mayor cantidad de práctica lingüística (Rees-Miller 1993), es la cuestión que, a nuestro juicio, el docente debe plantearse si decide incluir el componente estratégico en el currículo.

b. Dominio de las estrategias y evaluación por parte del docente

La siguiente crítica a la instrucción de las estrategias se basa en la necesidad de que el docente sepa si realmente las técnicas enseñadas en el aula se ajustan a la adecuada aplicación

de la estrategia que desean desarrollar y, a continuación, que observe si el comportamiento de los estudiantes revela de hecho el empleo de la estrategia en cuestión (Rees-Miller 1993).

Respecto a la primera condición y de acuerdo con otros autores (Oxford 1990, Wenden 1991 y Harris 1997), es requisito indispensable que el conductor de la instrucción haya desarrollado un amplio repertorio eficaz de estrategias y sea capaz de transmitir a los aprendices la manera en que las emplea. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la lectura de bibliografía especializada y el intercambio de ideas con otros colegas más experimentados, son necesarios para establecer un plan de acción didáctica.

En cuanto a la evaluación del uso real que los aprendices hacen de las técnicas y estrategias enseñadas en el aula, estamos de acuerdo con Rees-Miller en que es irrealizable por diversos motivos, entre ellos, la imposibilidad de contemplar la actuación lingüística del aprendiz fuera de la clase y la incapacidad de determinar por medio de la observación si la realización de las tareas dadas viene mediada por el empleo de las estrategias supuestas o no, puesto que este método de comprobación se ha demostrado ineficaz en los estudios de intervención que pretendían determinar las estrategias utilizadas por los individuos (Graham 1997).

La solución a este respecto pasaría por la utilización de otros procedimientos que permitan mayor amplitud y precisión en los datos obtenidos, como los diarios, las entrevistas retrospectivas o los reportajes introspectivos. El peligro que debe evitarse es, en cualquier caso, que el aprendiz se vea de alguna forma obligado a poner en práctica las estrategias que se espera que emplee, o que reporte haber usado aquellas objeto de instrucción para lograr el reconocimiento positivo del profesor (O'Malley/Chamot 1990, Rees-Miller 1993).

#### c. Adecuación de la instrucción a las diferencias individuales de los aprendices

La tercera objeción a la didáctica de las estrategias se basa en las diferencias individuales de los aprendices. Si bien los estudios sobre estrategias se asientan precisamente en el aprendizaje centrado en el alumno y en la necesidad de atender a las características propias de cada uno, las voces en contra reprochan que se promuevan en el aula las estrategias que el profesor considera más eficaces aunque puedan chocar con el estilo de aprendizaje o *background* cultural o educativo de algunos alumnos (Rees-Miller 1993), lo que más que a una mejora conduciría a un detrimento del proceso de aprendizaje.

Esta crítica no deja de tener su razón de ser, puesto que lleva a sus últimas consecuencias las aportaciones de la psicología humanista y cognitiva a las teorías de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Para ser coherente, un programa de instrucción de las

estrategias tiene que partir de las necesidades, preferencias, estilos cognitivos y creencias de todos los aprendices sometidos al mismo. Esto obliga al docente, por una parte, a mostrar en el aula un amplio abanico de estrategias para que cada participante tenga la posibilidad de escoger las más adecuadas para él, así como a mostrar tolerancia ante las actitudes de rechazo que puedan manifestar frente a las que no se ajustan a su estilo de aprendizaje; por otra parte, el profesor debe llevar a cabo un seguimiento personalizado de la diferente evolución que cada alumno experimentará durante el entrenamiento. Si bien no se puede afirmar que la evaluación final será positiva para todos los aprendices, Chamot/Rubin (1994) inciden en que ayudará a muchos de ellos, cuando no a la mayoría.

La personalización de la instrucción enlaza con la siguiente crítica, la del excesivo tiempo de clase invertido.

d. Disminución del tiempo dedicado a la práctica lingüística a favor de las estrategias

Hasta qué punto el tiempo dedicado a la instrucción de las estrategias compensa el tiempo perdido en practicar con la lengua meta, es la cuestión clave de la discusión. Si bien algunos estudios defienden que la mejora del uso de la lengua se debe a una mayor cantidad de ejercitación lingüística (Bialystok 1990, Kellerman 1991, Rees-Miller 1993), lo que excluiría el componente estratégico del currículo, otros lo consideran una justificada inversión en pos de un objetivo más allá del marco del aula, a saber, la autonomía del aprendiz (Wenden 1991, Holec *et al.* 1996, Harris/Gaspar 2001, Grenfell 2002). Una de las conclusiones más sensatas parece ser la de Macaro (2001), quien concluye de su estudio de intervención que los aprendices efectivamente aprenden mejor si se les ayuda a identificar, ampliar y aplicar estrategias, pero advierte de que el exceso de entrenamiento puede llevar al rechazo de la metodología por parte de los alumnos.

El problema no reside, por tanto, en la inclusión o exclusión de las estrategias del currículo, sino en la cantidad de instrucción que debe integrarse de acuerdo con las características del curso en concreto y con las necesidades de los aprendices.

e. La competencia estratégica inconsciente en L1 lleva al dominio estratégico en L2

Kellerman (1991) sugiere que la capacidad inconsciente que todo individuo demuestra en aplicar estrategias eficazmente en su lengua materna puede trasladarse a la lengua que se aprende, sin necesidad de una instrucción explícita que se desviaría de la función esencial del aula de idiomas: la práctica de la lengua meta. Para el autor, el hecho de que los aprendices no empleen estrategias en L2 no se debería a carencias en su competencia estratégica, sino en su repertorio lingüístico. Sin embargo, los estudios de intervención posteriores (Grenfell/Harris

1999) han demostrado que la transferencia de estrategias de L1 a L2 no se produce de una manera tan natural como pudiera a simple vista parecer, puesto que las de L1 se ponen en práctica de una manera tan inconsciente que se necesita una concienciación explícita de su uso para que los aprendices las apliquen a la nueva lengua. Por otra parte, las investigaciones han puesto de manifiesto que las estrategias pueden ser especialmente útiles con principiantes, puesto que les ayudarían a solventar el vacío existente en la competencia lingüística (Chamot *et al.* 1999), lo que rebate la afirmación de Kellerman (1991).

#### f. Evidencias empíricas de la contribución a la mejora de la competencia lingüística

Dada la falta de investigaciones empíricas cuantitativas con conclusiones estadísticamente significativas, no estamos en situación de afirmar que la instrucción en el uso de las estrategias se traduzca en una mejora de la competencia lingüística. Las aportaciones demostradas hasta el momento, como hemos citado al inicio de este epígrafe, parecen sin embargo lo bastante prometedoras como para aceptar que el efecto es más positivo que negativo, siempre que esté integrado en el programa de aprendizaje lingüístico y no sitúe la ejercitación de las estrategias por encima de la práctica lingüística.

En conclusión, y de acuerdo con la opinión de Chamot/Rubin (1994) de que la instrucción en el uso de las estrategias no es una fórmula mágica para mejorar la realización de los aprendices, podemos afirmar que el componente estratégico no debe convertirse en el principal objetivo del aula de idiomas, sino integrarse mediante una metodología de transmisión del conocimiento procesual (que detallaremos en el epígrafe siguiente), es decir, de los procedimientos que facilitan la práctica de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. Si bien esta necesidad no debe sustituir a la enseñanza del conocimiento lingüístico declarativo, tampoco puede obviarse en la labor docente, más bien ha de realizarse como un complemento de las competencias gramatical y sociolingüística.

## 2.2. Metodología de la instrucción

Si el contexto de adquisición natural posee la ventaja del input constante y de la actuación frecuente del hablante no nativo bajo determinadas condiciones de presión, en el contexto formal deberán suplirse estas aportaciones mediante la metodología, es decir, a través de la intervención metódica dirigida a una estructuración didáctica del input, previa al procesamiento o a la transformación de los datos lingüísticos por parte del aprendiz (Tönshoff 1992: 22).

El incremento de las reservas disponibles de conocimiento lingüístico y el fomento de los procesos de automatización en el acceso a las mismas, se pueden lograr mediante el tratamiento de los datos lingüísticos de forma planeada, a través de diversos procesos de práctica en el aula. La enseñanza debe incluir tanto los procesos imitativos de habitualización (defendidos por las teorías conductistas de ASL) como los cognitivos, entendidos ambos como vías complementarias e interdependientes del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El propósito de la instrucción en las estrategias es, desde el punto de vista del enseñante, ayudar a los aprendices a mejorar las habilidades lingüísticas con un método sistemático que les ayude a desarrollar y a refinar las destrezas del aprendizaje, por lo que el entrenamiento del individuo como “aprendiz” debería estar integrado en el entrenamiento lingüístico (Larsen-Freeman/Long 1994: 197).

En efecto, los sucesivos proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa han enfatizado la importancia de, por un lado, habilitar al aprendiz para que actúe independientemente como usuario de la lengua meta y, por otro lado, capacitarle para que aprenda cómo aprender. El argumento central de este doble propósito es que el desarrollo de la autonomía de *uso* de la lengua extranjera está estrechamente relacionado al desarrollo de la autonomía en el *aprendizaje* de la misma (Holec *et al.* 1996). Consecuentemente, el *Marco común europeo* promueve la instrucción de la competencia estratégica sólo en el grado en que contribuya al control estratégico del aprendiz sobre sus procesos de aprendizaje lingüístico.

Por otra parte, el propósito de la instrucción en las estrategias desde el punto de vista del aprendiz, es conseguir hacer por sí mismo aquello de lo que normalmente se ocupa el profesor en el aula. A pesar de que algunos aprendices podrían rechazar la asunción de responsabilidad sobre ciertas decisiones y sería posible que prefirieran una dependencia del profesor en determinadas tareas, estamos de acuerdo con Ellis/Sinclair (1989b) cuando dicen que todos los individuos tienen derecho a desarrollar la capacidad de hacerse cargo de sus propios actos, por lo que este desarrollo se convierte en una función básica de la educación.

Harris (1997) se refiere a esta función como un método alternativo en la enseñanza de lenguas, centrado en capacitar a los aprendices para que se conviertan en más efectivos de cara a que puedan compartir con el profesor la responsabilidad de sus progresos.

El establecimiento de una metodología adecuada a la transmisión de las estrategias pasa, por tanto, por la consideración de los tres factores inherentes al contexto formal de enseñanza/aprendizaje, esto es, la estructuración didáctica del input en el aula, la integración

de los contenidos procedimentales en los contenidos lingüísticos, y el traspaso paulatino de responsabilidad del docente al alumno a medida que se desarrolla su capacidad metacognitiva.

Las premisas de estructuración didáctica del input, hábito y conciencia de la ejecución de los procesos de aprendizaje, más los propósitos de los participantes, conducen a un entrenamiento en el uso de las estrategias encaminado a implantar los procedimientos más efectivos para el procesamiento de un input que ha sido previamente estructurado de acuerdo a una situación de aprendizaje concreta, en la que el docente va delegando progresivamente la responsabilidad de la gestión del aprendizaje en el alumno de manera consciente para éste.

La finalidad de la metodología de instrucción es ofrecer continuamente oportunidades y materiales de práctica, así como proporcionar un apoyo al aprendiz que se irá retirando poco a poco a medida que avance en su grado de dominio; un sistema de “andamiaje” [*scaffolding*] que Macaro (2001: 175) define de la siguiente forma:

“scaffolding means supporting a course of action that we want learners to take by providing the means by which they are reminded to carry out that course of action, in a controlled way, with the objectives that it will become automatic and more autonomously applied once the learner judges that action to be efficacious for their learning or for carrying out a particular task.”

El término mayoritariamente empleado para la metodología de instrucción de estrategias es el de entrenamiento [*training*], adoptado en los estudios de ASL porque, como indica Oxford (1990), es lo bastante descriptivo y general para servir a las necesidades específicas de esta área. Según la autora, “entrenamiento” hace referencia a la posibilidad de cambiar los hábitos y costumbres mediante la ejercitación de determinadas habilidades. A este respecto, Tönshoff (1992: 235) añade que se trata del término más adecuado para aplicarlo a la situación del aula, puesto que implica que la formación y los cambios en el conocimiento procesual del aprendiz no se producen por la mera presentación de instrucciones, sino que la práctica es de crucial relevancia.

Sin embargo, el término ha sido objeto de críticas por algunos autores (Chamot/Rubin 1994), quienes consideran que, por un lado, no sirve al tipo de capacitación que las estrategias brindan al aprendiz y, por otro, no alude a las diferencias individuales de los alumnos. En su lugar proponen otros como “educación”, “instrucción” y “desarrollo”, más enfocados a las necesidades de los aprendices y a la manera de facilitar la formación de un repertorio de estrategias.

Otra propuesta alternativa es la de Piñero/Serrano (1994), quienes introducen la denominación de “adiestramiento estratégico”, a pesar de que también emplean “entrenamiento” para referirse al mismo tratamiento didáctico.

En el presente estudio, no obstante, adoptamos el término “entrenamiento” porque resulta más clara su relación con la instrucción explícita, dado que los conceptos de “educación”, “instrucción” y “desarrollo” resultan demasiado amplios para aplicarlos a una intervención didáctica concreta, al tiempo que resulta más familiar dentro del ámbito de investigación que “adiestramiento”.

Como Cohen (1990) afirma, en muchos aspectos de la vida cotidiana admitimos que el entrenamiento es necesario para adquirir o cambiar hábitos, pero cuando nos referimos al aprendizaje de lenguas no pensamos así porque damos por hecho que ya se sabe cómo aprender y nadie nos enseña a “aprender más efectivamente”. De esta forma, haría falta que en el aula de lengua extranjera se transmitieran implícita o explícitamente algunas pautas sobre la mejor manera de aprender el lenguaje bajo las circunstancias dadas, puesto que sería mejor “meter más cosas en la cabeza del alumno que en su cuaderno”.

La perspectiva del entrenamiento estratégico, según recogen Derry/Murphy (1986), emerge de la revisión de tres teorías<sup>19</sup>: la teoría del entrenamiento de Gagné, la teoría de la inteligencia de Sternberg y la teoría metacognitiva, en relación esta última con los trabajos en el campo de la psicología cognitiva y del desarrollo.

Según la teoría de Gagné, la habilidad del aprendizaje es, en parte, una destreza intelectual entrenable y, en parte, una capacidad de pensamiento estratégico que debe implicar una función de experiencia e inteligencia. Las estrategias cognitivas serían procesos mentales superiores que se implantan para adquirir o acceder a los otros cuatro tipos de conocimiento (actitudes, destrezas motoras, información verbal y destrezas intelectuales), así como para organizarlos y usarlos en dirección a una meta.

Respecto a la segunda teoría, la enunciada por Sternberg, la habilidad del aprendizaje se presenta como una forma de inteligencia que tiene componentes entrenables. Para poner en práctica una estrategia, el aprendiz necesita tener acceso a un repertorio del que pueda escoger y, además, debe seleccionar los componentes o procedimientos individuales que posibilitan la ejecución de la estrategia e incorporarlos a la más adecuada a la situación de aprendizaje.

En cuanto a la teoría metacognitiva, propone que el desarrollo de la habilidad de aprendizaje conlleva, por una parte, la capacidad de activar ciertos procesos de pensamiento y, por otra, la disponibilidad de un “almacén de memoria” que contiene un repertorio de las tácticas de aprendizaje, así como el conocimiento de su utilidad y uso. Una de las mayores contribuciones de la teoría metacognitiva ha sido resaltar el papel del conocimiento declarativo (explícito) de las estrategias en el control ejecutivo. Este conocimiento puede

---

<sup>19</sup> Para más información, véanse las siguientes referencias de las autoras: Brown (1978), Flavell (1979), Gagné (1985) y Sternberg (1983 y 1985).

enseñarse de diversas formas, bien a través de la instrucción directa, bien mediante el uso correcto de tácticas entrenadas, o desde las experiencias metacognitivas conseguidas en el ambiente del entrenamiento.

Estas teorías nos recuerdan el carácter complejo y polifacético de la finalidad que queremos lograr con nuestro entrenamiento en el uso de las estrategias: ampliar el punto de vista de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje mediante oportunidades para seleccionar sus objetivos, reflexión sobre sus actitudes y preferencias como aprendices, experimentación con diferentes actividades de práctica y ejercitación de la autoevaluación. Por esta razón, no debemos entender el entrenamiento en el sentido de mera enseñanza de acciones concretas, a pesar de que, como advierten Ellis/Sinclair (1989b: 4), podría parecer que el término entrenamiento implica una enseñanza de acciones específicas en lugar de una incitación a que los aprendices descubran las estrategias que funcionan mejor para ellos como individuos. Por el contrario, el entrenamiento debería verse como un método de ejercitación sistemática a largo plazo de los tres componentes, cognitivo, metacognitivo y socioafectivo, que intervienen en el aprendizaje lingüístico.

### 2.3. Tipos de entrenamiento estratégico

Según los estudios teóricos que sentaron las bases de la actuación empírica en los años ochenta, los modelos de entrenamiento para la ejercitación de estrategias en el aula difieren según sea su inclusión en el currículo, el grado de explicitud en la transmisión de las estrategias y la cantidad de información suministrada a los aprendices sobre el proceso de aprendizaje.

De esta forma, un modelo de entrenamiento podría ser incluido o excluido, dependiendo de si su implantación se realiza en el curso de lengua o se lleva a cabo en un curso paralelo y separado, destinado exclusivamente al desarrollo de la competencia estratégica de los aprendices fuera del aula de idiomas; hablamos de entrenamiento explícito cuando las estrategias se transmiten explicando cómo se llaman, en qué consisten, cómo se utilizan y cuál es su finalidad, mientras que el entrenamiento implícito consiste en fomentar su uso mediante tareas sin que el aprendiz sea consciente de que está poniendo en marcha un comportamiento estratégico; y puede efectuarse de manera informada, haciendo partícipes a los alumnos de las repercusiones del entrenamiento a lo largo de su trayectoria, o reservando esa información para el profesor o investigador.

Para decidir el tipo de entrenamiento más adecuado a cada situación didáctica específica, conviene analizar las demandas respecto al grado de información, a la precisión en

la explicación de las estrategias y a la inclusión en el currículo, que se derivan de las necesidades del grupo de aprendices objeto de la instrucción, ya que no todos los aprendices pueden o están dispuestos a asumir la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje en la misma medida debido a factores personales y de dominio lingüístico.

Los últimos estudios de intervención, sin embargo, han puesto de manifiesto la necesidad de revisar estas teorías, a la luz de los resultados obtenidos en las aulas, y la conveniencia de investigar más a fondo los condicionamientos óptimos del entrenamiento de las estrategias.

De cara a facilitar un marco teórico que sustente la actuación didáctica, resulta oportuno analizar bajo una nueva perspectiva el papel que juegan en la efectividad del entrenamiento el grado de información, de explicitud, de inclusión y de duración.

#### a. Grado de información

Dado que el entrenamiento de los aprendices en el uso de las estrategias está estrechamente relacionado con el desarrollo de la autonomía, estamos de acuerdo con Ellis/Sinclair (1989b) en considerar que el entrenamiento se dirige a proporcionar alternativas a los aprendices para que, de manera razonada, puedan decidir sobre el objeto, modo, causa, momento y situación de su aprendizaje.

Condición indispensable para llevar a cabo estas elecciones es la instrucción previa del alumno acerca de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, esto es, sobre sí mismo como aprendiz de la lengua, acerca de la naturaleza del lenguaje, y respecto a las estrategias de aprendizaje lingüístico. El entrenamiento podrá llevarse a cabo de manera más eficaz en la medida en que los aprendices tengan más conocimiento sobre estos factores, por lo que Ellis/Sinclair proponen la autoevaluación regular y la introspección para que los aprendices se conozcan mejor a sí mismos, la experimentación y la reflexión respecto a las técnicas de aprendizaje lingüístico, y las actividades de conciencia lingüística<sup>20</sup>.

La información en el entrenamiento se traduce en una ampliación del punto de vista del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje y, por otra parte, estimula al alumno a asumir más responsabilidad sobre sus actos, puesto que se le hace partícipe en todo momento de las causas y finalidades de la metodología que implanta el profesor de forma que el aprendiz perciba esta metodología como útil y eficiente para sus propias metas. Sobre este asunto, Oxford (1990: 201) afirma que los objetivos generales de un entrenamiento informado son ayudar a hacer más significativo el aprendizaje lingüístico, fomentar un espíritu de

---

<sup>20</sup> Una aplicación práctica de esta propuesta la encontramos en el manual de ELE *Procesos y Recursos*, (López/Rodríguez/Topolevsky 1999).

cooperación entre el profesor y los alumnos, aprender acerca de las opciones para el aprendizaje, y aprender y practicar estrategias que faciliten la autorrealización.

Por otra parte, según la autora, los aprendices no responden a las expectativas de los docentes cuando no tienen claro el motivo por el que se lleva a cabo una determinada práctica de enseñanza novedosa en el aula o cuando se sienten como conejillos de Indias, lo que se podría corregir con un incremento de la información suministrada sobre los procedimientos de enseñanza/aprendizaje.

En la práctica del aula, los estudios de intervención más recientes (Graham 1997, Harris 1997, Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001 y Macaro 2001) confirman que el entrenamiento informado es el único con posibilidades de éxito.

#### b. Grado de explicitud

En cuanto a la precisión en la explicación de las estrategias, la base teórica compartida mantenía la hipótesis de que un entrenamiento explícito sólo tendría sentido con aprendices adultos o que hubieran desarrollado una habilidad cognitiva y una capacidad de verbalizar sus operaciones mentales –ya fuera en la lengua materna o en la extranjera–, puesto que, de lo contrario, sería una sobrecarga demasiado trabajosa para el alumno realizar una tarea lingüística al mismo tiempo que reflexiona sobre los procesos mentales que se activan para su ejecución<sup>21</sup>. La cuestión aquí planteada para la práctica docente es la del nivel más conveniente para iniciar la instrucción en el uso de las estrategias, un aspecto que trataremos más adelante (epígrafe 3.1.4.) al relacionarlas con las diferencias individuales de los aprendices.

La ventaja que se deriva de un entrenamiento explícito es, sin embargo, tal como apunta la teoría del entrenamiento de Gagné anteriormente mencionada, el fomento de la capacidad metacognitiva, lo que lleva a un aumento del conocimiento metacognitivo que, a su vez, incrementa la probabilidad de transferir las estrategias aprendidas y, por tanto, facilita el mantenimiento de la estrategia fuera del ambiente del entrenamiento. Por otra parte, la capacidad metacognitiva es esencial para el refuerzo de las habilidades de control (Graham 1997, Valiente 2004), por lo que un entrenamiento explícito será útil de cara al desarrollo futuro del aprendiz como usuario de la nueva lengua.

Mazzotta (1996) va más allá en la defensa del entrenamiento explícito al considerar que es el único que permite al aprendiz una auténtica toma de conciencia sobre su proceso de

---

<sup>21</sup> “Because strategies are complex skills, a person attempting to apply an unfamiliar strategy to a demanding task will have difficulties in controlled processing that can be anticipated from performing two complex tasks simultaneously.” (O’Malley/Chamot 1990: 52)

aprendizaje. Según la autora, el defecto más llamativo de la didáctica tradicional no es la falta de estrategias, sino su carácter implícito, que impide a los alumnos reconocer los modelos estratégicos como tales. Si los alumnos adoptan estrategias de cuyo uso no son conscientes, no podrán valorar ni el grado de adecuación a la tarea ni las posibilidades de sustitución por otras mejores.

Sobre este aspecto, Macaro (2001) mantiene que el entrenamiento tiene más probabilidades de éxito si se articula claramente y las estrategias se modelan de manera explícita por el profesor. Aunque cabe la posibilidad de incluirlo una vez que los pasos de concienciación y modelado hayan sido interiorizados por los alumnos, sostiene el autor, las investigaciones sugieren que algunos aprendices no emplean las estrategias en combinación sin una exploración inicial consciente y controlada de sus procesos mentales y las acciones implicadas. En esta línea se sitúan Grenfell/Harris (1999) cuando indican que algunas estrategias operan de manera tan inconsciente que, si no se sacan a la luz, no se aprenderán a usar efectivamente o a transferir de la L1 a la L2.

Los mismos autores señalan otra virtud más de la instrucción explícita al afirmar que invita a los aprendices a implicarse de una manera reflexiva en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas, con lo que se extendería el rango de estrategias y el control del aprendizaje.

Por último, cabe añadir que la instrucción explícita fomenta el aprendizaje colaborativo, un rasgo que se ha revelado crucial para el buen funcionamiento del entrenamiento en contextos de enseñanza formal (Graham 1997, Grenfell/Harris 1999, Harris 2002).

### c. Grado de inclusión

Respecto a la inclusión en el currículo de lengua extranjera o la implantación en un curso separado, Gagné mantiene que la efectividad del entrenamiento se asegura mediante las oportunidades de práctica a largo plazo y la disposición de un contexto adecuado para la ejercitación de las destrezas de control ejecutivo. Según estas condiciones, el entrenamiento podría funcionar tanto dentro como fuera del curso de lengua extranjera siempre que se produzca en un plazo de tiempo lo bastante largo y el contexto facilite la puesta en práctica de las destrezas adecuadas.

Esta teoría llevó a algunos autores a plantear la posibilidad de un entrenamiento en las estrategias, independiente y previo al curso de lengua, que se orientara a “aprender a aprender”, de manera que los alumnos adquirieran el saber procedimental que les facilitaría luego el aprendizaje de la lengua, pero que debería estar inmediatamente seguido de un

entrenamiento integrado de cara a transferir al aprendizaje lingüístico las destrezas procedimentales adquiridas (Dansereau 1985, Derry/Murphy 1986, Oxford 1990, Wenden 1991). Sin embargo, estudios de intervención más recientes han puesto de manifiesto que el entrenamiento en el uso de las estrategias no se debe llevar a cabo antes del entrenamiento lingüístico, ya que algunas de ellas están ligadas al funcionamiento del cerebro cuando se opera con LE (Macaro 2001).

Por otra parte, el entrenamiento no integrado, independiente del contenido, es sólo moderadamente eficaz y podría provocar un rechazo de los aprendices si no lo consideran lo bastante ligado a su instrucción lingüística (Oxford 1990: 206). Contrariamente, la inclusión del entrenamiento en el currículo favorecería la transferencia de las estrategias aprendidas en el aula a situaciones extraacadémicas, ya que los aprendices transfieren con más facilidad las estrategias que han aprendido de manera contextualizada, y facilitaría la retención de las estrategias en la memoria (Wenden 1986b, Ellis/Sinclair 1989b).

Asimismo, la integración en el currículo sería la única manera de salvar el principal obstáculo que, al parecer, presenta la implantación del entrenamiento: la cantidad de tiempo invertido. Según Harris/Gaspar (2001), la integración de las estrategias en el programa del curso evitará perder tiempo de clase. Esta afirmación categórica, sin embargo, no responde a la realidad que afronta el docente cuando se plantea la transmisión explícita de las estrategias, puesto que las actividades de concienciación, introspección, modelado y evaluación de estrategias requieren una inversión de tiempo inevitable. Más bien cabría afirmar que la integración justifica la inversión del tiempo al enlazar los contenidos lingüísticos del currículo con los procedimientos más efectivos para el procesamiento y uso del lenguaje.

Una última cuestión relacionada con la inclusión, consiste en las implicaciones intracurriculares del entrenamiento estratégico (Graham 1997), por lo que se recomienda el trabajo conjunto en las distintas áreas del centro educativo (Harris 1997) siempre que sea posible.

#### d. Duración

En referencia al plazo de tiempo necesario para el entrenamiento, Oxford (1990) distingue entre dos tipos de entrenamiento que denomina *one-time strategy training* y *long-term strategy training*, diferenciados en el número de estrategias objeto de la instrucción, la cantidad de sesiones a lo largo de las que se prolonga la ejercitación, y la vinculación del entrenamiento a una o más tareas del programa de lengua extranjera.

A este respecto encontramos numerosas objeciones en los estudios de intervención. En primer lugar, dada la necesidad de múltiples oportunidades de práctica para lograr un correcto

uso de las estrategias y favorecer su transferencia, no sería posible el entrenamiento en una sola sesión (Graham 1997).

Las críticas al entrenamiento a corto plazo son similares: sin práctica extensiva es imposible determinar el grado en el cual los aprendices han asimilado completamente las estrategias hasta el punto de que puedan aplicarlas automáticamente a una nueva tarea (Harris/Gaspar 2001). Esto sería más acuciante en el caso de las estrategias de comunicación, puesto que hay poco tiempo para reflexionar durante el discurso espontáneo, por lo que la necesidad de práctica es mayor.

Por otra parte, Macaro (2001) añade como inconveniente los motivos logísticos según los cuales el docente no podría administrar y monitorizar el entrenamiento en un período corto de tiempo.

A nuestro modo de ver, la disparidad de opiniones en la bibliografía se debe a la confusión de los términos “plazo”, aplicado al espacio de tiempo que comprende el entrenamiento de las estrategias, y “duración”, referido a la extensión temporal del curso de lengua. De esta forma, encontramos que algunos autores rechazan la posibilidad de que el entrenamiento pueda acometerse a corto plazo, lo que entraría en contradicción con las prescripciones actuales en el ámbito de la didáctica de idiomas, que aconsejan la inclusión de las estrategias independientemente de la duración del curso de lengua.

Para concluir, podemos afirmar, de acuerdo con Macaro (2001), que el entrenamiento de las estrategias es un proceso gradual, recursivo y longitudinal. El reto que se le plantea al docente es, por tanto, restringirlo a las condiciones temporales del curso de lengua.

En el epígrafe 3.1.7. nos detendremos en esta cuestión cuando analicemos las condiciones espacio-temporales que afectan al entrenamiento.

Respecto a las recomendaciones de las instituciones que coordinan las líneas de acción en el campo de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, ni el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, ni el *Portfolio europeo para las lenguas* indican ninguna opción como la más favorable para la instrucción de las estrategias en el aula, si bien dejan a la libre decisión del usuario un amplio abanico de posibilidades que van desde la creación de situaciones y la realización de tareas que requieran operaciones y estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección, hasta animar o exigir a los alumnos que sigan procedimientos estratégicos explícitos cuando sean necesarios, pasando por la ejercitación de técnicas de reflexión y toma de conciencia.

En lo tocante a la enseñanza del español, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007) incluye la transmisión de lo que denomina “procedimientos de aprendizaje”, dentro de

los objetivos generales correspondientes a la dimensión del alumno “como aprendiz autónomo”; pese a que considera que deben acompañar al proceso de aprendizaje de forma consciente y programada, indica que las decisiones pertinentes a la instrucción son responsabilidad del diseñador del programa de enseñanza, puesto que debe adaptarse al contexto de enseñanza/aprendizaje y a las necesidades y características de los alumnos<sup>22</sup>. No obstante, reconoce la posibilidad de que los materiales ofrecidos para esta dimensión de aprendizaje (los mencionados objetivos más el *inventario de procedimientos de aprendizaje*) puedan utilizarse para elaborar programas específicos para la misma.

---

<sup>22</sup> En el epígrafe 3.2.1., al abordar el asunto de la competencia estratégica como componente del currículo, se exponen detenidamente las opciones metodológicas recomendadas en el *Plan curricular*.

### 3. *El entrenamiento estratégico aplicado a la didáctica de LE*

El reto al que se enfrentan los investigadores en la fase actual del estudio de las estrategias en el campo de la enseñanza/aprendizaje de LE, es determinar la manera en que pueden ejercitarse dentro del programa habitual del curso sin apartarse de las actividades de práctica lingüística ni consumir un tiempo excesivo en el fomento de destrezas procedimentales que se alejen del uso de la lengua.

Con esta finalidad, las prescripciones actuales en materia de política lingüística recogen la conveniencia de incluir la competencia estratégica como un componente inseparable del currículo de lengua extranjera, a pesar de que, como hemos visto anteriormente, no se pueda considerar al entrenamiento un método normativo porque no existe una constatación empírica de su aportación eficaz y directa al aprendizaje.

El paso de una posición descriptiva y taxonómica en el estudio de las estrategias a otra intervencionista en el aula debe tomarse con cautela, puesto que, según indica McDonough (1995), la intervención corre múltiples peligros relacionados con factores de diversa índole tales como la preparación del profesor, el método de enseñanza, el *background* cultural de los aprendices, y otras variables relacionadas con el nivel de dominio lingüístico, el estilo de aprendizaje y la tarea sobre la que actúa la estrategia en cuestión.

El carácter polifacético de las variables que intervienen en el entrenamiento hace necesaria una planificación previa que tenga en cuenta, en primer lugar, el grado en el que cada una de ellas afecta al procesamiento de la información por parte del aprendiz y, en segundo lugar, la interacción que se puede producir entre las mismas.

A pesar de que, por una parte, las investigaciones de las dos últimas décadas han establecido los fundamentos para planificar la transmisión de las estrategias y, por otra, los recientes estudios de intervención en el aula han marcado unas líneas de acción bastante definidas, a día de hoy podemos seguir afirmando, de acuerdo con Dansereau (1985), que, debido a la falta de constatación empírica respecto a la mejor base sobre la que sustentar la instrucción, el éxito del programa de entrenamiento estratégico puede ser tan dependiente de la imaginación como de la capacidad científica de su creador.

A continuación, revisaremos las aportaciones de la bibliografía con el objeto de analizar los interrogantes que aún quedan abiertos para la práctica docente.

Los estudios que relacionan la competencia estratégica con el procesamiento de la información y la actuación del hablante no nativo, señalan cuatro líneas generales para acometer la instrucción de las estrategias en el contexto de enseñanza formal. Tal y como enuncia Dansereau (1985), las directrices pasan por:

- 1) Determinar el enfoque general y la filosofía de la instrucción.
- 2) Establecer las secuencias en las que deberían enseñarse las estrategias individuales.
- 3) Identificar las técnicas de instrucción.
- 4) Decidir la forma de acomodar la instrucción a las diferencias individuales de los aprendices.

Para cumplir con estos cuatro pasos, se pueden utilizar diferentes métodos que se diferencian según sea la respuesta que el investigador o profesor adopta ante siete tipos de decisiones (McDonough 1995):

- 1) En cuanto a la opción de presentar inmediatamente las nuevas estrategias frente a la preferencia de elicitarse y valorar previamente las que ya usan los aprendices.
- 2) Respecto a la transmisión de las estrategias en un curso separado o incluida en el de aprendizaje lingüístico.
- 3) Sobre el grado de explicitud del propósito de las estrategias.
- 4) En cuanto a la duración del entrenamiento.
- 5) En relación con las técnicas de enseñanza.
- 6) Respecto al método de evaluación del entrenamiento.
- 7) En consideración con el diseño de la investigación (en el caso de tratarse de un estudio sobre la instrucción estratégica).

Estas líneas guía, si bien abarcan las variables con más peso en el programa de entrenamiento, revelan dos problemas para la práctica docente, derivados del planteamiento de las investigaciones, llevadas a cabo por un investigador/entrenador y no por un profesor. En primer lugar, carecen de una secuenciación de aplicación inmediata, lo que deja abierta al docente la tarea de establecer un orden de prioridades y, en segundo lugar, no siempre se ajustan a las necesidades reales del aula, como han puesto de manifiesto los estudios de intervención.

En efecto, las investigaciones de acción en el aula de los últimos años (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001) ponen en entredicho las afirmaciones de los estudios teóricos en dos asuntos clave: la posibilidad de realizar el entrenamiento en un curso separado del de aprendizaje lingüístico y la capacidad de acometerlo en una sola sesión o a corto plazo.

La principal aportación de estas investigaciones ha sido la especificación de las fases de transmisión de las estrategias en el denominado “*Strategy Instruction Cycle*”, una estructuración coherente de la progresión del entrenamiento, orientada a asistir al docente en la práctica diaria. No obstante, este modelo de instrucción no puede aplicarse directamente sin

adaptarlo a cada situación concreta de enseñanza/aprendizaje de acuerdo a una base teórica que respalde la actuación del docente. El responsable del programa de entrenamiento todavía debe fundamentar la elección de las estrategias objeto del entrenamiento, la forma de presentarlas en el aula atendiendo a las diferencias individuales de los aprendices, y el diseño de las actividades que eliciten y fomenten las diversas estrategias que los alumnos, por sus características personales, puedan preferir para enfrentarse a una misma situación de uso lingüístico.

En conclusión, podemos señalar dos interrogantes apuntados por los estudios de intervención: por una parte, cómo integrar la competencia estratégica en el programa habitual de LE considerando las limitaciones temporales propias del contexto de enseñanza formal y, por otra, cómo adecuar el procedimiento de instrucción a cada alumno en particular, teniendo en cuenta que es el grupo completo el que se somete de forma simultánea al tratamiento didáctico. La presente investigación pretende avanzar en estos aspectos.

De cara a abordar el asunto de la instrucción estratégica desde un punto de vista didáctico útil a la práctica docente habitual, llevaremos a cabo nuestro análisis a dos niveles. En primer lugar, describiremos las pautas elementales para diseñar un modelo de entrenamiento estratégico que contribuya al aprendizaje de LE, de manera que estas premisas se puedan adaptar a las necesidades específicas de cada situación concreta de aprendizaje. En segundo lugar, nos ocuparemos de los factores que afectan a la inclusión de la competencia estratégica en el currículo de LE de forma equiparada y paralela al desarrollo de las competencias gramatical y sociolingüística, uno de los aspectos más necesitados de investigación.

### 3.1. Pautas para el diseño de un modelo de entrenamiento

De cara a facilitar al docente la toma de las decisiones más adecuadas a su situación concreta de enseñanza/aprendizaje, podemos enunciar los criterios que sustentan el programa de instrucción diciendo que todo modelo de entrenamiento debe:

- 1) Basarse en un fundamento teórico y tener en cuenta las investigaciones anteriores.
- 2) Establecer el enfoque del programa, la amplitud y profundidad del entrenamiento.
- 3) Adecuarse a las necesidades de los aprendices.
- 4) Atender a las diferencias individuales.
- 5) Determinar la finalidad y los objetivos del entrenamiento.
- 6) Definir las etapas del entrenamiento.
- 7) Considerar las limitaciones / condiciones espacio-temporales.

- 8) Seleccionar o elaborar una taxonomía de estrategias adecuada a los objetivos, a las necesidades de los aprendices y al contexto espacio-temporal.
- 9) Identificar las técnicas de instrucción o enseñanza.
- 10) Aclarar los papeles del profesor y de los aprendices.
- 11) Considerar los materiales de aprendizaje disponibles.
- 12) Presentar actividades que eliciten y fomenten el uso de las estrategias.
- 13) Incluir unas pautas de revisión del propio modelo.

A continuación, pasamos a describir cada uno de los aspectos citados.

### 3.1.1. Fundamento teórico

El diseño de la instrucción es la aplicación directa del conocimiento de los procesos de aprendizaje combinado con el análisis de las tareas a las que se enfrenta el alumno (Gagné 1977). En este sentido, el profesor debe conocer la manera en que los aprendices procesan la información de cara a decidir las variables externas más apropiadas para apoyar y sostener los procesos internos del aprendizaje, por lo que se hace necesaria una teoría del procesamiento de la información que justifique las decisiones adoptadas. La necesidad de un fundamento teórico para el modelo de entrenamiento es uno de los aspectos que ponen de relieve los responsables de los estudios de intervención (Grenfell/Harris 1999).

La transmisión de las estrategias encaminadas a facilitar la resolución de problemas, se entiende como una de las posibles actuaciones del docente para favorecer el aprendizaje. La solución de problemas en el contexto de aprendizaje académico se considera un procedimiento mediante el cual el alumno descubre una combinación de reglas aprendidas previamente que pueden ser aplicadas a resolver una situación nueva. Este proceso debe planificarse de manera que no interfiera con el desarrollo del aprendiz, ya que, como vimos en el epígrafe 1.2.3. al referirnos a las estrategias en relación con el aprendiz, no son “buenas” o “malas” en sí mismas sino en cuanto actúan de manera eficaz para los diferentes individuos, de acuerdo a su estilo personal de aprendizaje y a las características concretas de la tarea que deben resolver (Cohen 2003).

Las investigaciones realizadas hasta el momento han puesto de manifiesto que los diferentes métodos de entrenamiento tienen un impacto distinto en las actitudes y comportamientos de los aprendices. Las conclusiones obtenidas de estos estudios pueden ilustrar al creador del modelo de entrenamiento acerca de la relación entre las estrategias y las

perspectivas teóricas existentes, los efectos de entrenamiento a largo plazo, y la posibilidad de integrar el entrenamiento estratégico en los cursos regulares de lengua extranjera<sup>23</sup>.

### 3.1.2. Enfoque, amplitud y profundidad del entrenamiento

De acuerdo con Dansereau (1985), el enfoque del programa viene determinado por las decisiones de entrenar en el uso de las estrategias de manera implícita o explícita; informada o sin información; integrada en el curso de aprendizaje lingüístico o independiente, es decir, consiste en la elección de uno de los diferentes tipos de entrenamiento a los que nos hemos referido anteriormente al hablar de la instrucción de las estrategias. De manera adicional, el enfoque debe establecer la amplitud y la profundidad del entrenamiento.

Los estudios de intervención en el aula, sin embargo, han puesto de manifiesto que el único entrenamiento susceptible de éxito es el que se realiza de manera integrada en el curso de aprendizaje lingüístico (Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001), como ya hemos señalado anteriormente, por lo que debería descartarse la decisión de un entrenamiento independiente o anterior al curso de idioma<sup>24</sup>.

Respecto al resto de las decisiones, la amplitud [*breadth*], por su parte, corresponde a las destrezas lingüísticas y sociolingüísticas que se verán favorecidas por el entrenamiento, mientras que la profundidad [*depth*] se refiere a la cantidad de apoyo que se concederá a la destreza en cuestión mediante la aplicación de las estrategias, es decir, si sólo se facilitará su desarrollo mediante el uso de estrategias cognitivas (que afecten directamente a la manipulación del input lingüístico) o bien se complementará la ejecución de las estrategias cognitivas con el ejercicio de otras de carácter metacognitivo y/o socioafectivo.

De esta forma, el modelo puede orientarse a entrenar las estrategias necesarias para el desarrollo de las cuatro habilidades<sup>25</sup> (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) o sólo a una de ellas, así como a favorecer el aprendizaje de reglas gramaticales o de adquisición de léxico. Para ello, puede seleccionar estrategias que afecten

---

<sup>23</sup> Respecto a la relación entre las estrategias y las perspectivas teóricas, O'Malley/Chamot (1990) ofrecen un marco teórico basado en la teoría de procesamiento de la información de Anderson que puede resultar de gran utilidad. Para más información sobre la integración del modelo en un curso regular de lengua, el ejemplo más claro lo encontramos en Chamot *et al.* (1999). Acerca de los efectos del entrenamiento a largo plazo, sin embargo, los resultados son poco concluyentes, dado que los últimos estudios de intervención consideraron los siete meses disponibles como tiempo insuficiente (Harris/Gaspar 2001).

<sup>24</sup> Estamos de acuerdo con la indicación de Piñero/Serrano (1994) acerca de que la instrucción separada comporta el riesgo de que la aplicabilidad de los mecanismos o estrategias aprendidas no se haga evidente para los alumnos.

<sup>25</sup> El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* añade la interacción y la mediación interlingüe a las cuatro destrezas tradicionales. No las recogemos en nuestro estudio por considerar que en los cursos habituales de idiomas la interacción se ejercita en las actividades tradicionales de expresión oral en parejas o grupos, mientras que la mediación no suele formar parte del programa de contenidos.

directamente a la manipulación del input lingüístico (estrategias de resumen, de toma de notas, de memorización, de asociación de imágenes y sonidos...) o combinar éstas con otras que contribuyan a la planificación y evaluación del aprendizaje, la motivación del individuo, la asunción de riesgos, etc.

Ambas variables, amplitud y profundidad, dependen, en última instancia, del objetivo final del curso de aprendizaje lingüístico, y serán más estrechas cuanto más concretas sean las necesidades de los aprendices.

En cuanto a la amplitud, según Dansereau (1985), una reducción tiene como ventaja la disminución del tiempo total necesario para el entrenamiento y permite determinar con mayor precisión la efectividad de las estrategias concretas y del entrenamiento en general, a pesar de que, en contrapartida, un entrenamiento muy centrado podría ocultar las potenciales interacciones entre los componentes de la estrategia. Por el otro lado, en el caso de que las tareas a las que se enfrenta el aprendiz sean complejas, será necesario proporcionarle un gran repertorio de estrategias, es decir, ampliar el entrenamiento, aunque ello dificulte la tarea final del investigador de determinar las causas del éxito o fracaso del modelo.

Dansereau recomienda emplear una combinación de los dos métodos, el centrado y el amplio, presentando inicialmente una larga lista de estrategias para que sean los estudiantes quienes, subjetivamente, decidan cuáles son los componentes del programa que les resultarían efectivos. Estas opiniones de los estudiantes se tomarían como base para decidir los componentes de un entrenamiento centrado que se podría dirigir más fácilmente y con mayores posibilidades de un análisis científico posterior.

Con respecto a la profundidad del entrenamiento, la cuestión subyacente concierne a las dimensiones del aprendizaje (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva) que se deben incluir. Sobre la decisión más conveniente podemos decir, de acuerdo con la mayoría de los investigadores, que las llamadas estrategias indirectas (metacognitivas y socioafectivas) contribuyen a un mejor empleo de las cognitivas, así como a un incremento de la motivación y al logro de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje (Wenden 1991).

A este respecto, se ha discutido en la bibliografía sobre la conveniencia de incluir la dimensión metacognitiva en el modelo de entrenamiento. A pesar de que algunos autores defienden la inclusión explícita de las tres dimensiones (Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991, Tönshoff 1992, Cohen 1998), otros condicionan las estrategias metacognitivas a la capacidad metacognitiva de los participantes (Peterson/Swing 1983) y recomiendan una eventual transmisión implícita de las mismas.

En este sentido, un individuo que, por características personales como la edad o la experiencia en el aprendizaje, no haya desarrollado aún una gran capacidad metacognitiva, no podrá poner en práctica estrategias metacognitivas complejas que excedan sus capacidades. En tal caso, el entrenador deberá decidir si se excluirán completamente del programa este tipo de estrategias, o bien se trabajarán las más sencillas de manera implícita para ir despertando la capacidad metacognitiva del alumno.

Derry/Murphy (1986), sin embargo, defienden firmemente la inclusión en el entrenamiento de la función de control metacognitivo que el aprendiz ejerce sobre las estrategias cognitivas y consideran que, aunque sea de manera gradual, el docente debe proporcionar explícitamente conocimiento declarativo sobre las estrategias metacognitivas para facilitar al aprendiz la adquisición de estas técnicas. Esta opinión se ha visto respaldada por los estudios empíricos de Graham (1997) y Valiente (2004), por lo que podemos concluir que las estrategias metacognitivas deben formar parte del modelo de entrenamiento. Su introducción ha de adaptarse a la capacidad inicial del aprendiz y su ejercitación debe desarrollarse de manera gradual a su progreso metacognitivo y de dominio de la lengua meta. De esta forma las estrategias cumplirán una doble función, por una parte, sostener el aprendizaje lingüístico y, por otra, incrementar la capacidad metacognitiva del individuo, lo que a su vez redundará en un beneficio para el proceso de aprendizaje.

El propósito de las estrategias metacognitivas consistiría en lo que Grenfell/Harris (1999) denominan “consciousness raising”, una invitación a los aprendices a implicarse reflexivamente en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas, de manera que vayan adquiriendo el control de su aprendizaje a medida que se extiende su competencia estratégica.

Respecto a la comprensión auditiva, objeto específico de nuestro estudio empírico, Bacon (1992) afirma que la instrucción debería incluir la práctica explícita de las estrategias metacognitivas para asegurar tanto que los aprendices hagan un uso completo de sus conocimientos previos de trasfondo, como la monitorización y autoevaluación de su comprensión.

En cuanto a las estrategias socioafectivas, parece ser que su principal aportación al aprendizaje consiste en el incremento de la motivación, un factor que debe estar presente en todo programa de entrenamiento estratégico (McCombs 1988). Su inclusión queda entonces fuera de duda, y las cuestiones que se plantean se refieren, por un lado, al grado de explicitud en la transmisión y, por otro, a los papeles de los integrantes del grupo en la interacción del aula.

El desarrollo de las estrategias socioafectivas en el contexto de enseñanza académica se relaciona con el denominado aprendizaje colaborativo al que hacen referencia los estudios de intervención (Grenfell/Harris 1999, Macaro 2001, Harris 2002), que en ocasiones aplican a estas estrategias la etiqueta de “estrategias colaborativas” (Harris/Gaspar 2001).

Siguiendo las recomendaciones del método comunicativo y de las teorías de aprendizaje centrado en el alumno, el aula de idiomas se ha convertido en un espacio de interacción en el que docente y estudiantes desempeñan diferentes papeles respecto a su aprendizaje y al de los demás. De esta forma, el profesor puede formular mensajes directos de apoyo y estímulo al alumno, lo que sin duda resulta en un incremento de su motivación, pero también puede explicar la utilidad de que sea el propio individuo quien se dirija mensajes de ánimo y descubra sus fuentes de motivación. Una manera de hacerlo sería la formulación expresa de algunas estrategias socioafectivas dentro de los objetivos generales del curso de idiomas (como se observa en la implantación del entrenamiento de la presente investigación).

Por otra parte, respecto a las estrategias socioafectivas en tareas de cooperación, tradicionalmente se ha insistido en la necesidad de fomentar las de petición de ayuda o aclaración para que el alumno pueda transferirlas a las situaciones de comunicación extraacadémicas (Oxford 1990, Wenden 1991). Sin embargo, se podría argüir que tales estrategias surgen con mayor facilidad en los intercambios comunicativos reales con hablantes nativos que en clase, dado el carácter inhibitorio propio del aula, por lo que no requieren una excesiva ejercitación en el curso de lengua. En su lugar, lo que sí parece significativo es el fomento de estrategias socioafectivas en tareas de cooperación con el objetivo de apoyar y motivar a los compañeros y no a uno mismo, lo que puede resultar más estimulante para algunos aprendices al no provenir el apoyo del profesor. Estas estrategias, además, no se apartan de las empleadas por algunos hablantes nativos en su interacción con aprendices.

### 3.1.3. Adecuación a las necesidades de los aprendices

Determinar las necesidades de los estudiantes es un paso especialmente crucial cuando se diseña un currículo que integre el entrenamiento estratégico (Cohen 1998), ya que la implementación de la instrucción de las estrategias en un contexto de enseñanza formal ordinario necesita adaptarse a la situación del grupo (Peterson/Swing 1983, Derry/Murphy 1986).

La importancia de basar el contenido del entrenamiento en las necesidades de los estudiantes reside en dos motivos; por una parte, cuanto más se ajusten las estrategias a las necesidades de los estudiantes, más posibilidades habrá de que se decidan a usarlas y de que

su empleo se vea reforzado en caso de resultar eficaz (Wenden 1991) y, por otra, cuando el entrenamiento se dirige a estrategias que no son directamente útiles a las necesidades inmediatas de aprendizaje lingüístico de los estudiantes, se corre el riesgo de que las rechacen (Oxford 1990).

Las investigaciones (Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991, Chamot *et al.* 1999) coinciden en realizar un diagnóstico previo al entrenamiento que permita al responsable centrarse en las demandas reales de los aprendices y excluir lo innecesario. Las necesidades pueden establecerse en cuanto al objetivo general de aprendizaje lingüístico (pasar un examen, hablar con nativos por motivos laborales, viajar al país de la lengua meta con fines turísticos...), o en cuanto a los puntos débiles que los alumnos muestran en el manejo de una o más destrezas<sup>26</sup>.

De cara a la planificación del entrenamiento, afectan a su amplitud y profundidad, a la selección de las estrategias concretas que se van a ejercitar, y al diseño de las tareas y actividades de elicitación de las estrategias.

Respecto a su incidencia en la amplitud del entrenamiento, en el caso de que éste se centre en una única destreza lingüística en la que el alumno muestra una especial carencia de recursos, conviene determinar las necesidades reales de empleo de la destreza en cuestión. Por ejemplo, un entrenamiento orientado a la comprensión oral en el país de la lengua meta, atenderá especialmente a las estrategias de petición de aclaración, repetición mental de sonidos, reelaboración en voz alta del mensaje del interlocutor y control de las emociones, mientras que, si esa misma destreza va a usarse en el país de origen en un contexto académico, será más útil practicar las estrategias de inferencia, reconocimiento de la estructura del texto, localización de la información principal, toma de notas y resumen.

En esta misma línea, si el objetivo final del curso es aprobar un examen de gramática y vocabulario, convendrá limitarse a las estrategias de análisis y razonamiento, y de memorización, mientras que, si se trata de un curso general sin prueba de evaluación final, será mejor aprender estrategias más comunicativas de expresión/comprensión oral como la inferencia, la paráfrasis y la descripción.

En cuanto a la profundidad, dependerá del nivel de autonomía requerido por la situación de los aprendices y de la cantidad de responsabilidad que son capaces o están dispuestos a asumir; si necesitan desenvolverse como usuarios autónomos de la nueva lengua

---

<sup>26</sup> Los manuales de aprendizaje de ELE recogen cada vez con más frecuencia este aspecto para la orientación de la acción didáctica y como punto de partida para fomentar la autonomía del alumno. Ejemplos de cuestionarios de diagnóstico se encuentra en *Así me gusta 2* (González *et al.* 2003: 8) y *Primer plano 3* (Ruipérez *et al.* 2002: 14-15), recogidos en el anexo (apartado A) que acompaña al presente estudio.

porque estén en continuo contacto con ella, precisarán una aplicación de estrategias metacognitivas de monitorización de la propia realización lingüística, así como de otras socioafectivas dirigidas a la motivación y la incentivación a asumir riesgos. Si, por el contrario, el uso de las estrategias está destinado a reforzar el aprendizaje asistido por un docente en un contexto académico, las estrategias de planificación y evaluación del aprendizaje pasarán a un segundo plano en favor de las de manipulación del input lingüístico, debido a las menores exigencias impuestas por la situación comunicativa.

Con relación a la influencia de las necesidades de los aprendices en la selección de las estrategias concretas, se debe evitar entrenar a los alumnos en las que ya conocen o en aquéllas que sean menos eficaces que las que ya utilizan (Peterson/Swing 1983). Asimismo, conviene ceñirse a las que se puedan entrenar en el tiempo de duración del curso de lengua (Derry/Murphy 1986) y que sean susceptibles de transferirse a las situaciones reales de aplicación que necesita el nuevo hablante.

A la hora de diseñar las actividades de elicitación de estrategias, la condición fundamental es la relevancia para el aprendizaje lingüístico, es decir, la coincidencia con los objetivos de los aprendices porque, si no encuentran que las estrategias sean significativas para su aprendizaje, no las usarán (Wenden 1991). De este modo, las necesidades de los aprendices determinarán que el entrenamiento se oriente a la resolución de actividades similares de una tipología específica para facilitar una rápida transferencia (como sería en el caso de un curso preparatorio de un examen oficial), o a tareas de características diferentes que presenten mayor dificultad a la hora de escoger, aplicar y transferir el uso de las estrategias (en el caso de un curso de aprendizaje lingüístico general).

#### 3.1.4. Atención a las diferencias individuales

Las diferencias individuales en relación con las estrategias han recibido una gran atención en la bibliografía debido a la influencia de la psicología humanista, que sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. En este sentido, se considera que un programa de entrenamiento debe estar orientado a ayudar a los aprendices a adaptar las estrategias a sus propias capacidades, necesidades y estilos cognitivos (Dansereau 1985).

En cuanto a las diferencias individuales relevantes para la planificación del entrenamiento, Peterson/Swing (1983) citan la edad, la habilidad, la preferencia por determinadas estrategias fruto de experiencias anteriores, el conocimiento previo y la capacidad metacognitiva de los aprendices; O'Malley/Chamot (1990) consideran la motivación, el estilo de aprendizaje y el bagaje educativo y cultural como los elementos más

influyentes; Wenden (1991) se refiere a los factores personales en términos más generales bajo la denominación de “actitudes y creencias” de los aprendices, y Cohen (1998), por su parte, amplía la lista mencionando el nivel actual y el pretendido en el dominio lingüístico; la experiencia del alumno en el uso de estrategias de LE o en el aprendizaje de otras lenguas; la preferencia de estilos de aprendizaje y las características personales; las creencias y actitudes acerca del aprendizaje de la lengua; las expectativas de los estudiantes sobre el papel del profesor y el suyo propio, y las razones por las que han elegido una LE en particular. Grenfell/Harris (1999), además, añaden el criterio de adaptación al contexto particular de aprendizaje en el que se pretende implantar las estrategias.

Los factores individuales afectan a la planificación del entrenamiento en la selección de las estrategias que van a enseñarse, en la elección de los aprendices que se someterán al entrenamiento de cada una de ellas (en el caso de que no todas sean adecuadas para el grupo completo), en el diseño de las actividades y en los métodos escogidos para la toma de datos si estamos realizando una investigación<sup>27</sup>.

La inclusión de estos factores en el programa de entrenamiento estratégico comienza por recabar previamente información indicativa de cómo las diferencias individuales afectarán al entrenamiento. Esto permitirá, por un lado, prever las acciones necesarias para paliar los efectos negativos en caso de que se produzca un choque entre los factores personales y el tratamiento didáctico y, por otro lado, posibilitará que se logre el máximo rendimiento del potencial del individuo en tanto que aprendiz.

Los intentos más representativos de entrenamiento estratégico en el aula de L2/LE (Ellis/Sinclair 1989a, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991) recomiendan el empleo de cuestionarios<sup>28</sup> en la sesión o sesiones introductorias al entrenamiento para detectar los siguientes factores personales: nivel de dominio lingüístico; experiencia del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el uso de estrategias; estilos de aprendizaje y bagaje educativo y cultural del aprendiz; motivación; actitudes y creencias.

---

<sup>27</sup> Los últimos manuales de ELE emplean diversas actividades de práctica lingüística para recabar información sobre las diferencias individuales. En el caso de *Así me gusta 2* (González *et al.* 2003: 28), la actividad *¡Español a la carta!* alude expresamente a la personalización del método de aprendizaje en función de las necesidades y gustos de cada uno, y la relaciona con la motivación. *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999: 241), por su parte, suscita la reflexión del alumno sobre su estilo de aprendizaje. Ambas actividades se recogen en el anexo (apartado A).

<sup>28</sup> Las obras citadas ofrecen las pautas para elaborar tales cuestionarios de diagnóstico, así como algunas muestras que el docente puede adaptar fácilmente a su grupo de aprendices. Muy completa e interesante es la serie de cuestionarios de estilos de aprendizaje en general y de la lengua en particular, y de estrategias de aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras que ofrecen Paige *et al.* (2004: 4-31) para estudiantes que se preparan de manera autónoma de cara a una estancia en el extranjero (incluyen explicaciones, interpretaciones y consejos). También pueden adaptarse a otras situaciones de enseñanza/aprendizaje.

a. Nivel de dominio lingüístico

El aspecto del nivel de dominio lingüístico al que debería implantarse el entrenamiento estratégico se ha discutido mucho en la bibliografía, si bien el problema debe abordarse desde dos puntos de vista: la relación entre el nivel lingüístico actual y el uso de las estrategias, y la capacidad lingüística del aprendiz para comprender el entrenamiento en la lengua meta e informar sobre sus procesos internos de aprendizaje, que afectará también a los métodos de toma de datos en caso de que el entrenador esté llevando a cabo una investigación.

En cuanto a la primera consideración, parece ser que todos los aprendices se sirven de distintas estrategias independientemente de su dominio lingüístico, a pesar de que los investigadores no se ponen de acuerdo acerca del nivel en el que la instrucción resultaría más productiva. Para Chamot *et al.* (1999), es especialmente importante con alumnos principiantes, mientras que Ellis/Sinclair (1989b) concluyen que es más efectiva con estudiantes de nivel intermedio-bajo, dado que los aprendices, por una parte, son ya capaces de realizar actividades completas en L2 y cuentan con cierta experiencia en el aprendizaje de la lengua meta sobre la que reflexionar y, al mismo tiempo, están todavía en un estadio de aprendizaje muy temprano, por lo que el entrenamiento les beneficiaría proporcionándoles información sobre el aprendizaje lingüístico y sobre ellos mismos como aprendices.

Las autoras advierten de que, aunque parezca que la necesidad del entrenamiento se reduce a medida que se incrementa el dominio lingüístico del aprendiz, en niveles superiores el entrenamiento también es útil pero, para que sea productivo, es importante negociar con los alumnos y seleccionar de manera más específica y sofisticada las estrategias, las cuales se entrenarán dirigidas a tareas concretas como, por ejemplo, escribir un trabajo científico en el contexto académico, o redactar un informe de negocios en un curso de fines específicos.

Los últimos estudios de intervención, por su parte, no se pronuncian respecto al momento más indicado en la progresión del dominio lingüístico para iniciar el entrenamiento, aunque algunos de ellos indican la conveniencia de ejercitar las estrategias con aprendices de nivel superior (Graham 1997, Valiente 2004), a pesar de que a simple vista pudiera parecer que la asistencia en el empleo de las estrategias es menos necesaria que con los principiantes.

En cuanto a la investigación en el ámbito de la comprensión auditiva, de especial interés para nuestro trabajo, Rost/Ross (1991: 266) afirman que se pueden enseñar estrategias específicas para la escucha aplicadas a tareas concretas a aprendices de todos los niveles de dominio lingüístico.

Respecto a la consideración del nivel lingüístico de los aprendices a la hora de elegir el idioma vehicular del entrenamiento, los autores tampoco se ponen de acuerdo. Wenden

(1991) considera importante instruir primero a los aprendices en un lenguaje metacognitivo que les permita sacar provecho de la instrucción, mientras que otros investigadores contemplan la alternativa de realizar el entrenamiento en la lengua materna, sobre todo con alumnos que carezcan aún de los recursos lingüísticos necesarios en L2 (Ellis/Sinclair 1989b, O'Malley/Chamot 1990), ya que, como Ellis/Sinclair confirman con sus investigaciones, no se produce ninguna pérdida de beneficios en el entrenamiento de los aprendices cuando no se emplea la lengua meta, por lo que sería aconsejable que los alumnos eligieran la lengua con la que se sientan más cómodos. Así, para aquellos que, por su tradición cultural de aprendizaje, estén acostumbrados a expresarse sobre su manera de aprender, Chamot *et al.* (1999) indican que sería más conveniente el empleo de la lengua materna mientras que, para los que no cuenten con esta práctica ni con el vocabulario preciso en su propio idioma, resultaría más sencilla la comunicación en la LE, en la que el entrenador les podría asistir. Sin embargo, a esta postura podría objetarse que con aprendices que han desarrollado su conciencia metalingüística en la lengua materna y cuentan con suficientes recursos para comunicarse en la nueva lengua, sería más beneficioso emplear siempre ésta para evitar los cambios de idioma durante la resolución de las tareas.

Otro motivo que justificaría el uso de la lengua materna en el entrenamiento, son las ventajas que ofrecen las discusiones en parejas o grupos en el aula para que los aprendices menos hábiles puedan entender lo que sus compañeros más avanzados explican sobre su forma de utilizar las estrategias, aunque esto sólo sería posible con grupos monolingües.

Los estudios de intervención más recientes, sin embargo, se decantan por la lengua meta siempre que sea posible (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001). En primer lugar, alegan que si la instrucción de las estrategias está directamente dirigida al desarrollo de la competencia comunicativa, es crucial que se emplee la lengua meta para convertir en rutinarios los procesos estratégicos en las situaciones de uso de la nueva lengua. Por otra parte, coinciden en la conveniencia de emplear la lengua meta para no defraudar las expectativas ni mermar la motivación de los alumnos, que acuden al curso esperando que sea el idioma vehicular.

En nuestra opinión, el uso inicial de la L1 en el entrenamiento se vería justificado para ejemplificar la puesta en práctica de estrategias complejas o para explicar el desarrollo de los procesos cognitivos que se activan en la realización de las tareas lingüísticas. Serviría, por una parte, para agilizar las fases de presentación y modelado de las primeras estrategias y, por otra, para que se pueda introducir paulatinamente la L2 sin provocar un rechazo a la terminología propia de la instrucción.

A pesar de las discrepancias, los estudiosos coinciden en que sería posible realizar el entrenamiento en lengua meta siempre que el responsable sea paciente en las explicaciones, ofrezca gran cantidad de demostraciones del uso de las estrategias y emplee un lenguaje sencillo, aunque O'Malley/Chamot (1990) advierten de que ese metalenguaje simplificado en ningún caso pueden emplearlo los estudiantes para verbalizar sus procedimientos de aprendizaje si el entrenamiento es objeto de una investigación.

En relación con la lengua empleada en los reportajes de los alumnos solicitados como fuentes de información para un estudio científico, O'Malley/Chamot (1990) encontraron muy favorable que se pudiera elegir el idioma en el que explicar los procesos de aprendizaje tanto en las entrevistas como en los reportajes orales retrospectivos [procedimientos de *think-aloud*] aunque, en este último caso, muchas veces se realizaba un calentamiento previo en la lengua materna para que el estudiante supiera de qué manera tenía que expresarse y qué tipo de información se le requería. Como veremos más adelante al analizar la aplicación de nuestro modelo de entrenamiento, resulta muy útil ofrecer esta preparación previa en los dos idiomas para que el aprendiz comprenda más fácilmente lo que se le pide y se familiarice con la terminología, así como permitir que redacte su reportaje en la lengua que prefiera.

En conclusión, cabe decir que se puede entrenar en el uso de las estrategias a aprendices de todos los niveles de dominio lingüístico siempre que se orienten a las necesidades específicas del grupo. La dificultad no estriba en la relación entre ejecución de las estrategias y conocimiento de la lengua, sino en el idioma en el que se realiza el entrenamiento. En este sentido, la instrucción se verá favorecida si la lengua vehicular no provoca el rechazo del aprendiz, puesto que su objetivo no es aprender a hablar sobre las estrategias sino aprender a usarlas.

b. Experiencia del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el uso de estrategias

La experiencia previa del aprendiz afecta al tipo de motivación que se debe ofrecer para animar a los estudiantes a usar las estrategias, a la selección de las estrategias concretas y al orden de presentación en el programa de entrenamiento, así como a la cantidad y tipo de práctica que se debe brindar para que las ejerciten.

En cuanto al tipo de motivación que se debe aplicar en el modelo de entrenamiento, depende, en primer lugar, de si los estudiantes se consideran a sí mismos "aptos" o eficaces para el aprendizaje lingüístico (Wenden 1991) y, en segundo lugar, de si han experimentado anteriormente éxito o fracaso en el uso de las estrategias (Peterson/Swing 1983, O'Malley/Chamot 1990). Las ideas negativas respecto a la aptitud pueden desecharse si el

modelo de entrenamiento incluye una presentación inicial de las estrategias donde se explique a los alumnos que no existen individuos más o menos aptos para aprender un idioma, sino aprendices que emplean sus recursos de manera más o menos eficaz (O'Malley/Chamot 1990), ya que no se trata de una cualidad innata, sino de una capacidad adquirible mediante el aprendizaje.

En el caso de que los estudiantes hayan tenido una mala experiencia en el uso de las estrategias, el componente motivacional del modelo debe orientarse a la facilitación de *feedback* positivo cada vez que empleen una estrategia correctamente, de cara a fomentar el uso y a favorecer la transferencia.

Por otra parte, la experiencia previa en el aprendizaje de idiomas determina la concepción de los alumnos del papel del profesor y del suyo propio, lo que influye en su actitud de aceptación o rechazo de técnicas de enseñanza que pretendan una mayor autonomía del aprendiz (Wenden 1991). De esta forma, según apuntan Ellis/Sinclair (1989b), algunos estudiantes adultos podrían negarse a asumir más responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje si están acostumbrados a un sistema de enseñanza tradicional en el que el profesor decide qué y cómo se aprende, así como algunos aprendices jóvenes podrían preferir una enseñanza más dirigida por el profesor para evitar tomar decisiones. En ambos casos, la motivación pasa por demostrar que las estrategias pueden contribuir favorablemente a facilitar el aprendizaje lingüístico. Para ello, a la hora de presentar las estrategias concretas que quieren entrenarse, el modelo debe incluir una demostración previa, por parte del entrenador o de un experto, de la ejecución de cada una de ellas de manera que los aprendices puedan observar lo ventajoso de su empleo (Dansereau 1985, Oxford 1990, Wenden 1991, Cohen 1998). Asimismo, conviene que la delegación de responsabilidades del profesor al alumno sea gradual y controlada siempre por el docente.

A este respecto, merece tenerse en cuenta la utilidad de que los aprendices trabajen en pequeños grupos sin la intervención directa del docente, poniendo en práctica procesos de introspección para sacar a la luz sus estrategias y comentarlas con los compañeros, lo que puede facilitar un “intercambio” de estrategias que vienen avaladas por el uso de los compañeros en lugar de por las indicaciones del profesor<sup>29</sup>. Sin embargo, este intercambio

---

<sup>29</sup> Los últimos manuales de ELE de nivel avanzado contemplan este método para reflexionar conscientemente sobre la utilidad de las estrategias que se emplean o se podrían emplear. *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003) es un buen ejemplo de ello, puesto que sigue esta fórmula en todas las unidades como punto de partida para el trabajo de las estrategias.

debe estar de algún modo controlado por el docente, como indica Mazzotta (1996), para evitar que los alumnos se “apoderen” de estrategias que pueden no ser apropiadas para ellos<sup>30</sup>.

Respecto a la selección de las estrategias concretas, en el caso de que los alumnos tengan experiencia, como hemos señalado anteriormente, no se debe entrenar en el uso de las que conocen o son menos eficaces que las que ya utilizan. Con estudiantes inexpertos, conviene comenzar con estrategias cognitivas sencillas de fácil dominio y transferencia, e ir introduciendo progresivamente las estrategias metacognitivas de planificación, control y evaluación, dado que éstas últimas requieren una cierta experiencia en el uso de las estrategias o en el aprendizaje de lenguas.

Al parecer, los individuos que han aprendido antes más idiomas tienen una conciencia metalingüística más desarrollada (Perales 2004: 344), es decir, son capaces de manipular la lengua y reflexionar sobre ella, lo que les permite establecer analogías, reconocer patrones, “crear reglas” y transferirlas, por lo que un modelo de entrenamiento dirigido a este tipo de público puede introducir desde el principio estrategias metacognitivas, mientras que, con alumnos inexpertos, será más oportuno concienciarlos primero de que pueden intervenir en el desarrollo de su propio aprendizaje. Para ello el modelo debe incluir una fase de transmisión explícita de información sobre el uso de las estrategias (conocimiento declarativo) antes de la demostración práctica de su ejecución (Derry/Murphy 1996).

Con estudiantes inexpertos, es imprescindible la demostración por parte del entrenador del correcto uso de cada estrategia concreta y, del mismo modo, las oportunidades de práctica deben ser más numerosas que en grupo de alumnos con experiencia.

c. Estilos de aprendizaje y bagaje educativo y cultural del aprendiz

Ambas variables afectan a la selección de las estrategias concretas y a la elección de las personas del grupo a las que se entrenará en el uso de cada una de ellas. Según han demostrado las investigaciones anteriores, el estilo de aprendizaje está relacionado con las estrategias que, voluntariamente, pone en práctica cada individuo. De esta forma, un aprendiz visual podría preferir de manera natural las de asociación de imágenes, mientras que uno analítico o independiente de campo podría inclinarse por las de agrupación y deducción.

Establecer el estilo de aprendizaje de cada alumno es un paso previo primordial para decidir las estrategias que se seleccionarán para el modelo de entrenamiento. Por una parte, los individuos descubrirán algo más sobre sí mismos como aprendices de lenguas; por otra, ayudará al entrenador a seleccionar las más adecuadas para explotar al máximo los recursos

---

<sup>30</sup> No obstante, Weissenrieder (1987) detecta al final de su estudio empírico sobre CA que los “descubrimientos” de los estudiantes en materia de estrategias se habían producido gracias al intercambio con los compañeros, dado que la mayoría de los alumnos desconocía por completo sus procesos de escucha al iniciar el curso.

de cada persona, y evitará que se produzca un choque entre el estilo de aprendizaje del alumno y la estrategia que se enseña.

De esta forma, lo más aconsejable es realizar un cuestionario<sup>31</sup> inicial para conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos, agruparlos según sus preferencias y decidir las estrategias que encajarán mejor para cada grupo. Estas estrategias servirán para iniciar el entrenamiento de manera que no se produzca un rechazo frontal por parte de los aprendices, pero no significa que haya que renunciar a enseñarles otras que el entrenador considere útiles (O'Malley/Chamot 1990 y Oxford 1990), sino introducirlas gradualmente para una correcta adaptación.

Conviene tener en cuenta que el estilo de aprendizaje está determinado, en gran medida, por el bagaje educativo y cultural del aprendiz, normalmente ligado a la tradición educativa del país de origen y, en consecuencia, diferente según la cultura de procedencia del alumno. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes rechazan las estrategias que chocan con las costumbres de aprendizaje propias que consideran efectivas (O'Malley/Chamot 1990). Así, un estudiante habituado a la memorización por repetición no querrá utilizar técnicas de memorización por asociación de imágenes si no se convence antes de las ventajas de este método. De cara a establecer el orden de presentación de las estrategias, habrá que empezar por las que coinciden con sus hábitos de aprendizaje e incluir las nuevas paulatinamente tras una justificación que incentive a probarlas.

#### d. Motivación

En relación con el diseño de un programa de entrenamiento, la motivación no alude a las causas que incitan a los alumnos a aprender un idioma en concreto ni a su actitud más o menos positiva hacia el aprendizaje lingüístico, sino que se refiere a su disposición al empleo de estrategias.

Estamos de acuerdo con O'Malley/Chamot (1990) en que la motivación es el factor personal más importante a la hora de plantear un programa de entrenamiento en el aula, pues es condición indispensable que los aprendices estén dispuestos a utilizar las estrategias. Como Graham (1997) afirma, si los alumnos no están motivados a aprender a usar las estrategias, no aprenderán aunque, según señala la autora, tampoco debemos esperar que el tratamiento didáctico sea de su gusto desde el primer momento.

Desde el punto de vista del entrenador, estas consideraciones se traducen en la inclusión de medidas, a lo largo de todas las etapas, que estimulen el uso de las estrategias.

---

<sup>31</sup> Recomendamos el de Ellis/Sinclair (1989a: 6-9) o una adaptación de los que ofrecen Paige *et al.* (2004: 6-11).

Para comenzar, la sesión introductoria debe orientarse a que el estudiante se replantee sus creencias sobre su propia capacidad y método para aprender idiomas, y se despierte su curiosidad por probar nuevas estrategias. Para ello hay que presentar el éxito en el aprendizaje lingüístico como una meta alcanzable independientemente de la “aptitud” del alumno, que puede lograrse mediante el desarrollo y aplicación de los recursos adecuados (O’Malley/Chamot 1990). Conviene señalar que los estudiantes que normalmente obtienen malos resultados en los cursos de idiomas necesitan un mayor incentivo, ya que es posible que desconfíen de sus propias capacidades para mejorar su rendimiento, por lo que precisan una orientación externa para percibirse a sí mismos como competentes en sus habilidades para ejecutar las estrategias apropiadas (McCombs 1988).

En cuanto a la fase de presentación de las estrategias concretas, Dansereau (1985) distingue entre motivación extrínseca e intrínseca. La primera de ellas es la que proviene del entrenador, es decir, los motivos por los que se recomienda el uso de una estrategia en particular. Es especialmente importante en las primeras sesiones del programa, con alumnos reticentes al uso de estrategias y con estrategias que choquen con las preferencias de los aprendices. La segunda procede de la estrategia en sí, es decir, el éxito experimentado refuerza el uso de nuevas estrategias. Según el autor, a medida que se incrementa la motivación intrínseca, la extrínseca va haciéndose menos necesaria.

Por último, hay que considerar la evolución de la motivación a lo largo del entrenamiento (Wenden 1991). Así, el entrenador debe controlar cada cierto tiempo si se han producido cambios en la disposición de los estudiantes al empleo de las estrategias, especialmente después de la práctica de aquéllas más complejas o que inicialmente suscitaban el rechazo del aprendiz. Al concluir el entrenamiento, se recomienda realizar una evaluación final de la motivación.

#### e. Actitudes y creencias

Resulta difícil determinar todas las actitudes y creencias de los aprendices que interactúan con el uso de las estrategias. Según Wenden (1991), las creencias centrales de los aprendices en su postura hacia la autonomía son las convicciones acerca de su papel y capacidad como aprendices, como ya hemos visto al referirnos a la experiencia de los alumnos.

Se trata de una forma de conocimiento metacognitivo que difiere según la persona, el conocimiento de la estrategia y de la tarea, tiene su origen en la experiencia de los aprendices y puede estar fomentada por el profesor. De este modo, si los alumnos consideran que la realización de determinadas tareas requiere ciertos pasos, es posible que se nieguen a cambiar

de método. Más allá, si su creencia se ve confirmada por la actuación, será más difícil de desterrar; por ejemplo, si el profesor transmite a la clase que la mejor forma de aprender vocabulario es la memorización de listados de palabras con su traducción y un aprendiz lo acepta como creencia, lo lleva a la práctica y logra cierto dominio de esta destreza mediante esta técnica, se confirmará su creencia sobre el aprendizaje del vocabulario y será difícil convencerlo de que podría realizar la tarea más fácilmente si empleara otras estrategias.

La resistencia a aceptar una nueva metodología de enseñanza es la evidencia de la fuerza de estas creencias (*Ídem*). Por esta razón, es necesario abrir la mente de los aprendices y cambiar las creencias que impidan la aceptación de las estrategias antes de iniciar el entrenamiento. A lo largo del mismo, sería aconsejable comprobar la manera en que se van modificando. Los tres aspectos a los que debería atenderse son la lengua meta, el aprendizaje de idiomas y el uso de las estrategias<sup>32</sup>.

Como conclusión a la incidencia de los factores individuales en el diseño del programa de entrenamiento, podemos señalar la recomendación de Tönshoff (1992: 316) de permitir que cada estudiante elija la estrategia que sea mejor para él, si bien este consejo no debe entenderse como un traspaso de toma de decisiones al aprendiz, sino como una triple responsabilidad del entrenador, que debe presentar un amplio repertorio de estrategias para que el aprendiz pueda escoger, motivarle a utilizar las que no sean objeto de su preferencia, y animarle a descubrir por sí mismo las que se adaptan mejor a su estilo y necesidades.

### 3.1.5. Finalidad y objetivos del entrenamiento

Como cualquier intervención didáctica, el entrenamiento estratégico debe tener una finalidad y unos objetivos. La finalidad última que Cohen (1998: 70) señala es “to empower students by allowing them to take control of the language learning process”. En términos más concretos, podemos considerar que se pretende una mayor autonomía de los aprendices en la realización de ciertas tareas lingüísticas en el aula mediante la puesta en práctica de determinadas estrategias, de manera que puedan ser transferidas a futuras situaciones extraacadémicas de uso de la lengua.

---

<sup>32</sup> Los últimos manuales de ELE incluyen interesantes actividades para provocar esta reflexión: acerca de las lenguas y su aprendizaje, cabe citar la actividad de *A fondo avanzado* (Coronado/García/Zarzalejos 2003: 270); sobre la utilidad de estrategias concretas, la fórmula más frecuente es la de comentar con los compañeros las estrategias que usa cada uno y decidir la idoneidad de las mismas, de cara a una ampliación del repertorio de estrategias del aprendiz, como se observa repetidamente en *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003); en cuanto a la evolución de la actitud, *Así me gusta 2* (González *et al.* 2003: 68) se interesa sobre el “cambio de actitud en la forma de aprender una nueva lengua”. Estas actividades se recogen en el anexo (apartado A).

Según Wenden (1991), para un programa de instrucción o “plan de acción”, el “objetivo principal” es la tarea de aprendizaje lingüístico derivada de las necesidades comunicativas y lingüísticas de los aprendices.

En los modelos de entrenamiento llevados a cabo en las primeras investigaciones encontramos tres tipos de finalidad (O’Malley/Chamot 1990: 226):

- el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas mediante el uso de estrategias,
- la facilitación de la transferencia de estrategias específicas al uso de tareas similares fuera del contexto del entrenamiento y
- la combinación de estrategias que afectan a diferentes dimensiones del entrenamiento para realizar una única tarea.

En los últimos estudios de intervención, sin embargo, el enfoque de la instrucción se ha restringido, y se ha optado por el desarrollo de estrategias encaminadas a mejorar una única destreza lingüística o que afecten a una única dimensión del entrenamiento (Graham 1997, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001, Valiente 2004).

En un programa de instrucción de enfoque restringido, la finalidad se puede establecer a partir de una destreza lingüística, de los puntos débiles de los aprendices o de las necesidades específicas impuestas por el curso de idiomas. Así, un modelo de entrenamiento podría tener como finalidad última el logro de una mayor autonomía en la resolución de diferentes tareas de una sola destreza lingüística (por ejemplo, conseguir fluidez en la expresión oral); el dominio de una o más estrategias de uso generalizable a varias o todas las destrezas (estrategias de razonamiento deductivo y transferencia del conocimiento previo para la realización de tareas de las cuatro destrezas); la resolución de un problema concreto de uso de la lengua mediante el empleo de estrategias que afectan a una o más dimensiones del aprendizaje (consecución de una mejora de la comprensión auditiva intensiva en las situaciones de comunicación en las que el oyente no tiene posibilidad de interacción), o la autonomía en la realización de una tarea lingüística concreta que requiere unas estrategias específicas (redacción de trabajos científicos para la Universidad).

Teniendo en cuenta que la selección de los contenidos del entrenamiento debe basarse en las demandas de aprendizaje lingüístico de los destinatarios, la finalidad servirá como punto de referencia para determinar la manera en que se pretenden alcanzar los objetivos individuales perseguidos con el entrenamiento, es decir, que la finalidad orientará la selección de las técnicas de instrucción y la elaboración de la taxonomía de estrategias.

Respecto a los objetivos concretos del modelo de entrenamiento, las investigaciones anteriores no han ofrecido una formulación explícita y, cuando lo han hecho, normalmente ha

sido en forma de etapas de las sesiones del entrenamiento (como es el caso de Wenden 1991: 104).

El procedimiento más útil, a nuestro juicio, a la hora de diseñar un modelo de entrenamiento, pasa por la distinción de la finalidad, entendida como la formulación de la pretensión más amplia del entrenamiento; los objetivos, concebidos como la expresión concreta de las aspiraciones del programa, y las estrategias, que son el medio para cumplir estas aspiraciones y conseguir la finalidad pretendida. Esta distinción es necesaria, por una parte, para evitar el riesgo de confundir los objetivos con las etapas del entrenamiento y, por otra, con el fin de diferenciarlos de la taxonomía de estrategias para no desvirtuar la finalidad última de la instrucción, ya que las estrategias que se van a ejercitar no son un objetivo en sí, sino un medio para lograr una finalidad más compleja.

La determinación de los objetivos, por definición, sirve como base para la selección de tareas, el diseño de actividades y la elección de materiales. Para evitar incurrir en una confusión entre objetivos y etapas, u objetivos y estrategias, proponemos establecer un planteamiento genérico de los objetivos, generalizable a cualquier modelo de entrenamiento, de cara a que el responsable del programa los oriente –mediante la elección de tareas y el diseño de las actividades– a la finalidad última de su instrucción.

Oxford (1990: 201) enuncia los objetivos generales del entrenamiento, como hacer más significativo el aprendizaje lingüístico para el alumno, fomentar un espíritu de colaboración entre el estudiante y el docente, aprender acerca de las opciones de aprendizaje lingüístico, y aprender y practicar estrategias que faciliten la autorrealización. Esta lista se completa con los tres objetivos principales que menciona Cohen (1998: 70-71): ayudar a los aprendices a reconocer las estrategias que ya usan; cubrir el vacío existente entre el conocimiento declarativo de las estrategias concretas y el modo correcto de usarlas, y promover la autonomía y autogestión del aprendiz permitiéndole elegir sus propias estrategias espontáneamente sin necesidad del apoyo continuado del profesor. Para lograr tales objetivos, todo entrenamiento explícito debería promover las discusiones acerca del uso y valor de las estrategias; fomentar la utilización consciente e intencional de las estrategias y transferirla a otros contextos, y permitir a los estudiantes la monitorización de su propia realización lingüística, así como la evaluación de las estrategias que emplean.

A partir de estas bases, podemos considerar que cualquier modelo de entrenamiento en el uso de las estrategias debería perseguir los siguientes objetivos:

- 1) Despertar el interés de los alumnos por conocer el funcionamiento de sus procesos de aprendizaje.
- 2) Motivarlos a intervenir en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje mediante el empleo de estrategias.
- 3) Elicitar las estrategias que los alumnos ya utilizan para reflexionar sobre los recursos con los que cuentan y la manera de movilizarlos más eficazmente.
- 4) Presentar una amplia taxonomía de estrategias adecuada a las necesidades de los aprendices.
- 5) Proporcionar oportunidades de práctica guiada y supervisada para la ejecución en el aula de las estrategias seleccionadas.
- 6) Incentivar y facilitar la puesta en práctica de las estrategias en situaciones de comunicación externas al marco del entrenamiento.
- 7) Servir de *corpus* de datos para realizar un estudio científico (en caso de que el programa de entrenamiento sea objeto de una investigación).

En el caso de tratarse de un entrenamiento integrado, los objetivos del modelo deben estar incluidos dentro de los del curso de aprendizaje lingüístico, como veremos más adelante cuando nos ocupemos de la inclusión del entrenamiento en el currículo de LE.

### 3.1.6. Etapas del entrenamiento

#### 3.1.6.1. Contenidos del programa de instrucción

Todo modelo de entrenamiento consta de más fases que la mera ejercitación de las estrategias, puesto que también incluye la preparación y la evaluación.

A pesar de que no existe una evidencia empírica que determine el mejor modo de conducir el entrenamiento (Cohen 1998), la bibliografía ofrece varios marcos de instrucción<sup>33</sup> que pueden ayudar al diseñador del programa a establecer la secuencia de los contenidos.

Todos ellos coinciden en la necesidad de una preparación previa a la ejercitación de las estrategias, la conveniencia de un entrenamiento informado que cuente con explicación y demostración del uso estratégico, y la utilidad de la evaluación final.

---

<sup>33</sup> Cohen (1998: 71) identifica tres marcos: el de Pearson/Dole (1987), para L1; el de O'Malley/Chamot (1990: 201), para aprendizaje de L2 en el país de la lengua meta pero aplicable a L2 en el país de origen, como se puede ver en la adaptación de Chamot *et al.* (1999: 46), y el de Oxford (1990: 204). Tönshoff (1992: 278) añade el modelo de Hosenfeld *et al.* (1981) de entrenamiento integrado de una única destreza en LE. Una progresión alternativa la ofrecen Ellis/Sinclair (1989b:11-12) a partir de la superposición de etapas y destrezas lingüísticas. Basándose en la secuencia tradicional, Harris (1997) propone el *Strategy Training Cycle*, reformulado como *Strategy Instruction Cycle* (SIC) en Grenfell/Harris (1999) y Harris/Gaspar (2001), para educación secundaria. El *Learner Strategies Training Cycle* de Macaro (2001: 176) tiene la misma base pero un desarrollo más amplio.

#### a. Etapa inicial

En cuanto a la etapa previa, Ellis/Sinclair (1989b: 7) identifican tres áreas que corresponden a la preparación psicológica, la metodológica y la práctica en la autogestión del aprendizaje. Conforman el primer estadio de su programa de entrenamiento y se orientan a recabar información sobre la actitud del aprendiz, sus conocimientos previos, el nivel de dominio de las distintas destrezas lingüísticas, su preferencia de estilos de aprendizaje y su capacidad de organización autónoma del mismo. Las autoras recomiendan la preparación del alumno en estas tres áreas antes de iniciar el entrenamiento para cada una de las seis destrezas que distinguen en el uso de la lengua, aunque reconocen que podrían suprimirse algunos pasos cuando los aprendices se hayan habituado al método didáctico.

Por otra parte, la preparación del modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de O'Malley/Chamot (1990) se orienta a la activación del conocimiento previo de los aprendices, al avance de la organización de la lección y a la atención selectiva de palabras y conceptos clave que se van a presentar, es decir, está más centrada en la preparación metodológica de Ellis/Sinclair que en la psicológica.

Ambos modelos abordan la fase previa en términos que afectan directamente a los aprendices. Por el contrario, Oxford (1990) establece una preparación, anterior incluso a la de los alumnos, que implica tan sólo al responsable de conducir el entrenamiento. El paso inicial de su modelo se ocupa de determinar las necesidades de los aprendices y el tiempo disponible, así como de seleccionar una taxonomía de estrategias e incluir el entrenamiento en el curso de aprendizaje lingüístico. A partir de aquí, sería necesario considerar la motivación de los alumnos, es decir, la mencionada preparación psicológica.

A estas consideraciones cabe añadir que la etapa de preparación debe incluir lo que Carver (1984) denomina “diagnóstico”, es decir, detección de las estrategias que ya emplean los aprendices, que se tendrá en cuenta para seleccionar las estrategias objeto del entrenamiento.

Las últimas investigaciones también distinguen entre dos direcciones que conforman la fase de preparación inicial (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001). Por parte del docente, consiste en la adaptación del modelo de entrenamiento al grupo de aprendices, lo que incluiría la obtención de los datos de descripción del alumno, su estilo de aprendizaje, experiencia previa, gustos y actitudes de aprendizaje de L2, así como el establecimiento previo de algunas estrategias que podrían ayudarle. Por parte del estudiante, se trataría de la activación de la conciencia metacognitiva, denominada *awareness* o *consciousness raising* por los citados autores.

El correcto planteamiento de la fase inicial del entrenamiento es decisivo para el éxito del mismo, puesto que coincide con la presentación del tratamiento didáctico y la toma de contacto con el alumno, lo que influye directamente en su motivación. La manera más indicada para llevarla a cabo, sería diseñar las actividades de concienciación, que sirvan al mismo tiempo al docente para recabar los datos necesarios, y presentarlas como ejercicios de práctica de la lengua. De esta forma se establecerá una conexión entre las metodologías de instrucción de las estrategias e investigación, y las tareas de aprendizaje lingüístico, lo que evitará un posible rechazo de los alumnos a un tratamiento didáctico alejado de sus expectativas o experiencia previa de aprendizaje de idiomas.

En el diseño de nuestro modelo, como se expone más adelante, se tienen en cuenta las diferentes variables recogidas en la fase inicial de los programas de instrucción tomados como referencia, puesto que todas ellas inciden de alguna manera en la preparación del entrenamiento.

#### b. Etapa de ejercitación

La etapa del entrenamiento propiamente dicho consiste en la presentación de cada nueva estrategia mediante la explicación verbal de su uso y de su contribución a la resolución de las tareas lingüísticas, la demostración en tiempo real de su utilización, y la posibilidad de oportunidades de práctica.

Los diferentes programas de instrucción de las estrategias coinciden en los pasos que conforman la etapa de ejercitación, si bien varían en la denominación otorgada. A grandes rasgos, todos pasan por las siguientes fases: modelado de la estrategia por parte del profesor/entrenador, oportunidades de práctica guiada en la aplicación de la estrategia, evaluación del uso de la estrategia para la realización de la tarea, actividades de práctica libre para perfeccionar la aplicación de la estrategia, evaluación de la selección y ejecución libres de la estrategia, y presentación de actividades similares (“de expansión”) para favorecer la transferencia.

En los distintos autores encontramos, sin embargo, discrepancias y puntualizaciones que conviene matizar a la hora de diseñar un modelo propio, como veremos a continuación:

- Modelado de la estrategia por parte del profesor/entrenador

Junto a la demostración del empleo correcto, Wenden (1991) añade la conveniencia de dar un nombre a la estrategia que se presenta, lo que facilitará al alumno la creación de un repertorio de estrategias y le ayudará a expresarse sobre su uso. El etiquetado de las estrategias se podría realizar en la lengua materna, en la nueva o en las dos, dependiendo de

las características del grupo de aprendices, como ya hemos visto al referirnos al idioma vehicular del entrenamiento (apartado 3.1.4.).

Por otra parte, Harris (1997) y Macaro (2001) incluyen la posibilidad de que no siempre sea el docente el responsable del modelado, sino que pueda llevarse a cabo por algún alumno. Esta medida fomentaría indudablemente el aprendizaje colaborativo al que se refieren Grenfell/Harris (1999), aunque sólo sería posible con aprendices que dominaran el empleo de la estrategia y fueran capaces de verbalizar los mecanismos de procesamiento y producción lingüística.

A estas observaciones podemos añadir, basándonos en nuestra experiencia, que no es necesario modelar la implementación de todas las estrategias objeto del entrenamiento. En primer lugar, porque excedería los límites temporales del curso de lengua, dado que la cantidad y el carácter de las estrategias susceptibles de aplicación a las tareas dadas depende del número y características de los aprendices, por lo que no podemos calcularlas ni abarcarlas. En segundo lugar, puesto que algunas estrategias ya son aplicadas eficazmente por los alumnos en su lengua meta y tan sólo es necesario recordar la utilidad de su empleo para realizar determinadas tareas en la lengua meta.

En consecuencia, en la fase de modelado conviene distinguir entre varias posibilidades, a saber, la presentación verbal de la estrategia, su etiquetado, la demostración de su empleo y el recordatorio de su posible aplicación para resolver tareas concretas. El docente decidirá cuáles de ellas son las más convenientes a la situación del grupo y de acuerdo con las características de cada estrategia en cuestión.

- Oportunidades de práctica guiada en la aplicación de la estrategia

Las investigaciones coinciden en señalar la necesidad de práctica abundante para que se puedan interiorizar las estrategias, aunque dejan dos cuestiones por resolver a este respecto. En primer lugar, la forma en que debe ofrecerse la práctica para lograr que los alumnos se habitúen a usar las estrategias y, en segundo lugar, el momento del entrenamiento en el que se retirará el apoyo o guía del docente.

En cuanto al primer interrogante, conviene reiterar que las estrategias, en tanto que conocimiento procesual, no son lineales, sino recursivas, es decir, sometidas a repetición, evaluación continua y remodelación por parte del individuo que las emplea. Por este motivo, no parece aconsejable ocuparse de las estrategias individuales de manera separada y consecutiva, puesto que esto impediría la posibilidad de reevaluar su uso en un estadio posterior de aprendizaje o en combinación con otras más complejas. Asimismo, las estrategias

son más eficaces empleadas en combinación, por lo que no debería promoverse su práctica aislada.

En el presente estudio se propone alternar las fases de presentación/modelado/recordatorio de uso de estrategias “nuevas” con las fases de práctica de las estrategias “antiguas”. Así se posibilita la elección de la estrategia más adecuada para cada individuo, la aplicación de estrategias diferentes para una misma tarea, el empleo de estrategias en combinación y el refuerzo del uso de estrategias aprendidas tiempo atrás.

Esta decisión presenta, no obstante, dos problemas. En primer lugar, la dificultad de evaluar el uso de las estrategias y, en segundo lugar, complica la retirada del apoyo o guía del profesor, esto es, el segundo interrogante abierto en la investigación al que nos referíamos al inicio de este apartado.

El apoyo o guía –denominado “andamiaje” [*scaffolding*] en algunos estudios–, debe retirarse en algún momento para permitir al alumno su actuación independiente, puesto que el desarrollo de la competencia estratégica ha de conducir a la autonomía del aprendiz.

Como indica Macaro (2001), se trata de una de las decisiones más difíciles para el responsable del programa de instrucción y requiere una respuesta específica para cada situación de aprendizaje. En opinión del autor, el apoyo debe retirarse cuando los aprendices hayan interiorizado la estrategia lo suficiente como para que su uso se produzca de manera rutinaria, pero antes de que la empleen de forma inconsciente, es decir, cuando todavía reflexionan sobre su eficacia para los diversos contextos y tareas. Esto es, en la práctica, extremadamente difícil, según concluye Macaro, dado que cada alumno es diferente y progresa a un ritmo distinto.

A pesar de la complejidad, estamos de acuerdo con el autor. La retirada del apoyo se realizaría, por tanto, en un momento diferente para cada sujeto, lo que requeriría un seguimiento personalizado del uso que cada uno hace de las estrategias y un asesoramiento individualizado. Se trata de una consecuencia más de la personalización del entrenamiento, a la que ya hemos aludido en una ocasión anterior.

Como conclusión al apartado de oportunidades de práctica guiada, cabe añadir la recomendación de Dansereau (1985) de ofrecer comentarios de *feedback* como refuerzo a lo largo de la primera ocasión de práctica, por un lado, de cara a que los aprendices entiendan cuándo y cómo usar la estrategia y, por otro, para asegurar que han comprendido las explicaciones previas. A nuestro juicio, esta recomendación debería hacerse extensiva a todas las oportunidades de práctica para contribuir al mencionado apoyo [*scaffolding*] del aprendiz.

- Evaluación del uso de la estrategia para la realización de la tarea

La corrección en el empleo de una estrategia no puede medirse separadamente de su contribución a una tarea lingüística, por lo que la evaluación debe comprender no sólo si la estrategia se ha usado adecuadamente, sino también si era la más indicada para la tarea en cuestión.

Respecto a la responsabilidad de evaluar el uso de las estrategias en esta fase del entrenamiento, Macaro (2001) establece una evaluación inicial dependiente de los aprendices, posterior a las actividades de práctica guiada y antes de las oportunidades de práctica libre.

A nuestro juicio, sin embargo, la evaluación de las estrategias concretas se debe llevar a cabo también por el profesor. El docente, por su parte, comprueba que el alumno ejecuta las estrategias correctamente, mientras que el aprendiz considera si el esfuerzo invertido ha redundado en una resolución satisfactoria de la tarea. En el caso de que la valoración del aprendiz sea negativa, existe el riesgo de que rechace el uso de esa o de otras estrategias (Peterson/Swing 1983, O'Malley/Chamot 1990), a pesar de que el profesor haya evaluado positivamente su aplicación. Conviene por ello que en las primeras ocasiones de práctica la implementación de la estrategia se vea facilitada, bien por la dificultad moderada de la tarea, bien por el interés del material, de cara a mantener la motivación del estudiante.

- Oportunidades de práctica libre para perfeccionar la aplicación de la estrategia

La práctica sin el apoyo del docente parte de la elección de la estrategia que se va a implementar, por lo que conviene que el estudiante se base en un plan de acción propio, establecido para cada tarea en cuestión, como recomienda Harris (1997).

La formulación del plan de acción debe realizarse a modo de demostración por el docente para las tareas anteriores de práctica guiada, de manera que el alumno sea ahora capaz de determinar con anticipación las dificultades de la tarea presentada, así como de expresarse adecuadamente sobre las estrategias que va a aplicar conscientemente para resolverla con éxito.

Esta planificación previa se verá favorecida si se ha facilitado anteriormente a los aprendices información complementaria<sup>34</sup> sobre la relación directa entre la aplicación de las diferentes estrategias y la resolución de problemas concretos habituales en el uso de la LE, lo que puede ayudarles a decidirse a usar estrategias que no hayan sido explicadas en clase pero que se ajusten más a su estilo de aprendizaje y necesidades.

---

<sup>34</sup> Esto sólo sería viable con aprendices adultos o de capacidad metacognitiva desarrollada.

En cuanto a la presentación de las tareas para aplicar las estrategias de manera libre, el docente debe responder a tres cuestiones. En primer lugar, si se ofrecerán tareas específicas para estrategias determinadas; en segundo lugar, si las tareas serán siempre similares o se cambiará de tipo y, por último, la cantidad de práctica que se ha de ofrecer.

A los dos primeros interrogantes intentaremos responder en el apartado 3.1.11. Respecto a la cantidad de práctica necesaria, sin embargo, no existe una única respuesta, dado que dependerá de la duración del curso y de las características del grupo de aprendices. No obstante, estamos de acuerdo con la afirmación de Harris (1997) de la necesidad de práctica extensiva y sistemática.

- Evaluación de la selección y ejecución libres

Del mismo modo que la aplicación libre de las estrategias sólo es posible precedida de la práctica guiada, la evaluación del uso autónomo de las estrategias también necesita la ayuda inicial del entrenador (O'Malley/Chamot 1990, Harris 1997).

Se trata, sin embargo, de una labor compleja que sólo pueden acometer los aprendices con una conciencia metacognitiva desarrollada, ya que exige, por una parte, distinguir entre evaluación de la realización de la tarea lingüística y del uso de las estrategias, y, por otra, la verbalización de la evaluación. En su papel de supervisor, el docente debe prestar atención a las manifestaciones implícitas de que los estudiantes están evaluando inconscientemente su uso de las estrategias cuando aún no sean capaces de verbalizarlo.

Esta autoevaluación del empleo libre de las estrategias se podría considerar uno de los últimos propósitos de un modelo de entrenamiento, dado que sólo es posible llevarla a cabo en cursos de larga duración y con aprendices de conciencia metacognitiva desarrollada. No obstante, conviene ejercitarla siempre que sea posible en aras de favorecer la autonomía del alumno en ocasiones extraacadémicas de uso lingüístico.

- Presentación de actividades de expansión

Los investigadores denominan “actividades de expansión” a las orientadas a favorecer la transferencia de las estrategias que se han ejercitado con anterioridad a nuevas situaciones de uso lingüístico, con el objetivo final de que sean aplicadas en contextos extraacadémicos.

Las actividades de expansión se distinguen de las oportunidades de práctica libre en que en éstas las actividades son similares, para facilitar la mecanización del uso de las determinadas estrategias, mientras que aquí se pretende la aplicación a una tarea nueva de una estrategia que el aprendiz ya domina.

El sentido de estas actividades es su transferencia a las situaciones reales de uso lingüístico, no a otras tareas académicas. A pesar de que el docente vea dificultada su labor de supervisión, debería incrementar gradualmente su atención a este tipo de actividades (Macaro 2001).

La expansión de las estrategias puede promoverse en dos niveles. En primer lugar, propiciando la “transferencia guiada”, al igual que ocurría con la práctica y la evaluación, presentando las actividades en forma de deberes para casa, de manera que estén específicamente diseñadas para favorecer la transferencia de las estrategias, pero se lleven a cabo fuera del marco del aula. En segundo lugar, facilitando a los alumnos ocasiones de práctica extraacadémica, siguiendo la recomendación de Oxford (1990), mediante el préstamo de materiales, la difusión de actos culturales en LE que estén al alcance de las posibilidades de los estudiantes, la promoción de intercambios de conversación/correspondencia con hablantes nativos, etc.

En el caso de que el entrenamiento fuera objeto de una investigación, sería conveniente que el docente mantuviera el contacto con los alumnos durante un período posterior al curso, de manera que pudiera entrevistarlos para obtener información sobre el grado en el que se ha producido la transferencia.

### c. Etapa de evaluación

Sobre el método de tratamiento de la siguiente fase, la evaluación, encontramos diferencias en los modelos de intervención realizados hasta el momento.

La distinción que Cohen (1998: 95-96) establece entre evaluación del uso de las estrategias concretas y la revisión del modelo de entrenamiento en su totalidad resulta clarificadora. En este sentido, la evaluación del uso de las estrategias concretas se referiría a la que hemos descrito en el apartado anterior de ejercitación de estrategias, mientras que, por el contrario, en la revisión del modelo de entrenamiento, la evaluación incluiría las actitudes del aprendiz, la adquisición de destrezas, la realización de las tareas, el mantenimiento del uso de la estrategia y la transferencia a nuevas situaciones, aspectos mencionados ya en las investigaciones anteriores (Wenden 1986b).

Para llevar a cabo la evaluación, Tönshoff (1992: 277-278) distingue dos posibilidades. Por una parte, como responsabilidad del profesor o entrenador, realizada a partir de los datos recabados antes y después del entrenamiento (mediante un test de dominio de las diferentes destrezas lingüísticas, por ejemplo) y, por otra parte, efectuada de manera consciente y conjunta entre todos los participantes para analizar y valorar los resultados del

entrenamiento, con lo que constituiría una parte independiente del programa de entrenamiento.

A nuestro modo de ver, dado que la evaluación debe realizarse de manera continuada, se deberían incluir los dos métodos señalados por Tönshoff. En primer lugar, la fase de práctica debe contar con una comprobación final del uso efectivo de cada estrategia concreta que se entrena, puesto que, de obtenerse resultados negativos, convendría prolongar la etapa con la presentación de tareas similares hasta conseguir el dominio en su ejecución. Esta comprobación se podría realizar mediante cuestionarios controlados únicamente por el responsable, para ganar tiempo y no sobrecargar a los estudiantes con labores que podrían alejarse de la tarea de aprendizaje lingüístico, aunque no resulta oportuno excluir totalmente a los alumnos de la labor de evaluación. En segundo lugar, una vez finalizado el entrenamiento, se realizaría una evaluación global conjunta en la que tanto el docente como los alumnos ofrecerían datos de *feedback* que se tendrían en cuenta para la revisión del modelo. Esta evaluación incluiría tanto la habilidad en el uso de las estrategias como el cambio de actitudes y motivación de los aprendices, el mantenimiento y la transferencia, y se llevaría a cabo de manera separada de la fase de práctica.

El estudio de intervención de Macaro (2001) también recoge dos momentos en la fase de evaluación: una evaluación inicial de los estudiantes inmediatamente posterior a las actividades de práctica guiada y una evaluación conjunta de los aprendices y el profesor después de las actividades de expansión. El interés de esta propuesta radica en que fomenta la conciencia metacognitiva de los estudiantes al mismo tiempo que los implica activamente en la valoración de la utilidad del tratamiento didáctico que se les está administrando<sup>35</sup>. Sin embargo, resulta oportuno añadir la conveniencia de que esta evaluación inicial sea supervisada por el docente de cara a ofrecer comentarios de *feedback* que pudieran ser necesarios para ayudar a los aprendices menos autónomos a autoevaluarse correctamente, así como a obtener información sobre su motivación y actitudes respecto al entrenamiento.

La revisión del modelo, de la que nos ocuparemos más adelante, consistiría en una tarea independiente del entrenamiento, puesto que lo examina una vez que ha concluido y, además, enlaza con el primer paso de la planificación del próximo entrenamiento, en el que se toman en consideración las necesidades específicas del siguiente grupo de aprendices, completando así el ciclo de instrucción (Cohen 1998: 96), tal y como se aprecia en los estudios de intervención recogidos por Harris/Gaspar (2001).

---

<sup>35</sup> Los cuestionarios de evaluación que Macaro (2001: 243 y siguientes) entregó a sus alumnos resultan de gran utilidad para la planificación de esta fase del entrenamiento.

### 3.1.6.2. Propuesta de una secuencia de pasos para un modelo de entrenamiento

A la hora de trasladar a la práctica didáctica estas pautas sobre las etapas del entrenamiento, el docente cuenta con dos posibilidades. Por un lado, puede servirse de la base teórica ofrecida por las investigaciones para estructurar un programa de instrucción propio y, por otro, puede adaptar a su situación particular alguno de los modelos propuestos en la bibliografía<sup>36</sup>. El modelo definitivo que se va a implantar en el aula implica una revisión de los programas de instrucción que, por sus características espacio-temporales, objetivos y público destinatario, mejor se ajusten a las necesidades actuales. Esta revisión ha de llevarse a cabo a la luz de las investigaciones teóricas, así como de los resultados obtenidos por los autores que han adaptado con anterioridad los programas elegidos.

Ambas opciones presentan, sin embargo, notables dificultades. En el caso del diseño de un modelo propio, puesto que no siempre se cuenta con el tiempo ni los medios suficientes, a la vez que se corre el riesgo de administrar un tratamiento didáctico ineficaz, dado que no existen pruebas de sus resultados. Igualmente, la adaptación de un programa de instrucción ya aplicado no siempre es viable, dado que las variables que conforman la situación de aprendizaje actual pueden no ser equiparables a las del estudio original y, por otra parte, los estudios de intervención dejan sin responder algunas cuestiones relevantes en cuanto al desarrollo del entrenamiento, como hemos visto en el apartado anterior.

Más que un nuevo “ciclo de instrucción”, la presente investigación pretende ofrecer una secuencia de los pasos necesarios y su posible orden para ejercitar el uso de las estrategias de manera integrada en la situación habitual de aprendizaje formal, una sucesión de etapas flexibles adaptables al curso académico completo, independientemente de su duración.

Con tal propuesta se intenta subsanar la rigidez de algunos modelos de entrenamiento que no aclaran la sucesión de los distintos pasos, así como tener en cuenta la indicación de Oxford (1990: 203) de que los distintos pasos no tienen que llevarse a cabo estrictamente en el orden establecido ni independientes unos de otros, sino que se puede alterar o simultanear su realización, lo que no va en contra de la sistematicidad en la ejercitación promulgada por Harris (1997). Del mismo modo, algunos pasos se ofrecen en forma de alternativas para facilitar su adaptación a las distintas situaciones concretas de enseñanza. La parte empírica de nuestro estudio (capítulo IV) servirá como ejemplo de la adaptación e integración del modelo al curso de LE, así como de la implementación en el aula y los resultados obtenidos.

---

<sup>36</sup> Como bibliografía teórica de referencia, Oxford (1990) recomienda las obras de Wenden (1986a); Brown/Campione/Day (1980); Dansereau (1985); Derry/Murphy (1986); Stewer-Manzanares *et al.* (1985); Weinstein/Underwood (1985). Los programas de instrucción más recientes, adaptables a la situación particular, son los de Chamot *et al.* (1999), Harris/Gaspar (2001) y Macaro (2001).

Como conclusión, cabe añadir que durante la puesta en práctica en el aula, cada paso debe revisarse de forma continuada y retrospectiva a la luz de las informaciones obtenidas en el paso siguiente para adaptarse de un modo flexible al proceso de aprendizaje de los alumnos.

A continuación, ofrecemos una secuencia de los pasos necesarios para acometer el entrenamiento:

## **A. Fase de preparación**

### *1. Por parte del docente (anterior al inicio del curso).*

- a. Especificación de las necesidades de los estudiantes según las exigencias del plan curricular del centro de enseñanza.
- b. Determinación del tiempo disponible según las características del curso.
- c. Selección de las estrategias que pueden contribuir a los objetivos generales del curso.
- d. Integración de las estrategias en el programa de objetivos y contenidos.
- e. Selección/adaptación de los materiales y diseño/adaptación de las actividades.

### *2. Preparación de los aprendices (primeros días del curso).*

- a. Psicológica.
  - i. Consideración de las creencias y actitudes sobre el aprendizaje lingüístico, la LE y el uso de estrategias.
  - ii. Explicación de la aportación de las estrategias al aprendizaje de la LE.
- b. Metodológica.
  - i. Activación de la conciencia metacognitiva de los aprendices mediante la reflexión sobre sus procedimientos de procesamiento y producción de la lengua.
  - ii. Elicitación de las estrategias que ya utilizan.
- c. Práctica en la autogestión del aprendizaje.
  - i. Avance de la organización del curso.
    - Establecimiento de los propios objetivos.
  - ii. Avance de la organización de la lección.
    - Reconocimiento de dificultades personales y puntos fuertes.

- Establecimiento de los objetivos personales.
- iii. Atención selectiva al proceso en la realización de las tareas (más que al resultado).

## **B. Fase de introducción**<sup>37</sup>

### *1. Presentación de la estrategia*<sup>38</sup>

- a. Selección previa de la estrategia por parte del docente.
- b. Presentación de la estrategia concreta. Puede realizarse mediante uno o más de los siguientes pasos:
  - i. Etiquetado de la estrategia bajo un nombre fácil de retener y utilizar por el aprendiz.
  - ii. Identificación de la actividad/situación lingüística que puede facilitar.
  - iii. Modelado (demostración de su uso) por parte del docente o de un aprendiz.
  - iv. Recordatorio/explicación de la transferencia de una estrategia ya conocida:
    - Reflexión sobre una estrategia empleada en L1 y explicación de su adaptación y aportaciones al aprendizaje/uso de la LE.
    - Reflexión sobre una estrategia empleada en el ejercicio de una destreza lingüística concreta y explicación de su aplicación para otra destreza.
- c. Ofrecimiento de información complementaria sobre las estrategias (utilidad, modo de ejecución, relación de estrategias concretas a tareas habituales), que facilite al aprendiz la creación de su propio repertorio de estrategias.

### *2. Uso guiado de la estrategia*<sup>39</sup>

- a. Presentación de la actividad lingüística para la que vamos a ejercitar la estrategia.

---

<sup>37</sup> Conviene alternar esta fase con cada oportunidad de práctica, puesto que se debe facilitar un repertorio de estrategias que fomente la libre elección y el uso en combinación. Del mismo modo, sería posible repetir la fase de introducción con nuevas estrategias al inicio del entrenamiento antes de pasar a la fase de práctica, aunque sólo es recomendable con estrategias sencillas o aprendices de capacidad metacognitiva desarrollada.

<sup>38</sup> El paso 1. debe repetirse cada vez que el docente desee introducir una nueva estrategia, si bien el punto c. podría limitarse a la primera presentación. Conviene que el paso 1. vaya siempre seguido del paso 2.

<sup>39</sup> Se puede llevar a cabo tantas veces como sea necesario para mecanizar el empleo de la estrategia en cuestión. Es recomendable la práctica guiada con todas las estrategias, incluso con las que ya se emplean en L1, para asegurarse de la correcta aplicación.

- b. Establecimiento de un plan de acción por parte del profesor de manera informada:
  - i. Objetivos.
  - ii. Posibles dificultades.
  - iii. Estrategias previstas.
  - iv. Monitorización de la realización de la tarea.
- c. Desarrollo de la actividad guiada por el docente, atendiendo conscientemente al proceso de realización, es decir, con pausas para analizar todos juntos el modo en que se está procesando/produciendo la LE, monitorizar si se está resolviendo la actividad lingüística adecuadamente y ofrecer *feedback* a los aprendices sobre la aplicación de la estrategia y la realización de la actividad.
- d. Evaluación del uso de la estrategia y de la realización de la actividad por parte del profesor de manera informada.
- e. Valoración de la actividad por parte de los alumnos. Sirve para controlar la aceptación o rechazo a la metodología y su actitud ante la ejercitación consciente de las estrategias en el aula.

### **C. Fase de práctica<sup>40</sup>**

#### *1. Práctica controlada por el aprendiz con una actividad dirigida por el docente.*

- a. Establecimiento de un plan de acción por el aprendiz a partir de un formulario entregado por el profesor que incluya:
  - i. Objetivos.
  - ii. Posibles dificultades.
  - iii. Estrategias previstas.
  - iv. Monitorización de la correcta realización de la tarea.
- b. Presentación de una actividad similar a la actividad guiada en el aula para su realización de modo libre:
  - i. En el aula: en tiempo real, sin pausas ni control del profesor.
  - ii. En casa/ fuera de clase: bajo las condiciones que decida el aprendiz.

---

<sup>40</sup> Los puntos 1, 2 y 3 corresponden a métodos alternativos para ofrecer las oportunidades de práctica. En caso de que las condiciones del curso lo permitan, conviene llevar a cabo los tres puntos y en el orden aquí establecido, de cara a retirar paulatinamente el apoyo [*scaffolding*] del entrenador.

- c. Evaluación de la actividad por parte del alumno a partir de un formulario entregado por el profesor.
- d. Revisión del plan de acción, los resultados de la actividad y la autoevaluación por parte del profesor.
- e. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.

2. *Práctica controlada por el docente con una actividad dirigida por el aprendiz.*

- a. Presentación de una tarea lingüística con múltiples objetivos posibles.
- b. Establecimiento de un plan de acción personal (sin formulario del profesor).
- c. Desarrollo de la actividad con pausas para permitir la reflexión sobre el proceso.
- d. Autoevaluación de la realización de la actividad y del uso de las estrategias, y establecimiento de metas para la próxima actividad (sin formulario del profesor).
- e. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes.
- f. Revisión del plan de acción, la realización de la autoevaluación y el uso de las estrategias por parte del docente.
- g. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.

3. *Práctica controlada por el aprendiz con una actividad dirigida por él mismo bajo supervisión del docente.*

- a. Presentación del tema/material de manera que el alumno decida la actividad que quiere realizar.
- b. Establecimiento de un plan personal.
- c. Realización de la actividad en clase o en casa, en el tiempo decidido por el aprendiz.
- d. Autoevaluación de la realización de la actividad y del uso de las estrategias, y establecimiento de metas para la próxima actividad (sin formulario del profesor).
- e. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes.
- f. Revisión del plan de acción, la realización de la autoevaluación y el uso de las estrategias por parte del docente.

g. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.

4. *Expansión*<sup>41</sup>: Práctica controlada y dirigida por el aprendiz en situaciones extraacadémicas de uso de la LE, sin supervisión del profesor.

#### D. Fase de evaluación<sup>42</sup>

1. *Evaluación final de la competencia estratégica de cada aprendiz.*

2. *Evaluación de la motivación, creencias y actitudes respecto a las estrategias.*

De una manera gráfica, podríamos resumir así la progresión del entrenamiento:

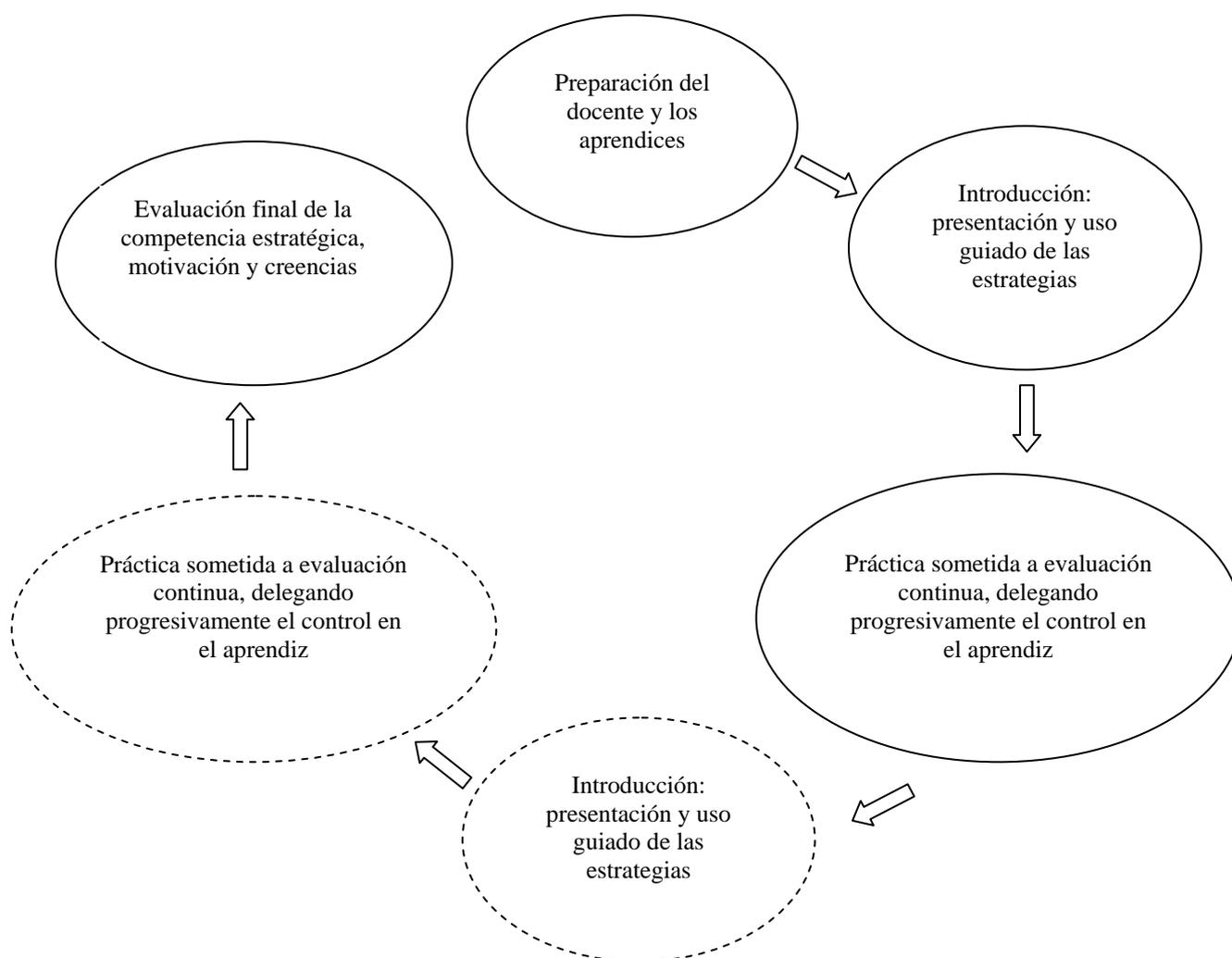


Fig. 1. Progresión del entrenamiento

<sup>41</sup> El papel del profesor se reduce a la facilitación de materiales o intercambios de conversación/correspondencia con hablantes nativos, a la difusión de actos culturales en LE, etc. En el caso de tratarse de una investigación, conviene mantener el contacto con algunos aprendices para evaluar el grado de transferencia de las estrategias.

<sup>42</sup> Es recomendable realizar una evaluación final de manera conjunta entre el profesor y los aprendices en forma de sesión plenaria o, en su defecto, solicitar una autoevaluación final a los alumnos para contrastarla con la del profesor.

### 3.1.7. Consideración de las condiciones espacio – temporales

Las limitaciones temporales no impiden la instrucción de las estrategias, pero condicionan el tipo de entrenamiento, así como su enfoque y profundidad, y el número de estrategias seleccionadas.

La distinción más frecuente y generalmente aceptada por los investigadores es la del entrenamiento a corto y a largo plazo, una diferenciación basada en el número de estrategias, en las oportunidades de práctica y, por tanto, en las posibilidades de monitorización y autoevaluación del uso estratégico.

Sin embargo, la clasificación del entrenamiento que encontramos en la bibliografía en cuanto a la extensión temporal es arbitraria y vaga, dado que no hay una especificación de lo que se considera un plazo “corto” y uno “largo”, mientras que se confunde la aplicación del término con la duración del curso de idiomas. Asimismo, los autores no se ponen de acuerdo en cuanto a la viabilidad de los distintos tipos de entrenamiento según su duración. En este sentido, los estudios que defienden el entrenamiento a largo plazo, excluirían la posibilidad de que se realizara en un curso de idiomas trimestral, por ejemplo, lo que entraría en contradicción con las recomendaciones actuales de incluir la competencia estratégica en los objetivos de cualquier programa de enseñanza/aprendizaje formal de LE.

Para solventar este obstáculo, cabría preguntarse si la denominación de “plazo” se aplica al tiempo concedido a analizar los efectos del entrenamiento, o a la duración del curso de LE. Si nos referimos a la primera posibilidad, entonces un entrenamiento a largo plazo sería aquel que evalúa sus resultados al final del curso (es decir, comprende todo el tiempo disponible para el aprendizaje lingüístico), mientras que uno a corto plazo mediría la contribución del entrenamiento en un espacio temporal fijado de antemano y de inferior duración al curso de LE. Así, un curso que durara un año académico podría incluir un programa de entrenamiento a corto plazo llevado a cabo tan sólo en los dos primeros meses, mientras que un curso intensivo de un mes podría integrar un entrenamiento a largo plazo con intención de que sus efectos se dejaran ver al final del mismo.

De esta forma, se establece una diferencia entre la duración del curso de lengua y el tiempo destinado a que el entrenamiento dé sus frutos, diferencia que parece necesaria si pretendemos que la competencia estratégica esté presente en cualquier programa de enseñanza/aprendizaje formal puesto que, de lo contrario, deberíamos excluirla de los cursos

que no tuvieran una determinada duración mínima que ni siquiera está esclarecida por las investigaciones<sup>43</sup>.

Una vez aclarada esta cuestión, procede analizar la viabilidad de aplicar los distintos tipos de entrenamiento que contempla la bibliografía a cada contexto particular de enseñanza/aprendizaje de LE.

En cuanto a los tipos de entrenamiento, Oxford (1990: 202-203) distingue entre el entrenamiento para familiarizarse con el uso de las estrategias [*awareness training*], el entrenamiento de una sola vez [*one-time strategy training*] y el entrenamiento a largo plazo [*long-term strategy training*]. Los dos primeros podrían llevarse a cabo en pocas sesiones o incluso en una sola. En el de familiarización no se seguirían las etapas establecidas anteriormente, ya que los alumnos no tendrían que poner en práctica las estrategias en las tareas lingüísticas del momento, sino que, mediante un enfoque didáctico lúdico, se despertaría la conciencia de los individuos sobre su proceso de aprendizaje y su interés por probar nuevos métodos de resolución de problemas.

Las últimas investigaciones de intervención en el aula, sin embargo, contradicen la tesis de Oxford. En opinión de Harris (1997: 13), el entrenamiento de las estrategias no puede llevarse a cabo en forma de una lección independiente ni en un período corto, dado que los aprendices necesitan aplicar las estrategias directamente a las tareas lingüísticas y practicarlas de manera extensiva.

Si bien las conclusiones de los estudios empíricos aconsejan el entrenamiento integrado a lo largo de todo el curso de lengua, tampoco conviene descartar la posibilidad de una sesión aislada de acercamiento al uso de las estrategias o de un programa de ejercitación a corto plazo, puesto que en determinados contextos podría resultar beneficioso.

A nuestro modo de ver, un entrenamiento enfocado a la toma de contacto con las estrategias y al despertar de la conciencia metacognitiva de los alumnos sería posible en cursos de corta duración, aunque sólo resultaría eficaz con adultos de alto grado de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, capaces de aplicar de manera autónoma las estrategias presentadas en el aula a situaciones extraacadémicas, puesto que los aprendices jóvenes o inexpertos necesitarían la práctica guiada en el aula para poder implementar las

---

<sup>43</sup> Los estudios empíricos recogidos por Harris/Gaspar (2001) consideran que los siete meses en los que se llevó a cabo el entrenamiento fueron insuficientes, mientras que otros autores reportaron resultados positivos en entrenamientos implantados en períodos cortos, como es el caso de Rubin (1990), que lo acometió en ocho semanas. Esta disparidad de opiniones alerta sobre la pretensión de extrapolar los resultados de las investigaciones empíricas realizadas hasta el momento a situaciones de aprendizaje de características diferentes a las del modelo inicial.

estrategias adecuadamente a otras situaciones de uso lingüístico, como ya hemos visto anteriormente al referirnos a las características personales de los aprendices.

El entrenamiento a corto plazo, por su parte, sí contaría con una secuencia de etapas que podría ser, según Oxford, la misma que para el entrenamiento a largo plazo, pero dirigida a una necesidad particular e identificable de los aprendices y a un limitado número de estrategias concretas que puedan ejercitarse en unas cuantas sesiones.

Respecto al entrenamiento a largo plazo, sus ventajas residen en que favorece el mantenimiento, la adaptación y la transferencia de las estrategias a lo largo de todas las tareas lingüísticas del curso. El número de estrategias que puedan incluirse en el entrenamiento, por su parte, dependerá de la duración del curso y, al igual que en el entrenamiento a corto plazo, las estrategias se ejercitarían con las tareas habituales correspondientes al curso de LE.

O'Malley/Chamot (1990: 186) aconsejan el entrenamiento a largo plazo, ya que, como las estrategias son una parte del conocimiento procesual, es de esperar que su adquisición requiera una considerable inversión de tiempo para la práctica guiada, la obtención de *feedback* de corrección y refuerzo y las actividades de discusión. Según estos autores, lo más aconsejable sería llevar a cabo el entrenamiento a lo largo de un semestre o curso académico.

A pesar de que el entrenamiento a largo plazo parece el más recomendable, a nuestro modo de ver, el de corto plazo podría estar indicado para demandas muy específicas del aprendiz que deban atenderse en un breve espacio de tiempo, pero siempre que el responsable precise de manera realista la finalidad última de la instrucción y elija una taxonomía de estrategias factible para unas pocas sesiones del curso.

Otra cuestión respecto al tiempo de entrenamiento, es la relacionada con las características del curso de lengua, que puede ser intensivo o extensivo. Según comprobaron Ellis/Sinclair (1989b), los alumnos sometidos a un entrenamiento en un curso intensivo demostraron usar un mayor número de estrategias que los de los cursos extensivos. Al parecer, se debió a que las necesidades de comunicarse en la LE eran mucho más urgentes en el primer grupo que en el segundo, por lo que se mostraban más dispuestos a movilizar los recursos que les facilitaran la tarea, lo que refuerza la idea de que el éxito del programa de entrenamiento está estrechamente vinculado a la relación que los aprendices encuentren entre sus necesidades y la utilidad de las estrategias presentadas.

Respecto a las limitaciones impuestas por el contexto físico en el que se efectúa la instrucción, éstas afectan a la taxonomía de estrategias objeto del entrenamiento y al diseño de las tareas de aprendizaje.

En primer lugar, conviene considerar que los aprendices ponen en práctica estrategias diferentes en el aula que en situaciones reales de uso de la lengua (Ellis 1997), por lo que será preciso seleccionar aquéllas que realmente se puedan ejercitar en el marco de la clase de idiomas. Por otra parte, a la hora de diseñar las tareas se deben prever los posibles efectos negativos que las dimensiones y características del aula pueden causar en lo que Nunan (1989: 92) llama “modo” de trabajo (individual, en parejas o en grupos), y en la elicitación de las estrategias. Por ejemplo, una clase pequeña y con las mesas unidas en filas no favorecerá la puesta en práctica de estrategias de interacción en conversaciones de grupo, mientras que las condiciones de comprensión audiovisual en una sala demasiado grande con una pantalla pequeña serán mucho más duras que las que normalmente ofrece esta tarea en la vida real, lo que incrementará la dificultad de usar estrategias.

Una última apreciación sobre el contexto de aprendizaje académico es la presencia de un investigador ajeno al curso de idiomas, que podría interrumpir la actuación natural del aprendiz y provocar el rechazo de las estrategias (McDonough 1995: 20), lo que no ocurriría en una situación de uso de la lengua que se produjera fuera del aula sin su observación. A nuestro juicio, una influencia del responsable del entrenamiento que condicione en exceso el comportamiento del aprendiz, podría evitarse mediante el trabajo en parejas o grupos, controlado directamente por los propios alumnos y supervisado, de manera menos constante, o incluso indirecta, por el entrenador, mediante la grabación para un análisis posterior de las actuaciones de los aprendices, por ejemplo.

### 3.1.8. Identificación de las técnicas de instrucción

Se pueden distinguir varias opciones de entrenamiento según la metodología empleada. Las seis posibilidades que cita Cohen (1998: 74) son el entrenamiento general de destrezas de estudio separado de la clase de lengua; a través de charlas informativas y talleres de práctica; mediante el trabajo guiado por un tutor; insertando discusiones sobre estrategias directamente en los manuales del alumno; mediante minicursos en formato vídeo, y el entrenamiento totalmente integrado en el currículo de LE bajo la dirección del profesor.

La primera de ellas no estaría dirigida a las estrategias que contribuyen específicamente al aprendizaje lingüístico, sino más bien al apoyo de habilidades generales como la adquisición y memorización de conceptos y reglas, la comprensión escrita, el establecimiento de analogías o el razonamiento deductivo.

El método de las charlas informativas y talleres de práctica<sup>44</sup> podría emplearse tanto para el entrenamiento separado del curso de LE como a modo de refuerzo de la instrucción integrada. Es una técnica recomendable para el entrenamiento de familiarización con las estrategias o para el de corto plazo.

El entrenamiento guiado por un tutor se ha llevado a cabo en algunas investigaciones (O'Malley/Chamot 1990) y, aunque presenta la gran ventaja de que el aprendiz cuenta en todo momento con la asistencia de un experto, no es posible ponerlo en práctica en el aula tradicional por el elevado número de alumnos, a no ser que los aprendices trabajen en parejas en las que el más avanzado en su capacidad estratégica actúe como tutor del otro. En este caso, sería más recomendable emplearlo como procedimiento para la resolución de ciertas actividades que como técnica de instrucción del entrenamiento.

Respecto a la inclusión de discusiones sobre las estrategias en los materiales de enseñanza y al empleo de minicursos en formato vídeo, podríamos decir que se trata de técnicas adecuadas para los métodos de aprendizaje autónomo en los que el alumno no asiste a clase<sup>45</sup>.

En cuanto a la última opción, la instrucción de las estrategias totalmente integrada en el curso de aprendizaje lingüístico, Cohen distingue tres posibilidades. La primera consiste en emplear los materiales previamente establecidos para el curso y determinar las estrategias que se van a insertar, así como el momento más adecuado para introducirlas; a nuestro modo de ver, esta elección sería la más recomendable si el uso de un determinado manual viene impuesto por el centro educativo.

La siguiente alternativa sería la instrucción lingüística a partir de un conjunto de estrategias seleccionadas por el entrenador para diseñar actividades alrededor de ellas. Esto sería factible, en primer lugar, en el caso de que el entrenador conozca de antemano las necesidades o problemas específicos de los alumnos que podrían subsanarse con el empleo de tales estrategias concretas y, en segundo lugar, cuando las actividades de elicitación de estrategias se integren adecuadamente en la programación de contenidos lingüísticos del curso y guarden una coherencia con el resto de tareas de aprendizaje.

---

<sup>44</sup> Tönshoff (2000) ofrece un ejemplo práctico de taller de toma de contacto con las estrategias dirigido a profesores de alemán como LE, que puede adaptarse fácilmente a los aprendices, y Fernández (1996) ilustra la iniciación en el uso de las estrategias por parte de los aprendices con un taller de aprendizaje de léxico en español. Un interesante ejemplo de charlas informativas, esta vez orientadas a los profesores que querían implantar el entrenamiento en sus clases, lo encontramos en Harris/Gaspar (2001).

<sup>45</sup> Sin embargo, algunos manuales recientes para la enseñanza de ELE en el aula tradicional también incluyen reflexiones sobre la utilidad y uso de las estrategias, como *Procesos y Recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999), *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003) o *Así me gusta 2* (González et al. 2003).

Por último, sería posible ir insertando las estrategias espontáneamente dentro de la lección allí donde parezca indicado, un método al que recurrir cuando no se conocen previamente las características de los aprendices ni su habilidad en el manejo de las distintas destrezas lingüísticas, pero que requeriría un vasto conocimiento de las estrategias por parte del entrenador y una gran capacidad de improvisación en la adaptación de las actividades para elicitárlas.

En nuestra opinión –siempre que no haya que seguir un libro de texto establecido por el centro educativo– resulta más adecuado realizar la instrucción integrada basándose en los contenidos lingüísticos del programa del curso que partiendo de las estrategias, dado que las estrategias se entrenan para mejorar la realización de las tareas lingüísticas a las que el aprendiz se enfrenta habitualmente; el diseño de actividades basado en las estrategias corre el riesgo de ofrecer al alumno una tipología de ejercicios que no tenga nada que ver con las demandas que realmente debe atender en su actuación como hablante no nativo, como veremos en el punto 3.1.11. al ocuparnos de las actividades.

### 3.1.9. Aclaración de los papeles del profesor y de los aprendices

Quizá el requisito más necesario para llevar a cabo el entrenamiento estratégico sea el cambio de mentalidad de los alumnos y el profesor acerca de los papeles que, tradicionalmente, han desempeñado unos y otro en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto académico.

El cambio de actitudes del docente se sitúa al mismo nivel de importancia que el conocimiento que debe tener de las estrategias (Oxford 1990: 201) dado que, si no reestructura sus ideas y creencias sobre las funciones tradicionales, no logrará que los estudiantes asuman más responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

El papel del profesor–entrenador debe incluir las facetas de responsable del diagnóstico de necesidades y estrategias, entrenador de nuevas estrategias, animador, coordinador, aprendiz de lenguas e investigador (Cohen 1998), ya que su tarea consiste en describir, modelar y dar ejemplos de las estrategias potencialmente útiles, mostrar otras adicionales basándose en sus propias experiencias de aprendizaje, conducir discusiones sobre el uso de las estrategias, motivar a los estudiantes a experimentar con ellas e integrarlas en los materiales y tareas de aprendizaje habituales para proporcionar una práctica contextualizada.

Peterson/Swing (1983) consideran imprescindible el entrenamiento inicial del profesor antes de la implantación de las estrategias en el aula. Para ello, Oxford (1990: 202) recomienda la lectura de libros y artículos sobre el tema, la asistencia a conferencias

profesionales y los programas de entrenamiento del profesorado promovidos por el centro de enseñanza. Además, aconseja el intercambio de ideas con otros colegas más experimentados en la instrucción de las estrategias y el empleo de juegos de simulación y cambio de roles en el aula. Los estudios de intervención (Harris 1997, Harris/Gaspar 2001) también recogen la conveniencia del trabajo conjunto de las estrategias en las distintas áreas académicas y de la toma de decisiones sobre la instrucción a nivel departamental.

Respecto al mejor modo de cambiar la mentalidad de los alumnos, condición ineludible para que el entrenamiento pueda llevarse a cabo y resultar efectivo, Wenden (1991: 126) recomienda la “comunicación persuasiva”, consistente en presentar explícitamente hechos que demuestren lo que los aprendices pueden hacer por sí mismos para ayudarse a aprender con éxito sin la ayuda del profesor, de manera que se transmita implícitamente el argumento de que son capaces de asumir más responsabilidad.

Uno de los componentes de la enseñanza/aprendizaje de idiomas en el que los alumnos deberían cambiar su papel tradicional y hacerse más responsables es, según Carver (1984), la evaluación. En su opinión, los aprendices deberían decidir –siguiendo unos criterios predeterminados– su propio trabajo y el de sus compañeros, y realizar la parte de la tarea decidida sobre la base de ese criterio; llevar un control de sus propios progresos y pedir confirmación al profesor de su autoevaluación; usar sus anotaciones de autoevaluación para seleccionar los materiales de revisión y solución de problemas, y constituir grupos de ayuda para resolver las dificultades de los miembros del grupo. En resumidas cuentas, la instrucción de las estrategias debe propiciar el aprendizaje colaborativo (Grenfell/Harris 1999).

Para favorecer un cambio de los papeles tradicionales, las actividades facilitadas a los alumnos deben basarse, según Wenden (1991), en los datos recabados inicialmente sobre sus creencias, objetivos de aprendizaje, temores, marcos de referencia y valores. Para ello, resultan de utilidad las propuestas de expresión oral de los manuales de ELE más recientes, orientadas a recabar información sobre las preferencias de aprendizaje, así como la reflexión acerca de la utilidad de las actividades propias del aula y aquéllas que el aprendiz debe realizar por su cuenta fuera de clase<sup>46</sup>.

### 3.1.10. Consideración de los materiales disponibles

Entre los múltiples medios con los que cuenta el docente, en el sentido de recursos y herramientas, se encuentran el manual y los materiales. De acuerdo con Fernández, M.C.

---

<sup>46</sup> Un ejemplo de ello se encuentra en el manual de ELE *Así me gusta 2* (González *et al.* 2003: 8-9). Se recoge en el anexo (apartado A).

(2004), aplicamos el término *manual* para designar al instrumento de trabajo que se detiene en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas y las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; es decir, el libro de texto que se utiliza en el curso de LE. Por otra parte, denominamos *materiales* a aquellos instrumentos complementarios usados con el fin de proporcionar un mayor apoyo a un aspecto puntual y específico del aprendizaje como, por ejemplo, un CD para practicar la destreza de comprensión auditiva.

Como ya hemos mencionado al hablar sobre las técnicas de instrucción, un caso de condicionamiento por el material sería la obligatoriedad de emplear un determinado manual. Aun así, si no resultara lo suficientemente flexible como para favorecer el empleo de estrategias, debería reforzarse con materiales complementarios<sup>47</sup>. Podría completarse, como indica Oxford (1990: 207), con una guía [*handout*] de apoyo sobre el modo y el momento más adecuados para poner en práctica las diferentes estrategias<sup>48</sup>.

Si, por el contrario, el docente tiene total libertad para seleccionar el manual y/o los materiales, conviene contar con las limitaciones de oferta del centro educativo en cuanto a medios audiovisuales, recursos informáticos, fondos bibliográficos, etc., que podrían ser necesarios para llevar a cabo las tareas deseadas para el entrenamiento.

En cuanto a la adecuación al estilo de aprendizaje de los alumnos, por una parte, es conveniente que no se produzca una actitud de rechazo ante materiales poco familiares o que presentan una dificultad de uso añadida a las propias de la tarea lingüística, así como que se adecúen al estilo cognitivo de los estudiantes, aunque podría resultar beneficioso introducir otros que desarrollen las facetas más débiles del estilo cognitivo (Mazzotta 1996).

### 3.1.11. Actividades<sup>49</sup> de elicitación y fomento de las estrategias

Como ya hemos avanzado anteriormente, sería inoportuno seleccionar las tareas en función de las estrategias que se han explicado en el aula o que el docente desea que se

---

<sup>47</sup> En el epígrafe 3.2.1. se analiza brevemente la inclusión del componente estratégico en los manuales más recientes de ELE de nivel avanzado (empleados como referencia para el diseño de nuestro estudio empírico). No se incluye aquí este análisis porque aborda algunos aspectos que se exponen más adelante.

<sup>48</sup> Éste es el método que sigue Halbach (1999), cuyas indicaciones recomendamos para integrar las estrategias en un programa ya existente, con un manual impuesto por el centro educativo.

<sup>49</sup> En la bibliografía sobre estrategias no siempre queda clara la distinción entre tareas y actividades, si bien nosotros empleamos los términos de acuerdo con la definición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 9): “las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea”. El término tarea, por su parte, lo entendemos de acuerdo con la definición de Nunan (1989: 10), es decir, aquella parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma.

ejerciten, puesto que en el uso real de la lengua, la activación de las estrategias viene motivada por las características de la tarea, y no a la inversa. Asimismo, puesto que la eficacia del entrenamiento aumenta si se integra en el programa habitual del curso de LE, parece indicado ceñirse a las tareas establecidas para el aprendizaje del idioma.

Algunos autores (Harris 1997) aconsejan relacionar las estrategias concretas a tareas específicas, una recomendación que puede resultar útil al principio del entrenamiento, pero que a la larga afecta a otros factores, a saber, la oportunidad de trabajar las estrategias en combinación, la facilitación de la transferencia y el momento en el que se debe cambiar de tarea.

La relación de las estrategias con tareas concretas conlleva el peligro de que se impida la transferencia a otras tareas o el uso de varias estrategias en combinación. Para evitarlo, resulta conveniente presentar diversas estrategias que podrían aplicarse a la tarea concreta y, a continuación, introducir tareas diferentes a las que, junto a nuevas estrategias, se pueda ejercitar alguna de las anteriores.

Por otra parte, el momento más oportuno para cambiar de tarea no depende tanto del grado de dominio de la estrategia en cuestión, como de la progresión de tareas en función de las necesidades del curso de lengua. No obstante, al igual que los contenidos declarativos se gradúan según su dificultad, también debe tenerse en cuenta la complicación procesual que las tareas implican y, en consecuencia, ordenarlas atendiendo a la complejidad de las estrategias.

Las estrategias, sin embargo, se implementan para resolver actividades particulares. Según Wenden (1986b), su diseño debería partir de las necesidades de los estudiantes y tener en cuenta tanto las limitaciones espacio-temporales como los recursos materiales disponibles.

Las investigaciones ofrecen dos posibilidades a este respecto. Por un lado, se puede elegir primero la taxonomía de las estrategias que quieren practicarse y, a partir de ellas, diseñar las actividades más adecuadas para su ejercitación o, por el contrario, se pueden plantear primero las actividades y escoger después las estrategias más eficaces para resolverlas. Desde nuestro punto de vista, lo más indicado sería tomar las actividades como base para la elección de las estrategias, para evitar aquellas que se alejan de las labores habituales de los aprendices como usuarios de la lengua meta; sin embargo, sí podría ser necesario, en determinadas ocasiones, plantear actividades específicas a partir de una estrategia en particular que se quiere introducir, o como refuerzo de alguna que aún no dominan los aprendices.

Independientemente del procedimiento adoptado, las actividades estratégicas se diferencian del resto de ejercicios destinados al aprendizaje lingüístico en tres rasgos

característicos: su enfoque en el proceso más que en el contenido, el grado de información suministrada por el docente acerca de su contribución al desarrollo del aprendizaje, y la reflexión como resultado de su realización, a veces combinada con la experimentación (Ellis/Sinclair 1989b: 17).

El primero de ellos se refiere a la necesidad de estimular los procesos psicológicos internos de adquisición lingüística; con el segundo rasgo, las autoras establecen una diferencia entre lo que denominan<sup>50</sup> *blind activity* –con la que el docente espera que se practique una determinada estrategia para cuya elicitación no ha dado pautas explícitas– e *informed activity* –con la conciencia de los estudiantes de por qué una determinada estrategia facilitaría la resolución–. Es recomendable que las actividades para fomentar el uso de las estrategias sean siempre informadas, de cara a evitar posibles malentendidos respecto a la utilidad, no sólo de la estrategia, sino de la actividad en sí. En este sentido, estamos de acuerdo con Vogely (1995: 54) en cuanto a la finalidad de la información en el entrenamiento:

“Strategy training in the classroom also implies making students aware not only of how they are to complete a task but also of why the teacher has them do certain activities. In addition, strategy training ought to include helping students realize that they have a choice in the types of learning strategies they can use and that these strategies may be employed at any time, with any task”.

Respecto al resultado, las actividades pueden clasificarse en dos categorías, las que favorecen una reflexión y las que conllevan, además, algún tipo de experimentación. Las primeras se relacionan con experiencias en el uso de las distintas destrezas lingüísticas, sirven para introducir una sesión o para separar las diferentes sesiones del entrenamiento, se pueden realizar en la lengua materna del aprendiz, y normalmente, toman la forma de discusiones, cuestionarios o ejercicios lúdicos de preguntas y respuestas. Están encaminadas a fomentar las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

En cuanto a las que proporcionan oportunidades de reflexión y práctica, se relacionan con destrezas específicas, permiten su integración sistemática en el programa académico, se realizan normalmente en la lengua meta, presentan diversas modalidades (resolución de problemas, adivinación, comparación, juegos de rol...) y desarrollan las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Por otra parte, las actividades pueden clasificarse en función de su contribución directa al aprendizaje lingüístico, o al desarrollo de destrezas más generales, denominadas “actividades académicas” que, muchas veces, no se incluyen en el programa de LE, pero que podrían aparecer en caso de que los estudiantes presenten la necesidad de reforzar habilidades

---

<sup>50</sup> Ellis/Sinclair adoptan aquí la denominación de Wenden (1986b).

que contribuyan a una mejora del proceso de aprendizaje lingüístico. Las actividades académicas fomentarían el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas generales de aprendizaje.

Como recomendaciones adicionales, podemos añadir que las actividades sean interesantes para los estudiantes (Oxford 1990, Wenden 1991), que reflejen el mundo real y se adapten al contexto de la clase (Nunan 1989).

La dificultad inicial para trabajar en el aula la competencia estratégica durante los primeros estadios de la investigación, era la falta de directrices que orientaran al docente en el desarrollo de las actividades y materiales útiles para la implementación del entrenamiento en la clase de LE (Wenden 1986b). A pesar de los años transcurridos, aún se echa en falta una pauta de adaptación o creación de actividades para integrar la competencia estratégica en el currículo<sup>51</sup>.

Tönshoff (1992: 307) también lamenta la carencia de tipologías de ejercicios aplicables a las estrategias concretas, por lo que recomienda tomar como base las líneas de actuación de las investigaciones anteriores de cara a elaborar las actividades propias. En su opinión, la condición de partida para tales actividades es su estrecha relación con el grado de complejidad cognitiva que ofrecería una situación “real” (no académica) de uso de la LE, como, por ejemplo, mediante actividades comunicativas en forma de juegos de interacción o ejercicios de simulación.

Teniendo en cuenta esta recomendación, parece oportuno elaborar una lista de las actividades que sirven para la puesta en práctica de las mismas estrategias que exigirían determinadas situaciones de uso de la lengua externas al contexto formal de enseñanza. Si, además, pretendemos integrar el entrenamiento en un curso regular de aprendizaje, conviene que las actividades resulten familiares al docente y a los alumnos, de cara a favorecer su aceptación y facilitar la resolución. Por este motivo, proponemos a continuación una clasificación<sup>52</sup> de las actividades habituales del aula más adecuadas para el desarrollo de la competencia estratégica. Esta clasificación nos servirá, más adelante, para relacionar las actividades concretas con las estrategias que pueden contribuir a su resolución eficaz.

---

<sup>51</sup> Se comentará más detalladamente en el epígrafe 3.2.1.

<sup>52</sup> La clasificación aquí presentada intenta ceñirse escuetamente a las necesidades más habituales de los aprendices en contextos de enseñanza formal para evitar una posible confusión entre actividades aparentemente diferentes bajo las que subyacen los mismos procesos de realización. De igual forma, las actividades que enunciamos pueden realizarse bajo modalidades diferentes: discusión en grupos, juego de rol, conversaciones de parejas, etc.

- A. Actividades encaminadas a la reflexión<sup>53</sup> sobre el aprendizaje de la lengua meta:
- a. Identificar el estilo de aprendizaje.
  - b. Establecer los objetivos personales de aprendizaje.
  - c. Organizar el aprendizaje.
  - d. Determinar el grado de motivación del aprendiz.
  - e. Evaluar los resultados del aprendizaje.
- B. Actividades encaminadas a la reflexión combinada con la experimentación<sup>54</sup> con la lengua meta:
- a. Actividades de intercambio de información.
    - i. Resolver problemas mediante la interacción social.
    - ii. Participar en conversaciones relacionadas con el propósito de realizar una actividad en común con otros.
    - iii. Obtener bienes, servicios e información necesaria a través de conversaciones o correspondencia.
    - iv. Llegar a acuerdos o compromisos.
    - v. Tomar decisiones con otros.
    - vi. Establecer y mantener relaciones con otros y temas de interés común mediante el intercambio de información o ideas.
  - b. Actividades de razonamiento.
    - i. Buscar información específica para determinados propósitos, procesarla y usarla de algún modo.
    - ii. Escuchar o leer información, elaborarla y emplearla.
    - iii. Crear un texto imaginativo.
  - c. Actividades de opinión.
    - i. Establecer y mantener relaciones y temas de discusión de interés común mediante el intercambio de opiniones, actitudes y sentimientos.
    - ii. Facilitar información sobre la base de experiencias personales.
    - iii. Responder de forma personal a un texto leído o escuchado.
- C. Actividades académicas<sup>55</sup> para ejercitar destrezas generales de aprendizaje:
- a. Actividades de lecto–escritura.

---

<sup>53</sup> A partir de las actividades propuestas por Ellis/Sinclair (1989b).

<sup>54</sup> A partir de la distinción de Prabhu entre *information-gap activities*, *reasoning activities* y *opinion-gap activities*, y de la clasificación de Clark de *communicative activity types*, tomadas de Nunan (1989: 66-67).

<sup>55</sup> A partir de la distinción de Nunan (1998) entre *real-world task* y *pedagogic task*.

- b. Actividades de memorización.
  - i. Memorizar palabras aisladas.
  - ii. Recordar fragmentos completos de un texto.
  - iii. Memorizar reglas y principios.
- c. Actividades de comprensión textual.
  - i. Responder verdadero / falso.
  - ii. Marcar con cruces la respuesta correcta.
  - iii. Identificar la información recibida con una imagen.
- d. Actividades de análisis textual.
  - i. Reconocer las partes de un texto.
  - ii. Identificar un tipo de texto a partir de sus características formales.
  - iii. Subrayar las ideas principales de un texto.
- e. Actividades de producción textual.
  - i. Resumir un texto.
  - ii. Exponer un tema.

### 3.1.12. Elaboración de la taxonomía de estrategias

Como hemos indicado en los apartados anteriores, la elaboración de la taxonomía de estrategias objeto de nuestra instrucción depende de múltiples factores, entre ellos, el enfoque y profundidad del modelo, los objetivos y la finalidad última del entrenamiento, y las dimensiones del aprendizaje afectadas por las estrategias, a los que podemos añadir, como acabamos de ver, las actividades para cuya resolución van a ser entrenadas.

El enfoque del modelo (amplio o reducido) determinará la elección de un extenso espectro de estrategias o la limitación a una o a pocas; según la profundidad, se incluirán estrategias de aprendizaje generales, o se limitará a las específicas del uso lingüístico o comunicación –estableciendo incluso una relación con las destrezas lingüísticas concretas– y se orientará a las dimensiones metacognitiva, cognitiva y/o socioafectiva del aprendizaje.

Los estudios de intervención realizados hasta el momento recomiendan la selección de más de una estrategia (Peterson/Swing 1983), aunque se trate de un entrenamiento de enfoque limitado, la inclusión de estrategias que afecten tanto al nivel cognitivo del uso lingüístico como al metacognitivo de evaluación y control del aprendizaje (Wenden 1986b, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990), y la integración de estrategias socioafectivas que fomenten la motivación y la toma de riesgos (McCombs 1988, Wenden 1991). En cuanto a la elección de las estrategias según su aportación al aprendizaje, si bien es preciso entrenar en aquellas que

contribuyen específicamente a una mejora en el uso de la LE, no se descarta la introducción de otras más generales que puedan favorecer la memorización de ítems y reglas lingüísticas.

Paralelamente, Tönshoff (1992) señala que la elaboración o selección de una taxonomía de estrategias debe tener presente otros condicionamientos derivados del contexto de la instrucción y de los participantes: el objetivo general de aprendizaje de la clase de LE, la situación de aprendizaje, las necesidades de los aprendices, las características del grupo de estudiantes, la disponibilidad de materiales didácticos adecuados, y la compatibilidad con las estrategias de enseñanza y el estilo didáctico del profesor. Estos requisitos son imprescindibles en el caso de pretender una integración del modelo de entrenamiento en el curso de LE.

El responsable del entrenamiento tiene la tarea de elaborar su propia taxonomía tomando estas consideraciones y requisitos como base de selección de las estrategias concretas para sus necesidades específicas, un trabajo que se ve enormemente facilitado gracias a las investigaciones anteriores<sup>56</sup> que se han ocupado extensamente de la categorización, clasificación y descripción de las estrategias particulares, así como de su aplicación a las diferentes destrezas lingüísticas y tareas de aprendizaje.

Tomando como base estas investigaciones, proponemos a continuación una relación entre las actividades anteriormente enunciadas y las posibles estrategias que podrían contribuir eficazmente a su resolución:

## **A. Actividades encaminadas a la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta**

### **a. Identificar el estilo de aprendizaje**

Estrategias metacognitivas:

- Autoevaluación de las distintas destrezas lingüísticas: evaluar la preferencia por determinadas tareas concretas, la habilidad en la resolución de las actividades y las estrategias preferidas.

### **b. Establecer los objetivos personales de aprendizaje**

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: ordenar los objetivos según prioridad<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> En Oxford (1986) encontramos una revisión de las taxonomías anteriores y una clasificación según la contribución directa o indirecta de las estrategias al aprendizaje lingüístico. La misma autora (1990: 317 y siguientes) ofrece una larga lista de estrategias aplicables a las distintas destrezas lingüísticas (*Strategy Applications Listed According to Each of the Four Language Skills*). Para un repertorio de estrategias clasificadas según las dimensiones cognitiva, metacognitiva y socioafectiva del aprendizaje, véase O'Malley/Chamot (1990: 137 y siguientes). En cuanto a las estrategias por destrezas, Harris (1997) ofrece una taxonomía resumida de sencilla aplicación a la práctica didáctica.

<sup>57</sup> Un ejemplo se encuentra en el manual de ELE *Primer plano 3* (Ruipérez *et al.* 2003: 14-15), recogido en el anexo (apartado A).

### **c. Organizar el aprendizaje**

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: decidir plazos de consecución de cada objetivo concreto; establecer un plan de acción mediante la selección de tareas para conseguir los objetivos, y de estrategias para facilitar su resolución.

### **d. Incrementar la motivación del aprendiz**

Estrategias socioafectivas:

- Dirigirse a uno mismo mensajes de ánimo para incentivar la realización de tareas complejas.
- Dirigirse a uno mismo mensajes de ánimo en caso de realización incorrecta de una tarea.
- Dirigirse a uno mismo mensajes de aprobación en caso de realización eficaz de una tarea.

### **e. Evaluar los resultados del aprendizaje**

Estrategias metacognitivas de autoevaluación:

- Comprobar el grado de corrección en la realización de la tarea.
- Comprobar el grado de corrección en la producción / comprensión lingüística<sup>58</sup>.
- Evaluar la habilidad en la realización de la tarea.
- Evaluar el uso de las estrategias empleadas para resolver la tarea.

## **B. Actividades encaminadas a la reflexión combinada con la experimentación con la lengua meta:**

### **a. Actividades de intercambio de información**

#### *i. Resolver problemas mediante la interacción social*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: compartir información en parejas o grupos.

---

<sup>58</sup> Un ejemplo se encuentra en *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003: 65).

Estrategias cognitivas:

- Elaboración (individual, en parejas o en grupo): relacionar la nueva información con el conocimiento previo; relacionar entre sí las distintas partes de la información presentada en la tarea; establecer asociaciones personales significativas con la nueva información.
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

*ii. Participar en conversaciones relacionadas con el propósito de realizar una actividad en común con otros*

Estrategias socioafectivas de cooperación:

- Pedir información o ejemplos acerca del material o la tarea que debe realizarse.

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: prever la organización de la tarea, sus partes y secuencias.
- Identificación del problema: identificar de manera explícita el punto central que necesita resolverse en la tarea o identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: comprender las condiciones que pueden ayudar a cada uno a realizar con éxito la tarea y procurar la presencia de tales condiciones.

*iii. Obtener bienes, servicios e información necesaria a través de conversaciones o correspondencia*

Estrategias cognitivas:

- Elaboración a partir del conocimiento previo del mundo; elaboración creativa adoptando un punto de vista.
- Traducción de fórmulas de cortesía necesarias para realizar peticiones.

*iv. Llegar a acuerdos o compromisos*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: evitar la ruptura de la conversación y mantener el interés en el tema; petición de aclaración y repetición del mensaje; paráfrasis del mensaje del interlocutor para verificar su comprensión.
- Autocomunicación: emplear técnicas mentales para reducir la ansiedad y asegurar la capacidad personal para la realización de la tarea.

Estrategias metacognitivas:

- Autogestión: monitorizar la comprensión para verificar que se ha entendido el mensaje transmitido por el interlocutor, monitorizar la producción para asegurar una correcta transmisión del lenguaje.

Estrategias cognitivas:

- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas a partir de la información disponible, predecir la información siguiente y completar los vacíos de información.
- Resumen: resumir mentalmente el contenido de la información recibida para dar una respuesta.
- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.

*v. Tomar decisiones con otros*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: compartir información con otros.
- Se pueden aplicar las mismas estrategias que para las actividades de *llegar a acuerdos y compromisos*.

*vi. Establecer y mantener relaciones con otro y temas de interés común mediante el intercambio de información o ideas*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: mantener la conversación y el interés en el tema; compartir información.

- Petición de aclaración: pedir explicaciones y parafrasear el mensaje del interlocutor.

Estrategias metacognitivas:

- Autogestión: monitorizar la comprensión y la producción lingüística.

Estrategias cognitivas:

- Elaboración: relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente el mensaje recibido.
- Traducción y transferencia: traducir palabras y transferir conocimiento lingüístico previo para producir o entender mensajes.
- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas a partir de la información disponible; predecir la información siguiente y completar los vacíos de información.
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

## **b. Actividades de razonamiento**

- Buscar información específica para determinados propósitos, procesarla y usarla de algún modo*

Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: identificar explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Atención selectiva y dirigida: decidir por anticipado a qué aspectos se va a prestar atención y mantener la atención durante la realización de la tarea ignorando los elementos irrelevantes que puedan causar distracción.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.

#### Estrategias cognitivas:

- Deducción / inducción: aplicar conscientemente las reglas aprendidas para comprender o producir mensajes en la lengua meta.
- Elaboración: relacionar la nueva información al conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente la información recabada.
- Traducción y transferencia para adivinar el significado de palabras y expresiones desconocidas.
- Inferencia a partir de la información disponible para llenar vacíos de información, acertar el significado de palabras desconocidas y predecir la información siguiente.
- Repetición: repetirse a uno mismo los ítems lingüísticos clave durante el transcurso de la tarea.
- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.
- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles (diccionarios, manuales, apuntes anteriores...).
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

#### ii. *Escuchar o leer información, procesarla y usarla de algún modo*

##### Estrategias socioafectivas:

- Petición de aclaración (en caso de existir interacción con el interlocutor): pedir explicación, verificación o ejemplos.
- Comunicación con uno mismo: técnicas mentales para reducir la ansiedad y asegurar la capacidad personal para la realización de la tarea.
- Refuerzo: motivarse a uno mismo mediante el reconocimiento positivo después de resolver eficazmente la tarea.

#### Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: identificar explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Atención selectiva y dirigida: decidir por anticipado a qué aspectos se va a prestar atención y mantener la atención durante la realización de la tarea ignorando los elementos irrelevantes que puedan causar distracción.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la comprensión: a partir de las palabras o señales que confirman que lo leído/ escuchado anteriormente se entendió de manera correcta.

#### Estrategias cognitivas:

- Deducción / inducción: aplicar conscientemente las reglas aprendidas para comprender o producir mensajes en la lengua meta.
- Elaboración: relacionar la nueva información al conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente la información leída o escuchada.
- Traducción y transferencia para adivinar el significado de palabras y expresiones desconocidas.
- Inferencia a partir de la información disponible para llenar vacíos de información, acertar el significado de palabras desconocidas y predecir la información siguiente.
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.
- Repetición: repetirse a uno mismo los ítems lingüísticos clave durante el transcurso de la tarea.

- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.
- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles: diccionarios, manuales, apuntes anteriores.
- Agrupación: ordenar, clasificar y “etiquetar” el material lingüístico sobre la base de atributos comunes; recuperar la información a partir de las agrupaciones creadas.

### *iii. Crear un texto imaginativo*

#### Estrategias metacognitivas:

- Planificación de la tarea: generar un plan de partes, ideas principales o funciones lingüísticas que se utilizarán.
- Identificación del problema: establecer explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; reconocer el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la producción: comprobar que se está llevando a cabo de forma eficaz.
- Autoevaluación de la producción: comprobar que el resultado de la producción lingüística, así como el de la tarea, son los adecuados.

#### Estrategias cognitivas:

- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles: diccionarios, manuales, apuntes anteriores.
- Elaboración: establecer relaciones con el conocimiento previo del mundo y de la tarea.
- Traducción y transferencia para emplear palabras y expresiones desconocidas.

- Sustitución: revisar el método o plan de producción y seleccionar otro alternativo en caso de que sea necesario; seleccionar palabras o frases diferentes.

### **c. Actividades de opinión**

#### *i. Establecer y mantener relaciones y temas de discusión de interés común mediante el intercambio de opiniones, actitudes y sentimientos*

Se pueden emplear las mismas estrategias que para las actividades de *intercambio de ideas*, así como las de *llegar a acuerdos y compromisos*, pero atendiendo especialmente a las estrategias socioafectivas de cooperación, petición de aclaración y provisión de *feedback*.

Estrategias socioafectivas:

- Refuerzo al final de la tarea para motivarse a uno mismo en caso de que la realización haya sido eficaz.

Estrategias cognitivas:

- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal, por ejemplo.

#### *ii. Facilitar información sobre la base de experiencias personales*

Estrategias socioafectivas:

- Comunicación con uno mismo: técnicas mentales de reducción de ansiedad.

Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: establecer explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; reconocer el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la producción: asegurar la correcta transmisión del mensaje.

Estrategias cognitivas:

- Sustitución: seleccionar métodos, palabras o frases alternativas para realizar la tarea.
- Traducción y transferencia para palabras y expresiones desconocidas.

iii. *Leer o escuchar, y responder de forma personal*

Se pueden emplear las mismas estrategias que para las actividades de *leer o escuchar, procesar la información y usarla de algún modo*.

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación (en caso de que haya interacción con un interlocutor) de provisión de *feedback*.
- Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad.

**C. Actividades académicas para ejercitar destrezas generales de aprendizaje:**

**a. Actividades de lecto–escritura**

Estrategias generales de aprendizaje:

- Separar las palabras en sílabas.
- Emplear colores para resaltar las sílabas difíciles de pronunciar, las pausas y las sílabas acentuadas.

**b. Actividades de memorización<sup>59</sup>**

*i. Memorizar palabras aisladas*

Estrategias cognitivas:

- Agrupación: “etiquetar” grupos de palabras por campos semánticos; elaborar gráficos de redes de palabras<sup>60</sup>.
- Asociación: asociar las palabras con sonidos o imágenes; asociar las palabras a ideas significativas para el aprendiz.

*ii. Recordar fragmentos completos de un texto*

Estrategias cognitivas:

- Repetición de ítems lingüísticos.
- Asociación de partes del texto: asociar las ideas centrales a sonidos o imágenes.

---

<sup>59</sup> La memorización de vocabulario es el objetivo más repetido en los manuales de ELE a la hora de presentar explícitamente estrategias y técnicas de aplicación directa al aprendizaje de la lengua. *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999: 174) ofrece una actividad de reflexión sobre las estrategias de memorización en función del estilo de aprendizaje (recogida en el apartado A del anexo).

<sup>60</sup> Destaca el uso de las redes de palabras en *Es español 3*, Alcoba (dir.) (2001), como sustitutas del tradicional glosario al final del manual.

- Recuperación de la información: emplear composiciones acrósticas; recuperar mediante evocación de sonidos.

*iii. Memorizar reglas y principios*

Estrategias cognitivas:

- Asociación de sonidos e imágenes: elaborar rimas; emplear pictogramas.
- Recuperación de la información: emplear composiciones acrósticas; recuperar mediante evocación de sonidos.

**c. Actividades de comprensión textual**

*i. Responder verdadero / falso*

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar la información requerida, distinguir los elementos relevantes y pasar por alto los innecesarios; identificar las palabras clave.
- Asociación y elaboración: identificar sonidos y reconstruir el significado asociándolos a palabras significativas en el contexto.
- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas y llenar vacíos de significado a partir de la información disponible.

*ii. Marcar con una cruz la respuesta correcta*

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar la información requerida, distinguir los elementos relevantes y pasar por alto los innecesarios.
- Elaboración: establecer asociaciones entre la información nueva y el conocimiento previo.
- Asociación y elaboración: identificar sonidos y reconstruir el significado asociándolos a palabras significativas en el contexto.

- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas y llenar vacíos de significado a partir de la información disponible.

*iii. Identificar la información recibida con una imagen*

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar palabras clave.
- Asociación y elaboración: identificar ítems lingüísticos y relacionarlos entre sí dentro de un contexto significativo.

**d. Actividades de análisis textual**

*i. Reconocer las partes de un texto<sup>61</sup>*

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar marcadores y conectadores del discurso; buscar palabras clave.

*ii. Identificar un tipo de texto a partir de sus características formales*

Estrategias metacognitivas:

- Atención selectiva y dirigida: evitar elementos irrelevantes.

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: reconocer patrones lingüísticos propios de los diferentes tipos de textos.
- Búsqueda de la información: identificar palabras clave.

**e. Actividades de producción textual**

*i. Resumir un texto<sup>62</sup>*

Estrategias metacognitivas:

- Atención selectiva y dirigida: evitar elementos irrelevantes.
- Monitorización de la comprensión y de la realización de la tarea: verificar que se ha entendido correctamente el texto y que la producción se ajusta a las exigencias de la tarea.

---

<sup>61</sup> Un ejemplo se encuentra en *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999: 96).

<sup>62</sup> (*Ídem*: 54-55).

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de la información: identificar palabras clave.
- Subrayado de un texto: utilizar diferentes colores y trazos.
- Abstracción: deducir; generalizar a partir de relaciones causa–efecto; parafrasear.

ii. *Exponer un tema*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación con el oyente y petición de *feedback*: emplear el lenguaje gestual y el contacto visual.

Estrategias metacognitivas:

- Planificación de la tarea: prever la organización de conceptos e ideas principales; establecer un plan de partes y secuencias.
- Uso de recursos: emplear fuentes de información que pueden facilitar la tarea: soporte gráfico, apoyo sonoro...
- Monitorización de la producción y de la realización de la tarea: verificar que la producción lingüística es correcta y que la tarea se está realizando eficazmente.

Estrategias cognitivas:

- Resumen: resumir para enlazar las distintas partes del contenido.
- Elaboración: establecer asociaciones entre el tema que se expone y el conocimiento previo que pueda tener el oyente.

A modo de conclusión, conviene incidir en que la taxonomía aquí presentada no recoge todas las posibles estrategias aplicables a las actividades señaladas, sino que se limita a seleccionar aquéllas que, de acuerdo con las investigaciones anteriores, podrían resultar más eficaces, de manera que la taxonomía sea aplicable a la enseñanza de LE de forma efectiva y sencilla. Con esta limitación se pretende adaptar las extensas taxonomías descriptivas que ofrece la bibliografía a la necesidad real de elegir un número factible de estrategias que se puedan emplear para resolver las actividades habituales del aula de idiomas.

En el siguiente cuadro recogemos, a modo de resumen, la taxonomía expuesta:

**A. Actividades encaminadas a la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta**

- a. Identificar el estilo de aprendizaje
  - Autoevaluación de destrezas lingüísticas
- b. Establecer los objetivos personales de aprendizaje
  - Planificación de objetivos
- c. Organizar el aprendizaje
  - Planificación de tareas, actividades y estrategias
- d. Incrementar la motivación del aprendiz
  - Dirigirse mensajes de ánimo
  - Dirigirse mensajes de aprobación
- e. Evaluar los resultados del aprendizaje
  - Comprobación de la producción y realización de la tarea
  - Evaluación

**B. Actividades encaminadas a la reflexión combinada con la experimentación con la lengua meta**

- a. Actividades de intercambio de información
  - i. Resolver problemas mediante la interacción social*
    - Cooperación
    - Elaboración
    - Uso de señales no lingüísticas
  - ii. Participar en conversaciones relacionadas con el propósito de realizar una actividad en común con otros*
    - Pedir información o ejemplos
    - Planificación
    - Identificación del problema
    - Autogestión
  - iii. Obtener bienes, servicios e información necesaria a través de conversaciones o correspondencia*
    - Elaboración
    - Traducción de fórmulas de cortesía
  - iv. Llegar a acuerdos o compromisos*
    - Cooperación
    - Dirigirse mensajes de reducción de ansiedad y motivación
    - Autogestión: monitorización de la comprensión
    - Inferencia
    - Resumen
    - Toma de apuntes

- v. *Tomar decisiones con otros*
  - Cooperación
  - Estrategias del apartado iv.
- vi. *Establecer y mantener relaciones con otro y temas de interés común mediante el intercambio de información o ideas*
  - Cooperación
  - Petición de aclaración
  - Autogestión
  - Elaboración
  - Resumen
  - Traducción y transferencia
  - Inferencia
  - Uso de señales no lingüísticas
- b. *Actividades de razonamiento*
  - v. *Buscar información específica para determinados propósitos, procesarla y usarla de algún modo*
    - Identificación del problema
    - Atención selectiva y dirigida
    - Autogestión
    - Deducción e inducción
    - Elaboración
    - Resumen
    - Traducción y transferencia
    - Inferencia
    - Repetición
    - Toma de apuntes
    - Uso de fuentes de información
    - Uso de señales no lingüísticas
  - vi. *Escuchar o leer información, procesarla y usarla de algún modo*
    - Petición de aclaración
    - Comunicación con uno mismo para motivarse
    - Refuerzo mediante el reconocimiento positivo
    - Identificación del problema
    - Atención selectiva y dirigida
    - Autogestión
    - Monitorización de la comprensión
    - Deducción / inducción

- Elaboración
  - Resumen
  - Traducción y transferencia
  - Inferencia
  - Uso de señales no lingüísticas
  - Repetición
  - Toma de apuntes
  - Uso de fuentes de información
  - Agrupación
- vii. *Crear un texto imaginativo*
- Planificación de la tarea
  - Identificación del problema
  - Autogestión
  - Monitorización de la producción
  - Autoevaluación
  - Uso de fuentes de información
  - Elaboración
  - Traducción y transferencia
  - Sustitución
- c. *Actividades de opinión*
- i. *Establecer y mantener relaciones y temas de discusión de interés común mediante el intercambio de opiniones, actitudes y sentimientos*
- Refuerzo para motivarse
  - Uso de señales no lingüísticas
- ii. *Facilitar información sobre la base de experiencias personales*
- Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad
  - Identificación del problema
  - Autogestión
  - Monitorización de la producción
  - Sustitución
  - Traducción y transferencia
- iii. *Leer o escuchar, y responder de forma personal*
- Estrategias del apartado *escuchar o leer, procesar la información y usarla de algún modo.*
  - Cooperación
  - Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad

### **C. Actividades académicas para ejercitar destrezas generales de aprendizaje**

- a. Actividades de lecto-escritura
  - Separar las palabras en sílabas
  - Emplear colores diferenciadores
- b. Actividades de memorización
  - i. *Memorizar palabras aisladas*
    - Agrupación y “etiquetado”
    - Asociación
  - ii. *Recordar fragmentos completos de un texto*
    - Repetición de ítems lingüísticos
    - Asociación de partes del texto
    - Recuperación de información por acrósticos
    - Recuperación de información por evocación de sonidos
  - iii. *Memorizar reglas y principios*
    - Asociación de sonidos e imágenes
    - Recuperación de información por acrósticos
    - Recuperación de información por evocación de sonidos
- c. Actividades de comprensión textual
  - i. *Responder verdadero / falso*
    - Búsqueda de información
    - Asociación y elaboración
    - Inferencia
  - ii. *Marcar con una cruz la respuesta correcta*
    - Búsqueda de información
    - Asociación y elaboración
    - Inferencia
  - iii. *Identificar la información recibida con una imagen*
    - Búsqueda de información
    - Asociación y elaboración
- d. Actividades de análisis textual
  - i. *Reconocer las partes de un texto*
    - Búsqueda de información
  - ii. *Identificar un tipo de texto a partir de sus características formales*
    - Atención selectiva y dirigida
    - Búsqueda de información
- e. Actividades de producción textual
  - i. *Resumir un texto*

- Atención selectiva y dirigida
  - Monitorización
  - Búsqueda de información
  - Subrayado con distintos colores y trazos
  - Abstracción
- ii. Exponer un tema*
- Cooperación
  - Planificación
  - Uso de fuentes de información
  - Monitorización
  - Resumen
  - Elaboración

### 3.1.13. Inclusión de pautas de revisión del modelo

Tal y como hemos apuntado al referirnos a la evaluación del entrenamiento, la revisión del modelo consiste en una comprobación separada e independiente de éste, dirigida a evaluar las tres grandes fases del programa –preparación, entrenamiento propiamente dicho y evaluación–, así como a enlazar las conclusiones con la preparación del entrenamiento siguiente, con lo que se establece un ciclo de instrucción.

La revisión se produce a cuatro niveles, correspondientes con las estrategias objeto del entrenamiento; las ideas, creencias y motivación de los aprendices respecto al uso de estrategias; la contribución del entrenamiento a la autonomía del aprendiz y, en el caso de tratarse de un entrenamiento integrado, la integración en el curso de LE.

Al igual que la evaluación, la revisión puede realizarse de manera independiente por parte del profesor, o de manera conjunta con el grupo de aprendices. En nuestra opinión, los datos obtenidos de la evaluación final conjunta, así como los recabados por el entrenador durante la observación de todo el proceso, sirven para una primera revisión del responsable, cuyas conclusiones deben cotejarse con la valoración de los aprendices. Como recomienda Macaro (2001), esta fase debe llevarse a cabo con ayuda de instrumentos de investigación que sirvan para evaluar el éxito del entrenamiento en la resolución de los problemas de aprendizaje. Entre los métodos empleados en las investigaciones anteriores a este efecto destacan los cuestionarios, las entrevistas y la discusión guiada con el conjunto de la clase.

Dado que el fracaso en el uso de las estrategias puede estar provocado por su interacción negativa con las características individuales de los aprendices, la tarea de

aprendizaje o el grado de dificultad de la propia estrategia, el grado de aptitud de las estrategias que han sido objeto del entrenamiento se evalúa en relación con estos tres factores.

La revisión de las creencias y la motivación a usar estrategias, por su parte, incluye las etapas de preparación y práctica, ya que examina el fomento de las actitudes positivas durante la preparación, las informaciones de *feedback* de refuerzo durante la práctica, y el número de oportunidades de ejercitación de la estrategia para incrementar la autoconfianza de los alumnos.

En tercer lugar, la contribución del entrenamiento a la autonomía del aprendiz se refiere al mantenimiento del uso de las estrategias a lo largo del tiempo y a su transferencia a otras tareas similares en contextos diferentes. Los aspectos que se observan son la cantidad de señales y de *feedback* de refuerzo ofrecidos durante el entrenamiento para apoyar y promover la transferencia a situaciones externas, así como las oportunidades de práctica fuera del contexto del aula previstas por el propio programa de entrenamiento para afianzarla. Para ello sería deseable que el docente conociera y facilitara aquellos medios que los alumnos tienen a su alcance para emplear la lengua en situaciones reales de comunicación: direcciones de hablantes nativos para realizar intercambios, préstamo de películas y canciones, etc., y que mantuviera un intercambio de información con el alumno a modo de seguimiento de su proceso de aprendizaje.

Para terminar, cabe recordar que la revisión no termina aquí, sino que enlaza de forma circular con la fase de preparación del entrenamiento siguiente (Harris/Gaspar 2001).

A modo de conclusión, podemos esbozar el siguiente esquema de pautas de revisión:

1. Revisión de la aptitud de las estrategias seleccionadas
  - a. Por interacción con el individuo.
  - b. Por interacción con la tarea.
  - c. Por el grado de dificultad de la estrategia.
2. Revisión de las ideas, actitud y motivación de los aprendices
  - a. Carencias/aciertos de la fase de preparación.
  - b. Carencias/aciertos en el *feedback* de refuerzo.
  - c. Carencia/exceso de oportunidades de práctica.
3. Revisión de la contribución a la autonomía en el aprendizaje
  - a. Carencia/exceso de señales para favorecer la transferencia a situaciones externas al contexto del entrenamiento.
  - b. Carencia/exceso de *feedback* para favorecer la transferencia (situaciones externas).

c. Carencia/exceso de oportunidades de práctica (situaciones externas).

#### 4. Adaptación del modelo para su próxima implantación

### 3.2. Integración del entrenamiento estratégico en el currículo de LE

#### 3.2.1. La competencia estratégica como componente del currículo

La integración del entrenamiento de las estrategias en el currículo de LE aparece en algunas investigaciones (Wenden 1986b, Ellis/Sinclair 1989b) como un paso más del modelo de instrucción, ya que la consideran la metodología más efectiva. A pesar de que estamos de acuerdo con las autoras, en nuestra investigación la analizamos como un factor separado para poder abordar con más detalle las múltiples circunstancias que intervienen y dificultan la integración.

Empleamos el término *currículo*, de acuerdo con García Santa Cecilia (1995), para referirnos al conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y desarrollo de la evaluación de un proyecto educativo, que conforma un nivel superior al del *programa* o conjunto de decisiones que adoptan los profesores a la hora de aplicar las especificaciones de un plan curricular.

Aunque la transmisión de las estrategias forma parte de los objetivos de los cursos de idiomas desde hace algunos años, no todos los planes curriculares recogen la competencia estratégica como un componente explícito. Si tomamos como ejemplo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, podemos ver que no considera la competencia estratégica enunciada de manera explícita, aunque incluye implícitamente la transmisión de las estrategias (pág. 146 de la versión española), y reconoce la posibilidad de mejorar las competencias pragmáticas desarrollando la conciencia como un complemento a las actividades prácticas (pág. 153).

De cara al diseño curricular, el *Marco* (págs. 169 y siguientes) adopta una postura abierta y flexible que acepta la elección de uno de los componentes del currículo como objetivo principal de aprendizaje, según el cual variará el enfoque de medios y contenidos. En este sentido, se trataría de una cuestión de énfasis en un componente concreto que, en otros planes curriculares, podría no considerarse un objetivo, sino un medio o un requisito, lo que, por una parte, permite que sean los propios usuarios quienes determinen el lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de aprendizaje o enseñanza de

lenguas y, por otra parte, deja libertad al responsable del currículo para tratar la competencia estratégica de la manera que considere más apropiada.

Este planteamiento considera la idea generalmente aceptada de que la selección y el orden de los objetivos en que se puede fundamentar el aprendizaje de la lengua pueden variar enormemente según la situación, el grupo meta y el nivel en cuestión.

En lo que respecta a la enseñanza del español, el recién publicado *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007), en su adaptación del *Marco*, añade la *dimensión de aprendizaje* a la del alumno como *agente social*. Así, incluye las estrategias y el fomento de la autonomía en los objetivos generales correspondientes a la dimensión del alumno “como aprendiz autónomo”, clasificados en seis categorías: control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo.

La incorporación de este componente, como se explica en la introducción general al *Plan curricular*, responde a la necesidad de que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua, teniendo en cuenta la necesidad de proveer los recursos –en sentido amplio– que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación.

De la exposición que se hace del enfoque y la metodología, se extraen las siguientes observaciones:

- La consideración de la comunicación al servicio del aprendizaje, entendiendo que ambos se retroalimentan.
- La reflexión del alumno como punto de partida para el desarrollo de la dimensión de aprendizaje.
- El papel del profesor como figura de ayuda en la orientación del aprendizaje del alumno de acuerdo con sus propias necesidades.
- El incremento paulatino de la autonomía del alumno para asumir la labor orientadora del profesor.
- La consideración del aprendizaje lingüístico como una tarea que se prolonga toda la vida.
- El reconocimiento de las diferencias individuales: estilos de aprendizaje, estrategias apropiadas y objetivos personales de cada alumno.
- La imposibilidad de establecer en el currículo una relación sistemática entre los niveles de progresión en el aprendizaje de los

aspectos lingüísticos y las estrategias que permitan ir alcanzando un mayor grado de autonomía.

- La dudosa oportunidad o factibilidad de establecer un inventario de procedimientos de aprendizaje clasificados en función de fases o estadios de dominio lingüístico.
- La necesidad de que sea el diseñador del programa de enseñanza quien decida las líneas metodológicas de transmisión de los procedimientos de aprendizaje.
- La posibilidad de elaborar programas específicos para la enseñanza de los aspectos que se tratan en la dimensión de aprendizaje.

En consecuencia, el inventario incluye una relación de “procedimientos de aprendizaje” y otra con el “uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas”, en las que se recogen tanto estrategias que la bibliografía especializada considera tradicionalmente *de comunicación*, como las habitualmente denominadas *de aprendizaje*, pero sin establecer una diferenciación entre ambas categorías<sup>63</sup>. Por otra parte, se ofrece en forma de listado único, sin relacionarlas a los aspectos lingüísticos o al nivel de dominio de los aprendices.

Del mismo modo, las indicaciones acerca de la metodología consisten en el ofrecimiento de algunas opciones que, tal como se explicita, requieren de cierta flexibilidad a la hora de trasladarse a un programa concreto, así como de un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas. Estas opciones parten de una doble distribución de los objetivos; por un lado, en las seis categorías arriba mencionadas (control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo) y, por otro, en tres fases según el grado de habilidad: aproximación, profundización y consolidación. De esta forma, se acepta la posibilidad de combinar las distintas categorías de objetivos con las diferentes fases (que pueden establecerse en correspondencia con las etapas de dominio lingüístico A, B y C basadas en el *Marco*), siempre ajustándose a la situación concreta de enseñanza.

Así pues, cabe afirmar que, aun reconociendo la dificultad de incluir el componente estratégico en el programa habitual de LE, los organismos e instituciones reguladores de la

---

<sup>63</sup> El inventario, idéntico en los tres volúmenes que componen el *Plan curricular* (págs. 479-520 del Vol. A), conforma un excelente apoyo para el docente tanto por la gran cantidad de estrategias recogidas, como por la claridad de los ejemplos que las ilustran.

enseñanza dejan en manos del docente la responsabilidad de elegir una metodología de instrucción.

En lo que respecta a la realidad diaria del aula, las observaciones de Piñero/Serrano (1994), Jiménez (1994) o Halbach (1999) siguen ilustrando la situación actual.

De acuerdo con Piñero/Serrano (1994: 137), son varias las causas que han impedido la integración de las estrategias. En primer lugar, la rigidez o falta de flexibilidad del currículo tradicional para adaptarse a las exigencias y requerimientos del alumno, dado que su objetivo principal es insertar contenidos lingüísticos o nocio-funcionales, sin indagar cómo se produce el proceso de asimilación de los mismos (es decir, excluyendo el análisis de necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos); en segundo lugar, por la consideración de que la inserción de las estrategias podría ensombrecer la dirección fundamentalmente lingüística del currículo, a lo que se añade el obstáculo del limitado tiempo de clase y finalmente, la carencia de formación pedagógica de los enseñantes.

En la misma línea se sitúa Jiménez (1994), al afirmar que los profesores se preocupan más por los aspectos técnicos de la transmisión de información que por la interpretación que los alumnos hacen de la misma, poniendo el énfasis de la instrucción en el conocimiento y no en el proceso que facilita la adquisición de éste, a pesar de que los individuos necesitan estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información.

Similar es la postura de Halbach (1999), quien añade que muchos docentes se muestran reticentes a integrar el componente estratégico porque consideran que implica cambios importantes en la manera habitual de enseñar, lo que supondría una carga extra tanto para el profesor como para los diseñadores de programas y materiales; una opinión que, según la autora, viene justificada porque se han desarrollado pocos currículos que impliquen menos cambios de los que serían deseables o posibles para una integración de las estrategias en el contexto de enseñanza tradicional.

Sin embargo, en los últimos años se aprecia un notable incremento del interés por el componente estratégico en la elaboración de los manuales de LE, que conforman, en la mayoría de las ocasiones, el principal punto de apoyo del docente, habida cuenta de que éste no siempre cuenta con el tiempo suficiente para su autoformación.

En cuanto a la inclusión del componente estratégico en los manuales de ELE más recientes, se analiza a continuación la de aquéllos que se han tomado como referencia para

planificar el estudio empírico del capítulo IV<sup>64</sup> (de nivel avanzado). Los aspectos que se observan<sup>65</sup> son la inclusión de las estrategias en los contenidos generales; la integración de éstas en las actividades de práctica lingüística, la amplitud en cuanto a las destrezas lingüísticas para las que se aplican y el grado de explicitud con que se presentan; la cantidad de información suministrada acerca de las estrategias y de su aportación a la actividad; el tipo de estrategias ejercitadas (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas); el favorecimiento de un clima de aprendizaje colaborativo y el fomento de la autonomía del aprendiz.

a. Inclusión de las estrategias en los contenidos generales

Las estrategias de aprendizaje y comunicación no siempre aparecen mencionadas de forma explícita en la introducción de los manuales, ni recogidas en su índice de contenidos. Así, encontramos diferentes grados de inclusión. En primer lugar, *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999), *Primer plano 3* (Ruipérez *et al.* 2002), *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003) y *Prisma CI*<sup>66</sup> (Arroyo *et al.* 2005) explican en la introducción el sentido de incluir estrategias y técnicas tanto de estudio, como orientadas al aprendizaje y comunicación en LE; del mismo modo, en el índice de contenidos se les destina un espacio propio en cada unidad<sup>67</sup>. En segundo lugar, *El ventilador* (Chamorro *et al.* 2006) no las nombra en la introducción, pero sí las incluye en el índice de contenidos y las presenta expresamente en las actividades lingüísticas, mientras que *Es español 3*, Alcoba (dir.) (2001), no hace referencia a ellas, a pesar de incluir una sección denominada *Autoevaluación* al final de cada bloque de contenidos en la que se explica cómo y cuándo emplear algunas (aunque no bajo la denominación de “estrategias”). Por último, ni los manuales *Sueña 3* (Álvarez *et al.* 2001) y *4* (Blanco/Fernández/Torrens 2001), ni *A fondo avanzado* (Coronado/González/Zarzalejos 2003) aluden a las estrategias, a pesar de que se ejercitan implícitamente en muchas de sus actividades.

b. Integración en las actividades, amplitud según destrezas y explicitud en la presentación

El grado de integración de las estrategias varía de unas destrezas a otras y en función de lo que se pretende con la tarea. Así, son frecuentes las actividades que no se dirigen a

---

<sup>64</sup> Se añaden algunas observaciones sobre *El ventilador* (Chamorro *et al.* 2006), publicado tras finalizar nuestro estudio empírico, porque resulta de interés su orientación al fomento de la autonomía del alumno.

<sup>65</sup> Los índices de contenidos, presentaciones de manuales y actividades que se citan en adelante también se recogen en el anexo (apartado A) que acompaña al presente estudio.

<sup>66</sup> Resulta llamativo que se incluyan las estrategias en este nivel, dado que no aparecían en los anteriores de la misma serie, *Prisma B1* (Blanco *et al.* 2003) y *Prisma B2* (Caballero *et al.* 2004).

<sup>67</sup> Aunque en el caso de *Prisma CI* el índice de estrategias está separado del que recoge el resto de contenidos.

ejercitar las estrategias al servicio de la práctica lingüística, sino a provocar una reflexión sobre las estrategias que los aprendices ponen en práctica y su utilidad<sup>68</sup>; dentro de esta categoría, en ocasiones se ofrecen cuestionarios para reconocer las que emplean en situaciones concretas de uso de la lengua<sup>69</sup>.

En cuanto a la vinculación directa entre las estrategias y el uso/recepción de la lengua, se observan dos modalidades. La más frecuente es la presentación de las estrategias al finalizar la actividad de ELE, a modo de “previsión de lo que se podría hacer la próxima vez”, ahora que se han percibido claramente las dificultades propias de la tarea en cuestión. La otra fórmula, poco empleada, consiste en una presentación de las estrategias previa a la actividad, con la que se prepara a los aprendices para que puedan salvar sus posibles obstáculos<sup>70</sup>.

Respecto a las estrategias presentadas explícitamente, predominan las técnicas de memorización de vocabulario, las estrategias compensatorias para evitar la ruptura de la conversación en interacción, la atención selectiva (centrada en la idea principal y el vocabulario conocido) y el refuerzo de la motivación ante los problemas en la comprensión auditiva o lectora. No obstante, cabría objetar que se trata mayoritariamente de estrategias que los aprendices de nivel avanzado ya ponen en práctica, aunque lo hagan de manera inconsciente.

Por otra parte, la ampliación del repertorio de estrategias del aprendiz se deja a merced del intercambio de información con los compañeros (mediante conversaciones en grupo o en pareja), esperando que las experiencias positivas de los otros aprendices animen a probar estrategias nuevas. En este sentido, son pocos los manuales que introducen estrategias cognitivas concretas de manera explícita<sup>71</sup>.

Sin embargo, no puede afirmarse que las actividades planteadas no sirvan al ejercicio de las estrategias<sup>72</sup> cognitivas vinculadas a la práctica lingüística, sino que lo hacen de una manera tan implícita, que si el docente no tiene suficiente experiencia con este asunto, se pierde la oportunidad de reforzar la competencia estratégica del aprendiz.

---

<sup>68</sup> Un ejemplo se encuentra en *Nuevo ELE avanzado* (2003: 9-10).

<sup>69</sup> Así se observa en *Procesos y Recursos* (1999: 14-15 ó 56), que se reserva un apartado en cada unidad titulado ¿Cómo hacerlo mejor?, para practicar este tipo de estrategias.

<sup>70</sup> Como se pide en las actividades de *Prisma CI* (2005: 181-182) y de *El ventilador* (2006: 110).

<sup>71</sup> Algunos ejemplos de estrategias cognitivas concretas se encuentran en *Prisma CI* (2005: 19 para la CA; 2005: 70 y 82 para la expresión escrita; 2005: 90 para la comprensión lectora; 2005: 180 para la memorización de vocabulario y 2005: 189 para la expresión oral).

<sup>72</sup> Las actividades de comprensión auditiva de *A fondo avanzado*, por ejemplo, tienen un diseño excelente para incidir en el procesamiento de la información del alumno y exigen la puesta en práctica de múltiples estrategias.

c. Cantidad de información suministrada

La información se ofrece normalmente en forma de conocimiento declarativo sobre las estrategias<sup>73</sup>. Así, en *Procesos y recursos, Nuevo ELE avanzado, Es español 3* o *Prisma CI* encontramos frecuentes explicaciones tanto de las que sirven a la comunicación, como de las que contribuyen al aprendizaje. No obstante, no se aclara el modo de empleo de las mismas, ni se indican sus supuestas aportaciones a las actividades concretas de ELE. En este sentido, se deja en manos del docente la especificación de cómo ponerlas en práctica para alcanzar una finalidad que deje observar su beneficio.

d. Tipo de estrategias ejercitadas

En el plano metacognitivo, destaca el abundante número de estrategias de monitorización de la realización de la tarea, la previsión de posibles estrategias para futuras situaciones y la autoevaluación de las actividades, medidas que entroncan con las necesidades (e intereses, normalmente) de los aprendices avanzados de dirigir su propio proceso de aprendizaje. No obstante, son escasas las estrategias de planificación<sup>74</sup> de la tarea y de establecimiento de las condiciones óptimas para su realización.

En cuanto a la evaluación, encontramos diversas modalidades. En el caso de haber hecho una previsión de las estrategias anterior a la actividad, la evaluación se realiza preguntando si éstas se han usado o no, aunque sin valorar el momento ni el resultado; de no ser así, se fomenta la reflexión sobre la utilidad de las estrategias en hipotéticas situaciones de uso lingüístico, a modo de previsión para futuras tareas.

Por otra parte, algunos manuales incorporan una evaluación en términos más concretos después del ejercicio (*Prisma CI* 2005: 82 y 96, por ejemplo), y otros incluyen una autoevaluación al final del curso orientada a valorar el incremento del repertorio de estrategias (*Nuevo ELE avanzado* 2003: 137).

Respecto al plano socioafectivo, las estrategias de este apartado son el segundo grupo en lo que a frecuencia de aparición explícita se refiere<sup>75</sup>; en mayor o menor medida, todos los manuales analizados inciden en reducir la ansiedad ante los vacíos de comprensión, normalmente, recordando que no es necesario comprender todo para que la comunicación sea

---

<sup>73</sup> *Nuevo ELE avanzado* presenta incluso preguntas sobre estrategias en los juegos de dados que se plantean como repaso de los contenidos de diversas unidades (2003: 154-155, por ejemplo).

<sup>74</sup> Aunque en *Procesos y recursos* sí se integra la planificación en algunas tareas (1999: 47, 56-57 y 95, por ejemplo) y en *Prisma CI* se encuentra un ejemplo adecuado de planificación de la CA (2005: 19) y de la expresión escrita (2005: 70).

<sup>75</sup> Sin embargo, llama la atención que en *Prisma CI* tengan menos protagonismo que las metacognitivas y las cognitivas.

eficaz<sup>76</sup>. Un tratamiento más desarrollado se observa en *Nuevo ELE avanzado* (2003: 127), donde se dedica un apartado a la reflexión y la conversación sobre las estrategias para disminuir el estrés en el aprendizaje y uso del idioma.

Finalmente, las estrategias cognitivas se ejercitan mayoritariamente de forma implícita, por lo que no siempre aparecen enunciadas con un nombre que las identifique como tales. En cuanto a los ámbitos de incidencia, se ofrecen técnicas de aprendizaje de vocabulario, se mencionan estrategias compensatorias de expresión oral, se citan algunas para la memorización de estructuras gramaticales<sup>77</sup>, y se promueven la activación del conocimiento previo del aprendiz, la anticipación del tema y el vocabulario, el establecimiento y comprobación de hipótesis, el reconocimiento de la tipología y estructura del texto, la atención dirigida selectivamente, la selección de palabras clave, la reconstrucción con ayuda del contexto, la toma de notas y el resumen.

#### e. Aprendizaje colaborativo

Este aspecto se cuida especialmente en todos los manuales analizados, principalmente, promoviendo tareas que requieren la interacción entre los alumnos y con el profesor de diferentes formas. Igualmente, destacan las frecuentes actividades tanto de práctica lingüística, como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje en las que se solicita el intercambio de información con los compañeros, haciendo en ocasiones prescindible la intervención del docente.

#### f. Fomento de la autonomía

El fomento de la autonomía del aprendiz se hace patente tanto en el planteamiento y estructuración de los manuales, como en el diseño de las actividades concretas. Se pretende que el alumno tome conciencia de su responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje y acepte dirigirlo, controlarlo y evaluarlo de manera conjunta con el profesor, al tiempo que se favorece la búsqueda de recursos para practicar fuera del aula. Con estos propósitos, se ofrecen numerosas oportunidades de práctica y reflexión (sobre objetivos, intereses, motivaciones, puntos fuertes y débiles, autoevaluación y grado de satisfacción con el propio progreso), más o menos familiares para estudiantes y profesores, pero a las que se suman algunas iniciativas novedosas. Entre ellas, se introduce el diario del aprendiz como un recurso

---

<sup>76</sup> A pesar de que no forma parte de los manuales de nivel avanzado, queremos destacar el uso que hace de este tipo de estrategias *Así me gusta 2* (González *et al.* 2003), dado que incluye comentarios de motivación a los aprendices ante las posibles dificultades. También se incluyen algunos ejemplos en el anexo (apartado A).

<sup>77</sup> La estrategia de traducción, por ejemplo, en *Nuevo ELE avanzado* (2003: 19).

de apoyo para la gestión autónoma del aprendizaje<sup>78</sup>; se favorece el libre establecimiento de las condiciones de realización de la tarea, dando la oportunidad al alumno de tomar decisiones que tradicionalmente correspondían al profesor (interrupción de la audición o repetición de la misma<sup>79</sup>, uso de fuentes de consulta...), así como permitiendo que cada aprendiz determine el tipo de actividad o modo de realización que desea a partir de un input lingüístico común para todos<sup>80</sup>; se presenta el propio manual como una herramienta de uso flexible y personalizable<sup>81</sup>, y se ofrecen direcciones de Internet y consejos para estimular la práctica lingüística en situaciones extraacadémicas<sup>82</sup>.

Como conclusión, podemos afirmar que los manuales de ELE aparecidos en los últimos años tienen una marcada orientación hacia el fomento del aprendizaje autónomo mediante la aceptación de las diferencias individuales, la reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje, el favorecimiento de un clima de colaboración en el aula, y la facilitación de recursos que contribuyan a incrementar la autoconfianza del aprendiz y complementen su formación académica.

No obstante, el componente estratégico queda aún relegado en muchos de ellos a la ejercitación implícita de las estrategias. En el caso de su tratamiento explícito, requieren del docente, en primer lugar, los conocimientos declarativos necesarios tanto para transmitir las estrategias y las tácticas según corresponda a cada tipo de operación (ya que no aparecen claramente delimitadas<sup>83</sup>), como para ampliar el repertorio de los aprendices con otras nuevas cuando no funcione el intercambio con los compañeros<sup>84</sup>. En segundo lugar, exigen una cierta experiencia para ejemplificar el uso de las estrategias concretas vinculadas al uso/recepción de la lengua, y evaluar su implementación y aportación a la realización de las tareas.

En el caso de las estrategias de CA (destreza objeto de nuestro estudio empírico), la progresión en la introducción (o elicitación) de las estrategias concretas no siempre está en

---

<sup>78</sup> *Procesos y recursos* (1999: 82-83), *Es español 3* (2001: 60, 106, 152 y 198).

<sup>79</sup> *A fondo avanzado* (2003: 103 y 152).

<sup>80</sup> *El ventilador* (2006: 112) y *Procesos y recursos* (1999: 56-57) respectivamente.

<sup>81</sup> *Es español 3*, *A fondo avanzado* (destacan las actividades preparatorias, 2003: 12-13) y *El ventilador*.

<sup>82</sup> *Primer plano 3* y *El ventilador*.

<sup>83</sup> Para aclarar esta afirmación, ofrecemos a modo de ejemplo la presentación que se hace en *Prisma C1* de la estrategia “uso del diccionario” (2005: 16-17), donde realmente se practican diferentes técnicas para usar correctamente el diccionario (atención a las abreviaturas, elección de una acepción según el contexto, etc.) pero, sin embargo, no consiste en la aplicación de la estrategia “uso del diccionario” para resolver una tarea de práctica lingüística. Si bien las técnicas aquí descritas son de indudable utilidad para el nivel avanzado de ELE, sería provechoso que, más adelante, el manual ofreciera actividades que propiciaran el uso del diccionario con una finalidad comunicativa o de aprendizaje, en las que se comprobara, además, que los alumnos hacen uso de las técnicas aprendidas anteriormente (estrategia de uso del diccionario aplicada a la comprensión lectora, en lugar de otras alternativas como la adivinación por el contexto; aplicada a la expresión oral en lugar de la paráfrasis y la descripción, o para la comprensión auditiva en lugar de pedir aclaración, por ejemplo).

<sup>84</sup> Incluimos esta observación porque en nuestro estudio empírico el intercambio con los compañeros no resultó productivo.

consonancia con la dificultad cognitiva que entraña su uso. Si bien para el ejercicio de la comprensión lectora y la expresión escrita las estrategias se presentan incrementando la dificultad (comprensión a partir de palabras clave y adivinación por el contexto, búsqueda de ideas principales, resumen...) al tiempo que aumenta la complejidad lingüística de las tareas, para la CA el orden es más arbitrario. Así, se encuentran actividades en las unidades iniciales que requieren la atención explícita a la forma o solicitan un resumen, mientras que más adelante se presentan estrategias básicas de atención al contenido como la selección de palabras clave y la reconstrucción por el contexto. Sería deseable una progresión en la introducción de las estrategias en función tanto de las dificultades de la tarea de escucha, como de la aplicación de las propias estrategias.

### 3.2.2. Bases del diseño curricular

“Para acercar a la clase los contenidos estratégicos, no basta con decir al principio *En esta unidad vas a aprender a (preguntar dónde está un sitio, a dar direcciones, los presentes de..., el léxico de...)*, y al final afirmar *En esta unidad has aprendido a...* Lo importante es detenerse en los procesos que tienen lugar en la comunicación lingüística y en la apropiación de los recursos para diseñar desde ahí las actividades didácticas que activen los mecanismos o estrategias de comunicación y de aprendizaje.” Fernández, S. (2004: 874).

La afirmación de Fernández, S. resume la esencia de la consideración del diseño de la enseñanza de LE de una manera alternativa a la secuenciación tradicional de contenidos lingüísticos. Esta concepción del diseño curricular prioriza los procesos de aprendizaje frente a los productos, para lo que debe atenderse de manera especial al potencial de la clase, es decir, a los recursos psicológicos y sociales que aplican los aprendices en el contexto del aula, de manera que se incluyan en los contenidos las destrezas de aprendizaje y comunicación (Nunan 1989). En la misma línea se sitúa García Santa Cecilia (2000) cuando aboga por la incorporación en el aula, junto a la enseñanza de destrezas lingüísticas, del desarrollo de otras que permitan a los alumnos aprender de modo más eficaz y descubrir sus formas preferidas de aprendizaje.

Tal inclusión significa que el desarrollo de la competencia estratégica debe ir paralelo al de las competencias gramatical y sociolingüística, ya que se trata de la habilidad de seleccionar los medios efectivos para los actos comunicativos particulares, es decir, que sirve como nexo de unión entre la función comunicativa que se quiere cumplir y las formas lingüísticas necesarias para conseguirlo. Como indica Wenden (1986b), el diseño curricular debería aceptar la premisa de que los aprendices, para ser autosuficientes, tienen que saber cómo aprender.

A pesar de que algunos docentes puedan argumentar en su contra que la inclusión de la competencia estratégica limita el tiempo disponible para el desarrollo de las otras dos, las investigaciones han demostrado que, en realidad, enseñar a los aprendices a hacer un uso efectivo de las estrategias ayuda a avanzar más rápidamente en las competencias gramatical y sociolingüística.

Sin embargo, a la hora de aplicar estos principios a la práctica didáctica, comprobamos que, aunque contamos con algunas pautas metodológicas para la elicitación de la competencia estratégica (véase Yule/Tarone 1990), no existe un marco analítico generalmente aceptado como base para el diseño del programa de enseñanza, como ya hemos visto anteriormente.

Una interesante propuesta de intervención es la de Piñero/Serrano (1994), consistente en la inserción de un *modelo inductivo explícito de adiestramiento estratégico*. De acuerdo con las autoras, la inclusión del componente estratégico en el currículo tradicional puede realizarse atravesando dos fases; en primer lugar, una etapa de carácter inductivo en la que se expone a los aprendices a un input que les permita aplicar estrategias cognitivas a la decodificación lingüística (esto es, para las destrezas de comprensión lectora y auditiva), sobre las que después se reflexionaría explícitamente y, a continuación, una segunda fase orientada a la ejercitación explícita de estrategias metacognitivas de planificación y elaboración de la información, de acuerdo con los propósitos de producción lingüística del aprendiz (es decir, aplicadas a las habilidades de expresión oral y escrita).

Si bien para un primer acercamiento a las estrategias, así como para ayudar a los aprendices a tomar conciencia de las que ya usan, el método inductivo resulta de indudable utilidad<sup>85</sup>, el modelo de Piñero/Serrano no resulta tan convincente en otros aspectos. Por un lado, excluye la aplicación de estrategias metacognitivas para las destrezas receptoras (cuando la monitorización y autoevaluación de la comprensión resultan, incluso, más necesarias que en el caso de las productoras, mientras que la planificación puede ser la causante del éxito de la resolución de determinadas actividades de CA en el aula), una objeción que puede aplicarse en sentido inverso, es decir, a la exclusión de las estrategias cognitivas para las habilidades de expresión oral y escrita. Por otro lado, las autoras asumen que la fase de carácter inductivo (gracias al ejercicio de las estrategias cognitivas y la reflexión explícita sobre ellas) conlleva una *automatización* de las estrategias. Sin embargo, cabe preguntarse qué estrategias están siendo automatizadas, puesto que el método parte de la elicitación de las que ya se usan (es decir, ya son automáticas); por lo tanto, en el caso de que se trate de interiorizar las que mencionan los compañeros, o las que surgen de la reflexión consciente, estaríamos ante un

---

<sup>85</sup> Éste es el procedimiento seguido mayoritariamente en los manuales de ELE analizados en el apartado anterior.

caso de instrucción explícita, y no implícita como señala el modelo. Finalmente, las autoras no aclaran el lugar que ocupan las estrategias socioafectivas.

Por consiguiente, se pone de manifiesto nuevamente que la intervención didáctica mediante la inclusión de las estrategias en el currículo debe abordarse con cautela, justificando los pasos que se adoptan. A nuestro juicio, el diseño curricular debe contemplar, junto a los contenidos lingüísticos específicos de las actividades de LE habituales, los procesos que subyacen a la realización de las mismas, de cara a optimizar tales procesos mediante la aplicación de estrategias concretas (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas); en el caso de las estrategias que ya usan los aprendices, la ejercitación se limitará a un fomento implícito, mientras que, para las nuevas que quieran introducirse, se procederá a la instrucción explícita mediante el modelado y la práctica guiada en el aula, siempre, claro está, a través de actividades propias de la clase de LE.

### 3.2.3. Enfoque metodológico

De acuerdo con McDonough (1995: 125), para tener en cuenta tanto los medios de aprendizaje como las formas lingüísticas, el programa [*syllabus*] de enseñanza –más que basarse en el sistema lingüístico de la lengua meta, las necesidades comunicativas de los aprendices o la progresión de los contenidos temáticos– debe partir del planteamiento de tareas cuya dificultad varíe de forma manipulable. Un enfoque basado en tareas sería, por tanto, especialmente interesante en relación con el comportamiento estratégico, ya que los rasgos que determinan el grado de dificultad de cada tarea concreta, así como los requerimientos de un diferente tipo de input o output lingüístico, deben ser manejados por los aprendices empleando diferentes tipos de estrategias.

Sin embargo, en el enfoque por tareas la separación entre los contenidos y la metodología queda desdibujada, porque se renuncia a la especificación previa de los contenidos lingüísticos en favor de la determinación de las tareas y de las actividades que los alumnos realizarán en clase, motivo por el que el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994) propone una vía intermedia dentro del enfoque comunicativo, opción metodológica que adoptamos en la presente investigación<sup>86</sup>.

La propuesta pasa por hacer compatible la especificación de los contenidos de enseñanza y la utilización de la tarea como instrumento para la organización de actividades en el aula. La fórmula coincide con las distintas propuestas recogidas bajo la denominación

---

<sup>86</sup> Por tratarse del *Plan curricular* vigente en el momento de llevar a cabo nuestra investigación empírica en el aula.

general de “enfoque por tareas” en el hecho de utilizar la tarea como unidad de análisis o de organización de los programas, pero se aleja de ellas en la medida en que admite la especificación previa de los bloques de contenidos, aunque los considere como meros instrumentos de control que permitirán al profesor disponer de una guía de aspectos particulares de enseñanza.

De las múltiples definiciones del término “tarea” que ofrece la bibliografía, la de Nunan (1989: 10) se adecúa a nuestro enfoque metodológico<sup>87</sup>, puesto que acepta explícitamente el enfoque comunicativo y el papel activo de los aprendices, características fundamentales para comprender su relación con el uso de las estrategias y los diferentes estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos.

Para comprender el alcance de este enfoque metodológico de cara a la integración de la competencia estratégica, conviene analizar los componentes de la tarea con el propósito de actuar sobre ellos para favorecer el uso de las estrategias.

Los componentes se derivan, según Nunan, del sentido de totalidad de la tarea –capaz de constituir en sí misma un acto comunicativo– y se pueden enunciar como objetivos, input, actividades, papel del profesor, papel del alumno y contexto de trabajo. Cabe señalar, sin embargo, la dificultad de distinguir el límite entre tareas y actividades, muchas veces intuitivo.

Pasamos a comentar, a continuación, cada uno de estos componentes:

a. Los objetivos

La elección de las estrategias concretas que formarán parte del entrenamiento viene determinada por la tipología de objetivos de las tareas. Para Nunan, pueden ser comunicativos, socioculturales, de aprender a aprender, y de conciencia lingüística y cultural. Sin embargo, en el contexto del aprendizaje en contextos formales de enseñanza superior puede aparecer un quinto tipo, el de los objetivos académicos, encaminados a facilitar a los hablantes no nativos la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios (Vázquez 2004).

Los objetivos que Yule/Tarone (1990) establecen para la elicitación de la competencia estratégica, son los mismos que mueven todo comportamiento comunicativo cotidiano, por lo que el objetivo de la tarea del aula debería ser factible en un contexto real de comunicación. En este sentido, el diseño de tareas debe partir de los objetivos a los que los aprendices deben

---

<sup>87</sup> Recogida anteriormente en el epígrafe 3.1.11.

enfrentarse en las situaciones extraacadémicas de uso de la lengua, de manera que se eliciten las mismas estrategias y procesos que exigiría la situación real.

#### b. El input

Existen discrepancias en la bibliografía respecto a los beneficios y perjuicios de utilizar material auténtico, esto es, input sin modificar, para simular en el aula las condiciones propias de las situaciones de comunicación real de cara a favorecer los mismos procesos de comprensión y producción lingüística. Una postura intermedia es la de Nunan (1992), quien defiende el uso de ejemplos auténticos de la lengua meta en tareas cuyas demandas se ajusten al nivel lingüístico del aprendiz. Desde este punto de vista, la dificultad no debería residir en el material, sino en la tarea, por lo que un mismo material podría explotarse para niveles lingüísticos distintos.

Por otra parte, los diversos tipos de input lingüístico exigen unas estrategias de comprensión y manipulación diferentes y requieren del aprendiz un tipo de output también distinto, de manera que parece indicado ofrecer en el aula muestras lingüísticas variadas (aun cuando vayan dirigidas al trabajo de una misma destreza lingüística) que puedan elicitar el uso de un amplio repertorio de estrategias.

De acuerdo con el estudio de Bacon/Finnemann (1990), que relaciona la disposición del aprendiz hacia el input auténtico con las actitudes, los objetivos y las estrategias, la comprensión se ve perjudicada si el estudiante no tiene interés en la escucha. Por esta razón, los autores recomiendan diseñar el currículo de manera que se convenza al alumno de que es capaz de enfrentarse al input auténtico. Para ayudarlo en este propósito, tal tipo de input debe convertirse en una parte básica e importante de la instrucción de LE, acompañarse de preguntas significativas que favorezcan la anticipación y la comprensión, y someterse a la evaluación de los aprendices. Bacon/Finnemann concluyen de su investigación que la exposición al input auténtico tiene un efecto positivo en la comprensión y satisfacción del aprendiz, y negativo en la frustración, por lo que los estudiantes se beneficiarían de su inclusión en el currículo.

#### c. Las actividades

Una tarea puede incluir la resolución de dos o más actividades, diseñadas para objetivos específicos usando diferentes muestras de input lingüístico (una foto, un artículo de periódico, una cuña publicitaria radiofónica...). De acuerdo nuevamente con Nunan, deben tenerse en cuenta las destrezas y estrategias requeridas en la situación comunicativa concreta del mundo real que sirve como inspiración al diseño de la tarea, de manera que las actividades

del aula ayuden a los aprendices a poner en marcha los mismos procesos mentales. Esto no quiere decir que sea necesario recrear en la clase la situación real, sino más bien plantear actividades que exijan para su resolución las mismas destrezas y un lenguaje similar.

Idéntica postura se defiende en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994), donde se destaca la importancia de que la tarea reproduzca en clase los procesos propios de cualquier actividad de comunicación lingüística, por lo que recomienda que se potencien aquellas actividades que obliguen a los alumnos a poner en juego todos sus recursos.

Respecto a las actividades de interacción, Yule/Tarone (1990) establecen la base en los requisitos que cumple todo acto comunicativo, es decir, que exista un mensaje que quiere ser comunicado por un hablante, y un oyente que tenga motivos para escucharlo. Para ello, el hablante debe producir un discurso extenso en L2 que le obligue a organizar un mensaje, centrarse en el contenido y transmitírselo a un interlocutor en particular. Desde este punto de vista, por ejemplo, una actividad en la que un hablante describe a un oyente una imagen que ambos están viendo no tendría mucho sentido, puesto que la necesidad de escuchar ha desaparecido, lo que no ocurriría si el oyente necesitara la descripción de una imagen que no conoce porque tuviera que emplear la información para algo concreto. El papel activo del oyente resultaría decisivo para la resolución de la actividad comunicativa ya que, por una parte, influiría en el discurso producido por el hablante y, por otra, estaría movido por un objetivo que podría no coincidir con la intención de su interlocutor, tal y como sucede en la realidad.

Siguiendo con las características propias del acto comunicativo, es labor del hablante determinar el grado de conocimiento (del mundo y lingüístico) compartido con el interlocutor para asegurar la comprensión del mensaje, por lo que Yule/Tarone añaden la conveniencia de proporcionar en el aula de L2 actividades de interacción en las cuales la cooperación del interlocutor pueda no estar garantizada, de cara a fomentar la competencia estratégica.

Las actividades deben permitir, por tanto, que el aprendiz se comporte de la misma manera que lo haría en una situación habitual de uso de la lengua, y evitar que se limiten a la reproducción de frases cortas que no cumplen ninguna función comunicativa. Éste planteamiento es también el defendido por Piñero/Serrano (1994) en su modelo de adiestramiento estratégico, añadiendo que las actividades de tipo comunicativo facilitan la contextualización de la lengua que se aprende. Las autoras indican, además, una recomendación novedosa: la de fomentar la escritura en las actividades, dadas las posibilidades que ésta ofrece de volver atrás o corregir lo ya dicho por escrito, de cara a favorecer la reflexión sobre el entrenamiento estratégico.

En cuanto a las actividades de comprensión lectora y expresión escrita, a pesar de que puedan parecer “menos comunicativas”, deben seguir las mismas premisas de ofrecer al aprendiz la posibilidad de manipular activamente el input para cumplir un objetivo basado en una situación factible en su vida real. Los problemas que surgen al leer una novela por placer, por ejemplo, requieren la activación de estrategias diferentes a las necesarias para comprender la sección de ofertas de empleo de un periódico, del mismo modo que, para escribir una carta de reclamación, se requiere una habilidad diferente a la de anotar un recado recibido por teléfono para otra persona.

Por otra parte, hay que mantener siempre una conexión entre las actividades denominadas comunicativas y aquéllas que, sin servir directamente a la comunicación, las preceden. Ambos tipos se refuerzan y proporcionan input lingüístico mutuamente, como indica Littlewood (1981: 19) y, al mismo tiempo, las actividades precomunicativas sirven para centrar la atención en el lenguaje controlado y desarrollar la competencia gramatical que debe ir paralela a las competencias sociolingüística y estratégica.

Como conclusión, conviene señalar que las actividades del entrenamiento no tienen por qué ser diferentes de las habituales de clase, sino que pueden ser las mismas (Yule/Tarone 1990). Un ejemplo de ello es la utilización que hace Wenden (1991) de textos sobre aprendizaje autónomo para actividades de comprensión lectora y expresión oral, con la intención de despertar la conciencia metalingüística de los aprendices y presentar la utilidad de las estrategias antes de iniciar el entrenamiento, al mismo tiempo que se trabajan las destrezas lingüísticas de manera tradicional.

#### d. Papeles del profesor y de los aprendices

La didáctica de las estrategias, como indica Mazzotta (1996), establece un cambio no sólo metodológico, sino también en el comportamiento del docente frente al alumno, en la naturaleza de su relación y en sus respectivas funciones.

A la hora de realizar una tarea concreta el profesor puede desempeñar tres papeles diferentes (Nunan 1989: 84). Por un lado, sin actuar directamente, puede obrar como facilitador proporcionando los materiales e instrucciones oportunos y dejando que los aprendices efectúen la tarea sin su intervención. Para ello debe ir cediendo al alumno la responsabilidad de la dirección de las actividades de manera gradual, puesto que algunos aprendices podrían sentirse desorientados si el profesor no participara continuamente, así como precisar con claridad lo que se espera que el aprendiz haga para resolver la tarea con éxito, y facilitarle las formas lingüísticas que le falten. De cara al fomento de la competencia estratégica, su misión consiste en explicar el uso correcto de las estrategias que pueden

ayudarles a completar la tarea en cuestión, y dejar que ellos mismos la resuelvan sin su colaboración.

Durante la realización de la tarea, por otra parte, el docente puede actuar como un participante más que, sin dominar la situación, guía y estimula “desde dentro” la resolución de la actividad, como indica Littlewood (1981: 19). Aquí podría influir muy positivamente en la decisión de los aprendices de emplear las estrategias si él mismo lo hace.

Respecto a la última función, la de observador, el mismo autor aclara que no consiste en una contemplación pasiva de las acciones de los aprendices, sino en una monitorización continua de sus puntos fuertes y débiles, de manera que pueda interrumpir la actividad cuando considere preciso corregir a tiempo un determinado error, o de cara a potenciar los comportamientos eficaces. En este sentido debería tanto facilitar *feedback* positivo cuando el aprendiz haya usado una nueva estrategia sin estar seguro de su modo de empleo, como corregir su inadecuada utilización. Asimismo, los errores observados deberá tenerlos en cuenta para realizar próximamente actividades precomunicativas de refuerzo.

En cuanto a la observación durante la realización de la tarea, Littlewood advierte del peligro de que una presencia excesiva e innecesaria del profesor impida a los aprendices el desarrollo correcto de sus destrezas comunicativas, por lo que recomienda el uso de grabaciones para controlar posteriormente aquellas actividades en las que la observación simultánea podría ser contraproducente. Efectivamente, algunas investigaciones han demostrado que, a la vista del docente, los aprendices podrían decidirse a usar determinadas estrategias sólo para cumplir con sus expectativas (O’Malley/Chamot 1990).

El papel del alumno, por su parte, variará según el contexto de trabajo, y la cantidad y tipo de participación requerida por la naturaleza de la tarea: receptor, informante, traductor, mediador, coordinador...

Conviene que el profesor adopte diferentes roles a lo largo del curso para facilitar que los alumnos asuman papeles distintos que favorezcan la elicitación de un amplio abanico de estrategias.

#### e. Contexto de trabajo

El contexto de trabajo en relación con las tareas de aprendizaje se refiere a las disposiciones específicas de la clase implicadas en una tarea, lo que incluye la consideración de si dentro del marco del aula se realizará toda o sólo una parte de la misma (Nunan 1989: 91). Estamos de acuerdo con el autor en la conveniencia de considerar de manera conjunta el contexto de trabajo y los participantes implicados, de lo que se derivan siete contextos [*settings*] diferentes: la realización individual de la tarea; el trabajo en parejas; el trabajo en

pequeños grupos, en los que cada participante puede encargarse de un asunto diferente o bien llevar a cabo de forma conjunta toda la tarea; la participación simultánea de todo el grupo (por ejemplo, en un debate); la interacción de un pequeño grupo con el resto de la clase; la interacción de una única persona con el resto de la clase, y la exposición de todo el grupo a un input sin posibilidad de interacción (la proyección de una película, por ejemplo).

Cada uno de estos contextos facilita la resolución de determinadas actividades que, por su parte, favorecen el uso de diferentes estrategias, por lo que el contexto de trabajo debe variarse si el programa académico pretende fomentar la competencia estratégica.

#### 3.2.4. Relación entre estrategias, actividades y tareas de aprendizaje

Una vez analizados los componentes de la tarea, conviene examinar la interacción que podría producirse entre ellos, de cara a minimizar posibles efectos negativos.

De acuerdo con Cohen (2003), es difícil encontrar estudios que relacionen los estilos de aprendizaje con el uso de estrategias específicas para la realización de tareas concretas. Según el autor, el grado de familiaridad y dificultad de la tarea, así como las preferencias de aprendizaje de los alumnos, influyen en las estrategias que los aprendices aplican a la resolución de las determinadas actividades. Consecuentemente, ninguna estrategia en particular será apropiada para todas las tareas –igual que tampoco lo será para todos los aprendices– del mismo modo que distintos individuos emplearán la misma estrategia para tareas diferentes según sea su estilo de aprendizaje.

La implicación didáctica del autor es la recomendación de que el docente varíe la naturaleza de las tareas en la medida de lo posible para permitir que los aprendices con diferentes estilos y preferencias tengan la posibilidad de desarrollar su competencia estratégica de la forma que mejor se adapte a ellos.

Por otra parte, esto serviría, en primer lugar, para que tomaran conciencia de la utilidad de conocer un amplio número de estrategias, puesto que no cualquiera es aplicable a todas las tareas y, en segundo lugar, para evitar el recurso sistemático a aquellas estrategias que ya dominan en la resolución de tareas habituales, un comportamiento que podría provocar la fosilización de ciertas soluciones estratégicas preferidas para resolver rápidamente los problemas de comunicación y que, sin embargo, no contribuyen al crecimiento del sistema lingüístico del aprendiz (Skehan 1992 en McDonough 1995: 126).

Asimismo, la dificultad de las tareas y actividades presentadas en el aula debe incrementarse de manera gradual; por una parte, de acuerdo con Bacon (1992: 173), conviene exponer a los estudiantes a diferentes niveles de dificultad para que puedan practicar de un

modo flexible diferentes tipos y cantidades de estrategias; por otra parte, el grado de dificultad debe vigilarse cuidadosamente, dado que un excesivo esfuerzo requerido para la comprensión de las demandas de la tarea o actividad, mermará la capacidad del alumno para centrarse en el input o output lingüístico que tiene que manipular o producir. Del mismo modo, parece ser que una tarea excesivamente compleja puede provocar el rechazo del uso de las estrategias, ya que si el aprendiz no se considera capaz de llevarla a cabo, no se molestará en intentar ejecutar una estrategia que, ya en sí, supone un gran esfuerzo (O'Malley/Chamot 1990). Sin embargo, los estudios que han examinado la relación entre dificultad de la tarea y uso de las estrategias, no han llegado a resultados concluyentes que nos permitan afirmar que los estudiantes rechazan determinadas estrategias ante un incremento en la dificultad de la tarea (Oxford 2004).

A pesar de ello, la gradación de las tareas no debería contemplarse solamente en función de la complejidad gramatical del input ofrecido o del output solicitado, como suele ser habitual, sino teniendo en cuenta también la complejidad de los procesos necesarios para llevar a cabo las actividades concretas, lo que estaría en consonancia con la gradación que Nunan (1988: 55) establece a partir de la respuesta que debe dar el aprendiz a la actividad. Desde esta perspectiva, el grado de dificultad irá en aumento desde una actividad que pida procesamiento sin respuesta del alumno, hasta otra que requiera resolución de problemas en una interacción real, pasando por actividades de procesamiento y producción que piden tipos de respuesta que necesitan combinaciones de estrategias de diferente dificultad. En otras palabras, la progresión de la adquisición del conocimiento procesual debe graduarse en la misma medida que la adquisición del conocimiento declarativo.

### 3.2.5. Revisión de la integración

La integración del modelo de entrenamiento en el currículo de LE se revisa en relación con su aportación a la consecución de los objetivos generales de aprendizaje, teniendo en cuenta que se haya implementado sin perjudicar el desarrollo del programa del curso.

Como ya hemos mencionado al establecer las etapas del entrenamiento, la revisión de la integración en el currículo de LE se convertiría en la última fase, y se llevaría a cabo desde dos perspectivas, la inclusión en los objetivos y contenidos del programa del curso, y la contribución a los objetivos generales de aprendizaje.

### **III. El componente estratégico en la didáctica de la comprensión auditiva**

#### *1. La didáctica de la comprensión auditiva basada en el proceso*

##### 1.1. Concepto de comprensión auditiva

Las investigaciones en el ámbito de la comprensión auditiva (CA en adelante) han dado como resultado un gran número de definiciones y perspectivas de la destreza de escucha, lo que ha conducido a una confusión conceptual acerca de los procesos que intervienen en el desarrollo de la misma (Goss 1982), una desavenencia originada por los distintos intereses y propósitos de los autores ocupados con el asunto.

Si bien el objetivo del presente estudio no es, consecuentemente, contribuir con una nueva definición, sí resulta oportuno recoger aquélla que más convenga a las necesidades y finalidad de la investigación empírica a la que sirve, esto es, se requiere un concepto de CA que pueda aplicarse al aula de LE y que dé cabida a los recursos estratégicos que el oyente no nativo pone en marcha durante el desempeño de la tarea auditiva.

En primer lugar, la capacidad natural del ser humano para escuchar caracteriza a la destreza de CA como un proceso básico que puede producirse a diferentes niveles de conciencia. De acuerdo con Rost (2002: 7), implica un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente y de otros, pasivos, que no lo están.

En segundo lugar, como componente imprescindible de todo modelo de comunicación, se distingue por su intencionalidad. Dado que se trata de un mecanismo potencialmente consciente e intencional, no cabe duda de su naturaleza activa.

Por otra parte, la tarea del oyente va más allá de la mera percepción de sonidos que se produce de manera automática, ya que consiste en recibir, prestar atención y asignar un significado a los estímulos sonoros (Wolvin/Coakley 1985: 74).

Igualmente, teniendo en cuenta los niveles de conocimiento y recursos implicados, estamos de acuerdo con O'Malley/Chamot/Küpper (1989: 434) en que se trata de un proceso en el cual la persona que escucha construye significado, utilizando tanto las señales de información contextual como el conocimiento previo, al tiempo que se apoya en múltiples recursos estratégicos para cumplir la demanda de la tarea.

Por todo ello, la definición que ofrecen las teorías cognitivas se ajusta a las necesidades de nuestra intervención didáctica:

“In cognitive theory, language comprehension is viewed as an active process in which meaning is constructed through a complex interaction between the characteristics of the input, the types of declarative knowledge that are accessed, and the use of strategic processes to enhance understanding.” (Chamot 1995: 16).

Por último, la comprensión guarda una coherencia para el oyente y se realiza de manera parcial, es decir, sin considerar ni retener toda la información acústica presente en el mensaje.

En conclusión, el enfoque didáctico que en adelante adoptamos se orienta a los procesos que intervienen en los distintos estadios de la destreza de escucha más que en los resultados obtenidos de la misma, considerando los diferentes niveles y recursos empleados para cumplir con las determinadas finalidades del oyente, quien ocupa, en última instancia, el centro de la operación de CA.

## 1.2. El procesamiento de información durante la escucha

De acuerdo con Goss (1982), una perspectiva teórica capaz de dar cuenta de las múltiples variables que intervienen en la destreza auditiva es aquella que considera la escucha como un sistema de procesamiento de la información. Según la autora, tal procesamiento consiste en la manera en la que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea.

No obstante, plantear una base teórica que explique el modo en que transcurre la CA es una ardua tarea. Si bien las investigaciones se han ocupado extensamente de los procesos que concurren en el desempeño de la destreza, no siempre resulta clara la distinción entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento implicados en el mismo y los factores –intrínsecos al oyente y externos– que intervienen en el acto de escucha, en parte, debido a la diferente aplicación que los autores hacen de algunos términos clave como “proceso” y “procesamiento”.

A pesar de que los estadios de procesamiento, los niveles de conocimiento y los factores de la situación comunicativa están indiscutiblemente ligados, conviene analizarlos de manera separada, dado que en cada estadio se hará un uso distinto de los tipos de conocimiento, al mismo tiempo que cada situación requerirá de unos y otros en diversa medida, lo que debe tenerse en cuenta de cara al diseño de la enseñanza.

Dada la finalidad didáctica que aquí se persigue, se revisan a continuación algunas propuestas teóricas representativas con la intención de diferenciar los mencionados elementos, ya que cada uno de ellos conlleva implicaciones distintas. De esta forma, el presente epígrafe aborda los estadios de procesamiento, y el resto de factores se analiza en los apartados siguientes.

Como punto de partida, el modelo de procesamiento de la información más claro y objetivo es el de Anderson (1985), aceptado mayoritariamente en la bibliografía<sup>88</sup>, en el que se distinguen tres grandes estadios: la percepción de sonidos, su análisis<sup>89</sup> [*parsing*] y la utilización de los mismos. El primero de ellos consiste en la transformación del sonido en la representación de una palabra; el segundo, en el paso de la representación de una palabra a la de un significado y, el tercero, en el uso que el receptor hace del significado del mensaje.

Así, la primera de las operaciones de procesamiento de un enunciado, según Poch (2001), es del orden de la psicoacústica y afecta a los aspectos básicos de la percepción de los parámetros físicos de la onda sonora, como son la duración, frecuencia e intensidad. Seguidamente, de acuerdo con la autora, se produciría una identificación de lo “lingüísticamente pertinente” mediante la distinción de lo “útil” del resto del entorno sonoro, la adecuada codificación de las diferencias fonéticas y la garantización de que ésta resiste la degradación de la onda sonora.

Aunque esta percepción de sonidos se realiza de manera natural, Rost (2002: 8) señala que, a pesar del uso intercambiable que se da a los términos *oír* [*hearing*] y *escuchar* [*listening*], existe una diferencia en el grado de intención. Asimismo, el autor añade la conciencia y la atención a los procesos neurológicos necesarios para que se produzca la escucha activa.

Respecto al grado de intencionalidad y conciencia de la escucha, conviene considerar la apreciación de Solmecke (2001: 894) de que, si bien el proceso de CA comienza realmente con el propósito del individuo por entender, este propósito puede presentar diferentes grados de conciencia, dado que puede existir previamente a la recepción del mensaje, pero también puede suceder que se despierte a medida que el texto transcurre, así como que varíe a lo largo de la emisión.

En cuanto al segundo estadio, el análisis, resulta interesante la propuesta del *Model of Listening* de Goss (1982), según el cual, la fase que sigue a la percepción auditiva se compone de un procesamiento literal y otro reflexivo, es decir, considera la activación por el oyente de dos niveles cognitivos diferentes, uno dependiente únicamente del conocimiento lingüístico, y otro vinculado a las características del individuo y su bagaje cultural y experiencial. De cara a la práctica en el aula, ambos deben ser tenidos en cuenta; en primer lugar, para comprender

---

<sup>88</sup> Lo toman como base, por ejemplo, O'Malley/Chamot/Küpper (1989) y O'Malley/Chamot (1990).

<sup>89</sup> A pesar de que el término *parsing* se ha traducido en la bibliografía en español como *procesamiento* (Poch: 2001) o *elaboración* (Manchón: 1997), preferimos el término *análisis* porque, en primer lugar, permite reservar el de *procesamiento* para designar a la globalidad de fenómenos que concurren en la tarea de comprensión, así como aplicar el de *elaboración* a la interpretación del significado después de su análisis. En segundo lugar, porque se ajusta mejor a la definición de *parsing* que ofrece Rost (2002: 200): “analysing speech into semantics groups of words and relationships between the groups”.

las diferencias de procesamiento entre los aprendices, dado que unos se apoyan más en el significado literal, mientras que otros preferirán un análisis más interpretativo; en segundo lugar, porque cada uno de ellos se ve fomentado o requerido por una tarea de CA distinta.

El hecho de que en el procesamiento lingüístico intervengan tanto las marcas textuales del mensaje como el resto de conocimientos del aprendiz, dio lugar desde los años setenta a la aparición de modelos teóricos que propugnaban una jerarquía en el procesamiento de la información en función de las señales empleadas como base de la CA. De esta forma, un aprendiz que apoyara su destreza de escucha en las señales lingüísticas del input para llegar a su significado, emplearía un modelo de procesamiento de abajo-arriba [*bottom-up*], mientras que, por el contrario, uno que tomara como punto de partida el conocimiento contextual estaría procesando la información de arriba-abajo [*top-down*].

En los últimos años, la opinión generalizada es que ambos modos de procesamiento trascurren simultáneamente en todos los individuos, lo que ha llevado al establecimiento de los denominados *modelos de procesamiento interactivo*, como el de Flowerdew/Miller (2005: 27-28), el más reciente de los orientados a la acción didáctica, que ofrecen la ventaja de permitir la variación individual en el procesamiento lingüístico.

Por otra parte, para dar cuenta de la manera en que transcurren los procesos del oyente, también es necesario considerar los condicionantes impuestos por las características inherentes a la destreza, a saber, la realización en el tiempo de emisión del input y la ausencia de apoyo visual del enunciado (que la diferencian considerablemente de la comprensión lectora en la instrucción en LE).

En este sentido, los niveles de procesamiento del discurso de Richards (1983) recogen todas las operaciones que ejecuta el oyente desde la exposición a la onda sonora hasta el olvido de la forma del mensaje, de cara a asegurar una comprensión óptima sin sobrecargar las capacidades de atención y memoria. Así, el autor distingue la identificación de proposiciones<sup>90</sup>, la interpretación de la fuerza ilocutiva<sup>91</sup> y la activación del conocimiento del mundo real, y propone la siguiente secuencia de procesos contenidos en la CA: determinación del tipo de acto interaccional o de discurso al que se expone el oyente; recuperación de guiones [*scripts*] relevantes a la situación; inferencia de los objetivos del hablante mediante referencia a la situación, el guión y la posición secuencial del enunciado; determinación de un significado proposicional para el enunciado; asignación de significado ilocutivo al enunciado;

---

<sup>90</sup> De acuerdo con los estudios de psicolingüística, procesamos la información en forma de proposiciones.

<sup>91</sup> Mientras que el acto locutivo es el de emitir físicamente el enunciado, el ilocutivo consiste en la realización de una función comunicativa.

retención e interpretación de la información, y borrado de la forma en la que se recibió originalmente.

El modelo de Richards presenta varias utilidades. En primer lugar, desarrolla detalladamente el estadio de análisis, aceptando la existencia de los dos tipos de procesamiento de Goss (1982) –textual e interpretativo– y situando en interacción los procesos ascendentes y descendentes; en segundo lugar, añade un estadio ausente en el modelo de Anderson (1985), el de retención de la información, necesario en cualquier modelo de aplicación didáctica por la vinculación existente entre la CA y el aprendizaje lingüístico; en tercer lugar, responde al funcionamiento de la memoria durante la tarea de CA, lo que sirve de base para el estudio de los estadios de retención y recuperación e, igualmente, explica la dificultad que encuentra el oyente no nativo para reproducir textualmente un enunciado aunque lo haya escuchado segundos antes (situación frecuente en la clase de LE que provoca injustificadamente el desánimo de alumnos y docente); por último, interrelaciona los niveles de conocimiento léxico, pragmático y sintáctico para dotar de significado al enunciado, contemplados también por Anderson.

En lo que respecta al tercer estadio, el de utilización, las tres operaciones posibles que realiza el oyente tras la comprensión del enunciado serían la retención pasiva del mismo, la ejecución de una acción (en caso de tratarse de un imperativo) y la enunciación de una respuesta (Anderson 1985: 350). No obstante, como indica el autor, incluso en el caso de las oraciones declarativas se produciría mucho más que un simple registro del input, como veremos más adelante.

Por último, el estadio de retención de la información se complementa con el de recuperación. Para comprender su funcionamiento, hay que partir del concepto de memoria en la destreza de escucha. En este sentido, Rost (2002: 69) indica que el término hace referencia tanto a los procesos que activan las representaciones ya almacenadas relevantes para ayudar a la comprensión del enunciado actual, como a los procesos de formación de otras nuevas y de actualización de las existentes durante la comprensión. Mientras que los estudios tradicionales de CA establecían una distinción entre memoria a corto y a largo plazo, Rost destaca que las investigaciones más recientes prefieren hablar en términos de activación de memoria más que de capacidad.

De acuerdo con Flowerdew/Miller (2005: 24), la nueva información debe ser insertada en los sistemas que ya hemos desarrollado en la memoria y, para tal emplazamiento, se toman decisiones respecto a su utilidad, si será necesario recuperarla pronto o más tarde, al mismo tiempo que se categorizan los rasgos sintácticos, semánticos y fonológicos particulares del

mensaje. En palabras de Rost (2002: 72), el aprendiz otorga una importancia cognitiva a las unidades lingüísticas, es decir, activa su valor, de manera que la relevancia y la novedad influirán en la probabilidad de que esas nuevas unidades sean conservadas.

En cuanto a la recuperación, se verá afectada por la frecuencia de uso de la información en cuestión, así como por la consistencia del vínculo establecido con las representaciones preexistentes en la memoria.

A estos estadios de procesamiento, Solmecke (1993: 26-27) añade el de evaluación<sup>92</sup>, que consistiría en la toma de posición del oyente ante lo que está escuchando –ya sea ante el contenido o la forma– como reacción al mensaje recibido; para ello, el oyente establecería asociaciones con su conocimiento y experiencias previas.

A pesar de que estamos de acuerdo con el autor en que el procesamiento de la información conduce inevitablemente a adoptar una postura ante lo que se escucha, consideramos que esta operación está íntimamente ligada a lo que hemos denominado *elaboración*, por lo que no se incluirá en nuestro modelo de CA como un estadio separado. No obstante, respaldamos plenamente la presentación de actividades en el aula que soliciten una toma de postura del aprendiz (en lugar de una reproducción del input o de preguntas sobre el contenido del mensaje) para ejercitar su comprensión en interacción<sup>93</sup>.

Sin embargo, sí aceptamos e incidimos en la opinión que Solmecke expone en un trabajo posterior (2001: 895) señalando que los niveles dentro de esta jerarquía de estadios de CA ni pueden separarse totalmente, ni transcurren de manera lineal y consecutiva, sino que suceden en su mayor parte simultáneamente, en un proceso interactivo con direcciones cambiantes que deben considerarse a la hora de la instrucción en el aula; para ello, añade el autor, hay que evitar la transmisión global y asistemática de la destreza.

En consecuencia, enunciamos a continuación la cadena de operaciones ejecutadas por el oyente (teniendo en cuenta que su exposición a la LE se realiza con fines de aprendizaje); lo hacemos en términos concretos, de manera que se favorezca la intervención didáctica en cada uno, pero recordando la interacción que se produce entre ellos: recepción de la onda sonora, identificación de sonidos pertinentes, selección de información relevante, análisis y elaboración del significado, retención de información y recuperación de la misma. En el apartado 2. se abordarán las implicaciones didácticas para su desarrollo.

---

<sup>92</sup> A los estadios anteriores los denomina *reconocimiento*, *comprensión* y *comprensión analítica*, términos que nos parecen menos precisos que los adoptados de modelos anteriores.

<sup>93</sup> Cabe añadir que las estrategias necesarias para fomentar tal evaluación se aplicarían a las destrezas productivas, escribir o hablar, antes que a la de comprensión auditiva.

### 1.3. Niveles de conocimiento implicados en el proceso de CA

Como ya hemos apuntado anteriormente, todas las investigaciones de referencia en el campo de la CA coinciden en que el oyente activa diversos tipos de conocimiento para procesar con éxito la información escuchada. La clasificación más detallada, que aquí adoptamos, es la de Flowerdew/Miller (2005: 30), que recoge el conocimiento fonológico (sistema sonoro), el sintáctico (modo de unir las palabras), el semántico (conocimiento de las palabras y sus relaciones), el pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y el cinestésico (expresión facial y corporal del hablante).

#### 1.3.1. Fonológico

El conocimiento fonológico es el primero en activarse al percibir un mensaje y contribuye a la segmentación de éste en los sonidos que lo componen. Respecto al modo en que se produce la identificación de los sonidos, Poch (2001) ofrece una explicación que atiende tanto a la discriminación de fonemas de la teoría tradicional jakobsoniana, como al recurso del oyente a un contexto global que restituya los rasgos lingüísticos elididos en la onda sonora.

De esta forma, el oyente comenzaría por la detección de una serie de propiedades auditivas que, combinadas, constituirían los fonemas. Tal y como explican Flowerdew/Miller (2005: 31), los niños adquieren un completo repertorio de fonemas en los estadios iniciales de desarrollo de su lengua materna. Así, cuando los escuchan, aprenden a clasificarlos en categorías prototípicas hasta que llegan al reconocimiento de todos los sonidos como pertenecientes a uno de los fonemas adquiridos.

Sin embargo, los fonemas de dos lenguas no son siempre iguales, de manera que, por una parte, el oyente no nativo tiene que adquirir un nuevo conjunto de fonemas y, por otra, su percepción de la LE pasaría por lo que Trubetzkoy (1939) denomina “criba fonológica”<sup>94</sup>.

Por esta razón, conviene tener en cuenta las diferencias de los sistemas fonéticos de las lenguas materna y meta, de cara a predecir y analizar los errores de comprensión de los alumnos. En el caso de nuestro estudio, los oyentes de lengua materna alemana presentan, por ejemplo, problemas en la distinción de los fonemas [b] y [p], [d] y [t] o [g] y [k] en español, dado que la realización en su idioma es diferente.

---

<sup>94</sup> Según el autor, el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice [...]. Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.

A la hora de pasar de la identificación de fonemas al reconocimiento de sílabas y la formación de palabras hasta llegar al enunciado, se suman los elementos suprasegmentales como la acentuación, la entonación y el ritmo. Su importancia radica en que cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación, con lo que también afectan a la audición (Poch 1993). En consecuencia, el profesor de CA debe proporcionar muestras lingüísticas en las que los sonidos no aparezcan aislados, sino ofrecer curvas entonativas representativas de sus distintas realizaciones. Del mismo modo, convendría presentar a los alumnos un contraste de las características propias de los elementos suprasegmentales en ambas lenguas, con objeto de evitar, por ejemplo, la transferencia de la entonación de un idioma a otro.

Igualmente, en el nivel del enunciado confluyen otro tipo de dificultades, derivadas de las modificaciones en la realización de los hablantes en función de la situación comunicativa, como puedan ser la asimilación y la elisión. Debido a esto, de acuerdo con Poch (2001), el oyente debe restituir todo lo que no está presente físicamente en la onda sonora, pero sí en la intención de realización del hablante; en este caso, la activación de otros tipos de conocimiento declarativo y la aplicación de estrategias contribuirán al éxito de la comprensión.

### 1.3.2. Sintáctico

A pesar de que las reglas combinatorias del sistema lingüístico son limitadas, los enunciados que a partir de ellas pueden crearse son infinitos. Es por ello, por lo que el significado de un enunciado no puede limitarse a la suma de los significados de las palabras que lo componen y se necesita de la sintaxis para establecer relaciones entre las palabras de un enunciado y los significados que tales relaciones conllevan (Flowerdew/Miller 2005).

De acuerdo con Anderson (1985), el oyente procesa un enunciado analizándolo en proposiciones o constituyentes e interpretando el significado de cada uno de ellos. Las proposiciones serían, por tanto, las unidades básicas de significado implicadas en la comprensión y el material con el que trabaja la memoria (Richards 1983), dado que los enunciados son demasiado largos y complejos.

En este sentido, la comprensión del enunciado requiere la descomposición de éste en las proposiciones que lo constituyen, una habilidad derivada de la competencia gramatical, que se vería facilitada por el apoyo léxico, fonológico (entonación del enunciado) y del conocimiento contextual.

El conocimiento sintáctico, además, permite la realización de dos operaciones necesarias para asegurar un correcto procesamiento de la información, como recoge Anderson. En primer lugar, las señales sintácticas sirven para relacionar la información nueva a la ya existente en la memoria; de esta forma, el empleo de un artículo determinado, por ejemplo, indicaría al oyente una información conocida. En segundo lugar, las unidades lingüísticas de orden superior al enunciado (párrafo y texto) se estructuran jerárquicamente de acuerdo con ciertas relaciones que el oyente debe identificar para comprender la organización del texto y, consecuentemente, su significado.

El modo en el que el oyente aplica el conocimiento sintáctico durante la escucha de un enunciado se ha intentado explicar mediante diversos modelos de análisis [*parsing*]. Así, Anderson habla de una serie de “producciones de análisis” [*parsing productions*] que consisten en representaciones de nuestro conocimiento sobre las reglas que estructuran el lenguaje. Estas producciones especificarían un patrón para las palabras y almacenarían en la memoria un significado convenido por ese patrón; es decir, al escuchar un discurso, las producciones de análisis buscarían patrones o constituyentes que suceden típicamente en el enunciado, como pueda ser *persona-verbo-objeto*, y construirían una interpretación semántica de esos patrones en la memoria. De esta forma, la concatenación de una serie de producciones de reconocimiento de patrones llevaría al procesamiento del enunciado total.

El modelo de Anderson, como el propio autor indica, defiende que los individuos cuentan con una serie de estrategias y reglas para dividir un enunciado en constituyentes, identificar el carácter de cada uno de ellos y aplicarle una interpretación semántica. El éxito radicaría en que los enunciados contienen diversas señales sintácticas (orden de palabras, palabras clave o inflexiones) que permiten la identificación de constituyentes; estas estrategias, además, se transferirían de la lengua materna a la segunda (Glisan 1985).

El *Propositional Model* que propone Rost (2002) es similar, ya que también parte de la inserción del discurso que se está escuchando en un modelo gramatical del lenguaje, de manera que el oyente asigne las palabras reconocidas a categorías gramaticales (nombre, verbo, adjetivo...), estableciendo relaciones estructurales y semánticas entre ellas. Esta forma de análisis permite al individuo crear un modelo proposicional completo del discurso, que representa en su mente los referentes léxicos (ítems léxicos en el texto) y las relaciones entre ellos. Así, el análisis gramatical contribuiría a la comprensión mediante la asignación de papeles semánticos a las palabras, un proceso tanto prospectivo como retrospectivo.

La perspectiva de Anderson (1985), Richards (1983) y Rost (2002) es de carácter funcional, habida cuenta de la limitación de recursos del oyente. En este sentido, consideran

que el individuo atiende principalmente a la función comunicativa y, sólo de forma secundaria, a las manifestaciones formales de ésta, por lo que, después de aplicar el conocimiento sintáctico a la interpretación de un constituyente, las palabras exactas de éste ya no se necesitan más; es decir, la memoria almacenaría significados y no formas, lo que explicaría que un individuo no sea capaz de recordar las palabras textuales de un enunciado que ya ha sido procesado en el momento en el que está procesando el siguiente.

Las implicaciones didácticas que de aquí se derivan afectan tanto a la transmisión de los conocimientos sintácticos (de renovado interés en los programas y métodos de enseñanza de los últimos años, como señalan Flowerdew/Miller 2005), como al diseño de las actividades de CA y la selección del input para ellas. Por una parte, convendrá considerar la distancia existente entre los sistemas sintácticos de las lenguas materna y meta del aprendiz, de cara a facilitar la formación de los patrones proposicionales habituales más complejos en la LE, tal y como recomienda Glisan (1985); por otra parte, habrá que exponer a los estudiantes a un input que permita el reconocimiento de tales patrones y la asignación de un valor semántico a los mismos, sin pretender, con ello, que los alumnos reproduzcan las formas textuales que están escuchando.

A modo de ejemplo, un oyente de ELE de lengua materna alemana buscará en la cadena hablada el patrón de “verbo al final” en las oraciones subordinadas, con lo que corre el riesgo de relajar su atención en el fragmento del enunciado donde se sitúa el verbo en español. A pesar de que esta construcción es también posible en español, convendría presentarle un input con enunciados en los que la transferencia de la estructura alemana sería agramatical (por ejemplo, *porque hoy es el examen* en lugar de *\*porque hoy el examen es*). No se trataría de pedir la reproducción de los enunciados que contienen esta estructura sino, más bien, de reconducir los hábitos de localización de las señales sintácticas clave hasta llegar a la interiorización del valor semántico del patrón para su identificación posterior de una manera más automática. En este sentido, la actividad de CA podría requerir, simplemente, la búsqueda y anotación de todos los verbos en forma personal presentes en el mensaje<sup>95</sup>.

### 1.3.3. Semántico

El conocimiento sintáctico del que acabamos de hablar se combina con el semántico para lograr una correcta comprensión lingüística, de forma que la preferencia por cada tipo de señales podría variar de un idioma a otro (Anderson 1985).

---

<sup>95</sup> Glisan (1985) ofrece ejemplos de actividades para ejercitar diferentes aspectos relacionados con el conocimiento sintáctico en ELE.

Con este término se hace referencia al conocimiento tanto del significado de las palabras, como de las relaciones entre las palabras que forman un enunciado y entre los enunciados individuales que conforman un discurso (Flowerdew/Miller 2005).

Respecto al significado de las palabras, la forma que el oyente tiene de acceder al léxico para reconocerlas viene determinada por la manera en la que se almacena tal información en la memoria. Al parecer, el ser humano cuenta con un *lexicón mental* en el cual guarda el vocabulario de las distintas lenguas que conoce, estableciendo vínculos de unos términos con otros en forma de esquemas.

En cuanto a la relación de las palabras entre sí dentro de los enunciados, y de éstos en el discurso, se entiende que existe una jerarquía proposicional; para reconocerla, es necesario tanto un conocimiento de la cohesión (nivel superficial), como de la coherencia (nivel subyacente) del texto (Flowerdew/Miller 2005: 39). De esta forma, según los autores, la cohesión incluye operaciones como la referencia a un término anteriormente mencionado (mediante el empleo de deícticos, por ejemplo), la elipsis de palabras que se presuponen, la sustitución de una palabra presupuesta por otra, la conjunción (mediante nexos que muestran relaciones lógicas) y la reiteración léxica (exacta o mediante sinónimos). La coherencia, por su parte, abarca dos tipos principales de relaciones entre las proposiciones, la de secuencia lógica y la de equiparación. En la primera de ellas se distinguirían las relaciones de fenómeno-razón, causa-consecuencia e instrumento-logro, mientras que, en la segunda, entrarían las de compatibilidad y contraste.

A la hora de interpretar un enunciado, el oyente debe elegir un único significado de entre todos los posibles, es decir, ha de salvar la ambigüedad propia del lenguaje y decantarse por un solo sentido. De acuerdo con Anderson (1985), no está totalmente clara la forma en que el hombre soluciona este problema, si bien queda fuera de duda que emplea la información contextual para ello, así como que los efectos de la ambigüedad desaparecen una vez que se ha interpretado el enunciado.

La presencia de la ambigüedad obliga al oyente a un constante control de la comprensión para elegir el significado más acorde a la situación comunicativa. Así, el autor diferencia entre ambigüedad transitoria y permanente, en función de que sea temporal o se mantenga hasta el final del enunciado.

De cara al diseño de la enseñanza de LE, se acepta de manera generalizada la utilidad de activar el conocimiento léxico mediante actividades de preaudición. Sin embargo, para fomentar la seguridad del oyente no nativo en ocasiones reales de uso lingüístico, convendría presentarle, además, situaciones en las que se vea obligado a tratar con la ambigüedad de

manera consciente y a elegir un único significado razonadamente, es decir, atendiendo a las señales de cohesión y coherencia presentes en los enunciados<sup>96</sup>.

#### 1.3.4. Pragmático

La importancia concedida recientemente a la habilidad pragmática del aprendiz como componente de la competencia comunicativa en LE, ha llevado a los autores a considerar más de cerca la manera en que el conocimiento pragmático afecta a cada una de las destrezas tradicionales de uso lingüístico. De este modo, en los últimos estudios sobre CA encontramos un amplio desarrollo de este asunto, como es el caso de Rost (2002), quien lo considera no ya un nivel de conocimiento, sino un tipo de procesamiento que transcurre paralelamente al lingüístico.

Según Flowerdew/Miller (2005: 41), el conocimiento pragmático está relacionado con el significado y uso del lenguaje en situaciones específicas, y contribuye, principalmente, a la desambiguación. La unidad de análisis en este caso sería el enunciado entendido como la realización lingüística específica de una proposición en una situación determinada.

Los componentes que entran en juego, de acuerdo con Rost (2002), son la inferencia de la intención del hablante a partir de convenciones conversacionales e inferencias; el establecimiento de un marco de relaciones sociales y la percepción que tiene el oyente del papel de cada participante; el tipo de respuesta que el oyente puede dar en la conversación, así como sus maneras de colaboración. Para ello, intervienen los parámetros recogidos por Hymes (1972)<sup>97</sup> en el siguiente acróstico:

<b>Setting</b>	time and place
<b>Participants</b>	addressor, addressee, audience
<b>Ends</b>	ends in view; an outcome of the discourse
<b>Act characteristics</b>	the form and content of what is said
<b>Key</b>	tone, manner, and spirit in which the utterance is produced
<b>Instrumentalities</b>	channel and code or subcode
<b>Norms</b>	of interaction and interpretation
<b>Genres</b>	traditional categories of speech events

El fomento del conocimiento pragmático en la clase de LE cuenta con el principal inconveniente de que, en la mayoría de las ocasiones, los aprendices se ven enfrentados a un input que no permite su respuesta o colaboración como oyentes en los términos conversacionales propios de la vida real. Igualmente, muchas veces deben escuchar mensajes

---

<sup>96</sup> La actividad de *¡Ay! Carmela* en el paso 3 del primer ciclo de nuestro estudio empírico es un buen ejemplo de ello.

<sup>97</sup> En Flowerdew/Miller (2005: 42).

sin apoyo visual, lo que limita considerablemente la información contextual y les obliga a reconstruirla a partir tan sólo de las señales prosódicas y paralingüísticas.

Una forma de subsanar este vacío de información sería la presentación de actividades de preaudición de anticipación sobre el contexto y establecimiento de hipótesis acerca de las características de los participantes y sus relaciones. En el caso de tratarse de un documento audiovisual, el ejercicio podría partir del visionado de un fragmento sin sonido, para favorecer las especulaciones de los alumnos a partir de las imágenes<sup>98</sup>.

Asimismo, resulta evidente que todo input destinado a contribuir al conocimiento pragmático del aprendiz debe consistir en material auténtico, de manera que refleje fielmente el comportamiento de hablantes y oyentes en la cultura meta.

### 1.3.5. Cinestésico

El último nivel de conocimiento implicado en la CA se refiere al significado de las señales no verbales que intervienen en la comunicación, tales como la expresión facial, el contacto visual, los movimientos corporales y la posición, que apoyan o encubren el sentido de lo que dice el hablante (Flowerdew/Miller 2005).

Las dificultades de transmitir este tipo de conocimiento en el aula son similares a las del pragmático<sup>99</sup>. Además, conviene tener en cuenta que, en ocasiones, los aprendices sólo cuentan con el modelo del profesor para crearse una imagen del comportamiento comunicativo no verbal propio de los hablantes de la LE, con lo que se corre el peligro de adquirir una representación equivocada.

La exposición, de nuevo, a un input visual sin apoyo auditivo resulta adecuada para destacar la gestualidad y la distancia física entre los hablantes propias de la LE<sup>100</sup>. En este sentido, las representaciones teatrales acentúan mejor estos rasgos que las cinematográficas, por ejemplo.

---

<sup>98</sup> Así se realiza en nuestro estudio empírico en el paso 1 del tercer ciclo con el inicio del cortometraje *Sinfonía desconcertante*, con resultados positivos.

<sup>99</sup> Recomendamos la obra de Cestero (1999) sobre comunicación no verbal y enseñanza de LE, especialmente los apartados dedicados a las funciones comunicativas de los signos paralingüísticos y quinésicos (págs. 30 – 31), y a los signos no verbales paralingüísticos y no verbales quinésicos (págs. 32 – 39).

<sup>100</sup> En nuestro estudio se emplea un cortometraje en el paso 1 del cuarto ciclo que representa una venta a domicilio. Los aprendices tienen que atender al comportamiento no verbal de los vendedores de cara a convencer a una mujer. Se reportan resultados positivos.

## 1.4. Factores derivados de la situación comunicativa

### 1.4.1. Intrínsecos al oyente

#### 1.4.1.1. Características individuales

La consideración de las características personales del oyente como elementos influyentes en la tarea de CA parte de la *hipótesis del filtro afectivo* (Dulay/Burt/Krashen 1982), entendido como aquella parte del sistema de procesamiento interno que subconscientemente criba el lenguaje que se está escuchando en función de lo que la psicología denomina “afecto”: las motivaciones de los aprendices, sus necesidades, actitudes y estados emocionales.

Una implicación concreta de estos componentes para el aprendizaje de LE la encontramos en Flowerdew/Miller (2005: 91-92) de la siguiente forma: en primer lugar, la actitud incluiría tanto la disposición específica ante el texto que se escucha (determinada por el contenido o formato del mismo), como la postura positiva hacia la tarea de escucha (“escuchar es bueno”) y hacia la fuente del material sonoro; la motivación, por su parte, vendría determinada por razones de inclinación, curiosidad, gusto, competencia, logro, estima y deseos de conocer y comprender, además de la apreciación estética, convirtiéndose en un proceso estimulador necesario para transferir una actitud positiva hacia la escucha, a la decisión puntual de escuchar algo concreto; en cuanto al afecto, los autores hablan de los sentimientos que podrían contribuir a la decisión de escuchar, como la emoción y la apetencia, variables en duración, intensidad y cualidad; por último, entraría en juego la sensación física provocada por fuentes externas durante el desempeño de la tarea de CA, como los ruidos del entorno, o las sensaciones derivadas del texto en sí (placer de oír una historia divertida, por ejemplo), así como las añadidas por la presencia física del hablante.

Al efecto de estos elementos se suma el ejercido por las necesidades del aprendiz y su conocimiento del mundo (independiente del sociolingüístico y el pragmático, abordados en el apartado anterior).

Grotjahn (2000b: 341) añade a estos factores el conocimiento temático y cultural de trasfondo, la familiaridad del tipo de texto, la capacidad de almacenamiento de la memoria, la competencia como oyente en la lengua materna y la competencia lingüística general en la LE. Por todo ello, el autor incide en la importancia de atender a los factores intrínsecos al oyente a la hora de evaluar el grado de dificultad de las tareas de práctica lingüística.

De cara al diseño de la enseñanza, Richards (1983) recomienda el uso de cuestionarios de diagnóstico inicial que orienten la toma de decisiones acordes con las características de los

alumnos. En este sentido, Rost (2002: 108) señala los beneficios de incluir experiencias que ayuden a reducir la ansiedad ante la tarea de CA, así como la conveniencia de seleccionar y presentar el input que mejor se adapte a las necesidades y actitudes de los aprendices.

#### 1.4.1.2. Recursos estratégicos

De acuerdo con Manchón (1997: 499), los recursos estratégicos son las acciones mentales que se ponen en marcha para abordar con éxito una tarea concreta de procesamiento de información, incluyendo tanto los esfuerzos que realiza quien escucha para prestar atención a y almacenar la nueva información en la memoria, como las acciones concretas encaminadas a recuperar dicha información para usarla en tareas concretas.

La enseñanza de la CA debe, por tanto, llevar implícita la transmisión del conocimiento procedural necesario para resolver con éxito una tarea de escucha. En consecuencia, parece acertada la propuesta de Gil-Toresano (2004: 908) de orientar el enfoque didáctico tanto al proceso de CA, como a la acción del oyente:

1. Orientado al proceso: el profesor de L2, consciente de las destrezas y estrategias que condicionan la actividad de comprender la lengua hablada, puede crear las condiciones idóneas para que se desarrollen y desbloqueen los recursos propios de los estudiantes; puede guiar al oyente en la toma de conciencia de su propia actuación; puede desarrollar la competencia lingüística relevante para el oyente.
2. Orientado a la acción: El profesor de L2, consciente de las dinámicas de la comunicación y del aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados, puede proporcionar la oportunidad de una práctica de comprensión significativa; puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes-oyentes; puede proporcionar feedback y ayudar a que los aprendices *noten* sus progresos y carencias.

La misma opinión defiende Wolff (2000), quien afirma que el éxito en la didáctica de la CA pasa por fomentar los procesos y estrategias específicos que concurren en la tarea de escucha. De acuerdo con el autor, los “actos de escucha” [*Hörhandlungen*] del oyente siempre están dirigidos por las estrategias, por lo que el fomento de éstas sería la mejor garantía para la promoción de la CA.

Por otra parte, según Wolff, la transmisión didáctica de las estrategias tendría una justificación añadida, porque, aunque el oyente ya haga uso de ellas en su lengua, los estudios empíricos demuestran que no las transfiere adecuadamente a la LE (hipótesis que también defiende Solmecke 2001: 896).

Dado que la competencia estratégica del aprendiz y su integración en el currículo de LE se abordan en el capítulo II del presente trabajo, nos limitamos aquí a dar cuenta de aquellas estrategias de aplicación específica a la destreza de CA susceptibles de ser implementadas en contextos de enseñanza formal.

Conviene destacar que, a pesar de que las taxonomías de estrategias abundan en la bibliografía, no todas sirven para la instrucción en el aula, dado que, en ocasiones, mezclan las estrategias con los objetivos y habilidades de escucha. Una clasificación clara y ejemplificada, útil a los efectos que nos ocupan, es la de Vandergrift (1997), adoptada también para nuestro estudio empírico (capítulo IV), que reproducimos a continuación:

<b>Estrategias metacognitivas</b>		
<b>1. Planificación</b>	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva, desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
<b>1.a. Avance de la organización</b>	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea de comprensión oral y elegir las estrategias que podrían ayudarme a resolverla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer.</li> <li>- Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.</li> </ul>
<b>1.b. Atención dirigida</b>	Decidir por anticipado atender en general a la tarea de comprensión oral e ignorar los elementos distractores irrelevantes; mantener la atención durante la escucha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucho realmente concentrado.</li> <li>- Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que ... (en combinación con la inferencia).</li> </ul>
<b>1.c. Atención selectiva</b>	Decidir atender a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o a la resolución de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucho palabras clave.</li> <li>- Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. Esto limitará los temas de la conversación (en combinación con la planificación, la inferencia de las voces y la elaboración).</li> </ul>
<b>1.d. Autogestión</b>	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión oral e intentar lograr tales condiciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona me está diciendo.</li> </ul>
<b>2. Monitorización</b>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión oral mientras se está llevando a cabo.	
<b>2.a. Monitorización de la comprensión</b>	Checking, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción).</li> <li>- Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.</li> </ul>
<b>2.b. Monitorización auditiva</b>	Usar el “oído” de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso mis conocimientos de portugués, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia).</li> <li>- Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.</li> </ul>

<b>2.c. Monitorización de doble comprobación</b>	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.	- Podría cogerlo al final y después ir hacia atrás. - “Sol por la mañana” esto no tiene sentido... antes ha dicho que había un frente frío, hay algo que no me encaja.
<b>3. Evaluación</b>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.	
<b>3.a. Evaluación de la realización</b>	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea.	- ¿Cómo he estado de acertado? (al final de un reportaje retrospectivo).
<b>3.b. Evaluación de las estrategias</b>	Juzgar el propio uso de las estrategias.	- No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unirlas para darles algún tipo de significado.
<b>4. Identificación del problema</b>	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo... que no sé lo que es.

<b>Estrategias cognitivas</b>		
<b>1. Inferencia</b>	Usar información del texto o del contexto conversacional para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión auditiva, para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
<b>1.a. Inferencia lingüística</b>	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Uso otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
<b>1.b. Inferencia de voces y paralingüística</b>	Usar el tono de la voz y/o señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	- Escucho la manera en que se dicen las palabras. - Adivino, uso el tono de voz como señal.
<b>1.c. Inferencia cinestésica</b>	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas usadas por el hablante.	- Intento leer su lenguaje corporal. - Leo su cara. - Uso los gestos que hace el profesor con las manos.
<b>1.d. Inferencia extralingüística</b>	Usar sonidos de trasfondo y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta, o referentes situacionales concretos para adivinar el	- Adivino según el tipo de información que se me pide. - Comprendo lo que el profesor elige para escribir en la pizarra, para aclarar lo que está diciendo.

	significado de palabras desconocidas.	
<b>1.e. Inferencia entre partes</b>	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como al principio dijo “course”, podría ser que se tratara de una carrera, quizá de una carrera de caballos.</li> <li>- Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.</li> </ul>
<b>2. Elaboración</b>	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o de la conversación para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.	
<b>2.a. Elaboración personal</b>	Referirse a experiencias personales previas.	- “Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena como divertido, no sé...”
<b>2.b. Elaboración del mundo</b>	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los nombres de los deportes te ayuda a saber de qué deporte se habla.</li> <li>- Uso el tema para determinar las palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).</li> </ul>
<b>2.c. Elaboración académica</b>	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo sé de simular conversaciones telefónicas en clase.</li> <li>- Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos mis conocimientos en español.</li> </ul>
<b>2.d. Elaboración de preguntas</b>	Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algo acerca de sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno. Podría ser una dirección.</li> <li>- Dijo que empezó, probablemente a establecerse en su apartamento. Probablemente se acaba de mudar a él, porque está estableciéndose.</li> </ul>
<b>2.e. Elaboración creativa</b>	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	- Suena como presentar algo, como si dijera aquí hay algo pero no me puedo imaginar lo que es, podría ser como... uno de los atletas, como la presentación de una persona o una cosa.
<b>2.f. Uso de imágenes</b>	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puedo dibujar las palabras en mi mente.</li> <li>- Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo</li> </ul>

	elaboración.	que he perdido de la frase con dibujos en mi mente.
<b>3. Resumen</b>	Hacer un resumen mental o escrito del lenguaje y la información presentados en una tarea lingüística.	- Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, “lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió aquí” y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
<b>4. Traducción</b>	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual.	- Traduzco. - Diré lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. - Una vocecita dentro de mí va traduciendo.
<b>5. Transferencia</b>	Usar el conocimiento de una lengua para facilitar la audición en otra.	- Intento relacionar las palabras al inglés. - Utilizo mi conocimiento de otras lenguas: inglés para entender alemán y portugués (principalmente el sonido) para entender francés.
<b>6. Repetición</b>	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o frase) durante la realización de una tarea de escucha.	- Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo.
<b>7. Uso de fuentes de consulta</b>	Usar las fuentes de referencia disponibles de información sobre la lengua meta, incluyendo diccionarios, libros de texto y mi trabajo anterior.	- Busco en el diccionario. - Miro en la parte de atrás del libro.
<b>8. Agrupación</b>	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	- Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). - Separo las palabras en partes que puedo reconocer.
<b>9. Toma de notas</b>	Anotar palabras clave y conceptos con abreviaturas, gráficos o de forma numérica para ayudar a la realización de una tarea de CA.	- Anoto la palabra. - Cuando la anoto, viene a mi mente lo que significa.
<b>10. Deducción / inducción</b>	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	- Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
<b>11. Sustitución</b>	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión oral.	- Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).

<b>Estrategias socioafectivas</b>		
<b>1. Petición de aclaración</b>	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje y / o la tarea; preguntarme a mí mismo.	- Preguntaré al profesor. - Pediré que me lo repita.

<b>2. Cooperación</b>	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir <i>feedback</i> en la realización oral o escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunto a alguien que conoce la palabra.</li> <li>- Pregunto a un amigo.</li> <li>- Pregunto a la persona que tengo junto a mí.</li> </ul>
<b>3. Reducción de la ansiedad</b>	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de comprensión oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienso en algo divertido para tranquilizarme.</li> <li>- Respiro profundamente.</li> </ul>
<b>4. Darse ánimos a uno mismo</b>	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad de comprensión oral o a su conclusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intento entender lo que puedo.</li> <li>- O.K., mi predicción era correcta.</li> <li>- Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema.</li> </ul>
<b>5. Tomarse la temperatura emocional</b>	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me lo llevo a casa y lo hago en familia.</li> <li>- O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.</li> </ul>

Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley/Chamot (1990: 137-139); Oxford (1990: 21) y Vandergrift (1996). Traducción propia.

## 1.4.2. Externos

### 1.4.2.1. Input

El input (en español, *aducto* o *caudal lingüístico*) consiste en las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso<sup>101</sup>.

En el caso que aquí nos ocupa, el input oral, las características propias del lenguaje hablado imponen una forma particular de los enunciados, lo que afecta a la comprensión por parte del oyente. Estos factores de influencia, como indica Richards (1983), varían de acuerdo con la naturaleza del discurso, la actitud del hablante hacia el mensaje o el oyente, y la situación en la que tiene lugar el acto comunicativo. En vista de las implicaciones para la enseñanza de la CA en contextos de aprendizaje formal, la naturaleza del discurso y el contexto constituyen los principales condicionantes de la tarea de escucha.

En primer lugar, el discurso puede ser espontáneo o planificado, entendiendo este último como la comunicación unidireccional previamente estructurada, en la que no se espera

<sup>101</sup> De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

una respuesta oral inmediata por parte del receptor (Caballero 2001: 266); cada tipo de discurso llevará aparejados diferentes factores de influencia en la comprensión. En segundo lugar, en el contexto académico, el aula se configura como un escenario de comunicación con características propias y diferentes a las de la vida “real”, contribuyendo al surgimiento o impedimento de determinados procesos de comprensión. Así, en este contexto el aprendiz se expone tanto a muestras de habla “auténticas” (a través de materiales de audio o audiovisuales creados sin finalidad de aprendizaje lingüístico), a otras elaboradas para aprendices de LE (materiales que acompañan a los manuales de enseñanza) y al discurso del profesor, entendido como un habla adaptada con el fin de facilitar la comunicación, adecuándola al nivel del grupo concreto de estudiantes o a un objetivo educativo determinado (Pastor 2003: 263).

Aunque con una incidencia diferente para cada uno de estos tipos de input, el procesamiento de la información se ve influido siempre por una serie de factores inherentes a las características del discurso oral, expuestos a continuación a partir del listado de Richards (1983) y de las aportaciones de Ur (1984) y Caballero (2001), y complementados con algunas repercusiones didácticas:

a. Discurso basado en cláusulas

A diferencia del lenguaje escrito, la base del lenguaje conversacional no serían las oraciones completas, sino las cláusulas, cuya concatenación mediante conjunción (principalmente coordinada) llevaría a la construcción del discurso.

b. Reducción de formas

Como ya se ha apuntado al hablar del conocimiento fonológico implicado en la tarea de escucha, la realización de los fonemas depende de su posición dentro de la palabra. Se producen fenómenos como la relajación, la asimilación y la elisión, que afectan al oyente y para los cuales conviene preparar al aprendiz.

c. Presencia de formas agramaticales

Debidas a una relajación de la atención del hablante en la forma del mensaje, en beneficio de la idea que se quiere transmitir.

d. Pausas, interrupciones y falsos principios

Si bien las pausas facilitan la tarea del oyente al concederle un “tiempo extra” para elaborar el significado, las interrupciones y falsos principios pueden provocar confusión si el aprendiz no es capaz de pasarlos por alto para no sobrecargar su atención.

e. Velocidad del discurso

La rapidez depende, entre otros factores, de la naturaleza del discurso (planificado o espontáneo), del hablante y del idioma (el índice de velocidad varía de una lengua a otra). Asimismo, la percepción del oyente de la velocidad del input depende de su nivel de dominio lingüístico. Los principiantes, en consecuencia, necesitan un input con mayor número de pausas y más largas.

f. Ritmo y entonación

Las palabras se identifican de acuerdo con la estructura rítmica dentro de la cual se producen. Al igual que en el caso de la velocidad, el ritmo y la entonación varían de una lengua a otra e influyen en distinta medida en la comprensión de cada idioma.

g. Señales de cohesión

Las pistas gramaticales dentro de y entre las frases (como los deícticos, adverbios de tiempo y lugar, pronombres, etc.) tienen un uso diferente que en el lenguaje escrito y, normalmente, una estrecha relación con la gestualidad del hablante.

h. Contenido de la información

El tema del que se trate influirá en la comprensión del mensaje; independientemente de que el resto de factores contribuyan favorablemente al procesamiento de la información por parte del oyente, si éste no cuenta con conocimientos suficientes sobre el tema, o si sus expectativas se ven contrariadas, no se producirá una adecuada comprensión. Por esta razón, en el diseño de las pruebas de CA conviene asegurarse de que no se están examinando los conocimientos del alumno, sino su destreza de escucha.

i. Interactividad

Si bien la comunicación es, por naturaleza, interactiva, no todas las situaciones de exposición al input a las que se enfrentan los aprendices de una LE ofrecen la posibilidad de interactuar con el hablante. Más bien al contrario, en contextos de enseñanza formal, el oyente no nativo debe atender y responder a mensajes sin la posibilidad de incidir en la actuación del hablante, ni de solicitar aclaración, lo que dificulta sobremanera la tarea y, en cierto modo, la aleja de las situaciones extraacadémicas de uso lingüístico.

#### j. Redundancia

Como indica Ur (1984), la repetición de información no es tan innecesaria como a simple vista pudiera parecer, dado que permite al hablante ir elaborando de manera más completa lo que quiere decir, a la vez que facilita al oyente el seguimiento del discurso, en la medida en que proporciona datos adicionales y tiempo para pensar.

#### k. Ruido

Se trata de interferencias externas que afectan al proceso de comunicación e impiden la adecuada recepción del mensaje. El oyente se ve, consecuentemente, obligado a reconstruir la información perdida, una tarea a la que contribuye la redundancia recién mencionada.

#### l. Acento, registro y variedad idiomática del hablante

De acuerdo con Caballero (2001: 275), tener un acento diferente a aquél al que el alumno está habituado, así como utilizar un vocabulario y unas estructuras demasiado complejas o demasiado coloquiales, pueden dificultar la comprensión de textos orales. Además, cabe añadir que la familiaridad del oyente con determinada variedad idiomática también facilita la tarea.

A pesar de que no abordaremos aquí la relación entre el input y el aprendizaje del idioma por exceder los propósitos del presente estudio, resulta evidente que el input juega un papel esencial en la adquisición de una LE, aunque no se ha llegado aún a una conclusión acerca de la cantidad y el tipo de input necesarios para que el aprendiz la adquiera (Rost 2002: 92-93). Aun así, parece oportuno dar la razón a Caballero (2001: 278) cuando dice que la manera más eficaz de ayudar a los alumnos a comprender en una LE es rodearlos de esa lengua.

A la hora de seleccionar el input con finalidades didácticas, Rost (2002) recomienda observar los seis principios siguientes:

1. Relevancia: vinculación a los objetivos e intereses del aprendiz, lo que implica la selección y evaluación personales.
2. Autenticidad y propiedad: reflejo del uso de la lengua en el “mundo real” y mantenimiento de los rasgos prosódicos genuinos de la misma.
3. Géneros: variación de los tipos discursivos que pueda encontrar el aprendiz en su manejo de la lengua meta.

4. Dificultad: graduación de acuerdo con la demanda cognitiva tanto del texto oral, como de la tarea presentada<sup>102</sup>.
5. Simplificación: sólo resulta efectiva cuando ayuda al oyente a volverse más activo, más capaz de activar su conocimiento previo y establecer inferencias, y más dispuesto a responder a lo que escucha.
6. Discurso del profesor: conveniencia del uso permanente de la lengua meta, que puede ser simplificado en aras de mantener la atención, el interés o la comprensión, sin perder por ello los rasgos genuinos del lenguaje.

#### 1.4.2.2. Canal

A tenor de los estudios en el campo de la teoría de la información, el término *canal* puede entenderse, en un sentido amplio, como la conexión entre el emisor y el receptor. Para aclarar, sin embargo, la intervención de los elementos implicados en la comunicación en los diferentes contextos del oyente, conviene distinguir entre el canal físico y el técnico.

En primer lugar, el canal físico se define por la manifestación perceptiva de los signos del mensaje, que en el ámbito de la información audiovisual está constituida por las sensaciones auditivas y visuales; el canal físico, en nuestro caso, está formado por el oído y la vista, y cuenta con el aire como medio de transmisión de los signos lingüísticos. En el caso de las situaciones naturales de comunicación interpersonal, con la presencia de hablante y oyente, el canal físico conduce el sonido y la imagen producidos en tiempo real (de carácter efímero), por lo que resulta imposible una segunda percepción al no existir un soporte que lo fije. En este escenario, el oyente puede incidir en el desarrollo de la comunicación modificando la actuación del hablante (Brown 1995b), al tiempo que la comprensión se ve facilitada por el apoyo visual (a excepción de una conversación a través de una puerta, por ejemplo, o de una habitación a otra), sin embargo, carece de la posibilidad de *repasar* las formas lingüísticas empleadas (al contrario que en el desempeño de la destreza lectora).

En segundo lugar, en las comunicaciones técnicas, al canal físico se suma el técnico, esto es, un complejo de instrumentos utilizados como extensiones del cuerpo humano, tanto del emisor como del receptor, que tienen como función la transmisión de los signos del lenguaje (por medio del aire, igual que en el caso del canal físico). El canal técnico, salvo en las conversaciones telefónicas o por videoconferencia, impide la intervención del oyente en el transcurso de la comunicación pero, por otra parte, permite la fijación del mensaje en un

---

<sup>102</sup> Sin embargo, llama la atención la observación del estudio empírico de Bacon (1992), según la cual, la exposición en primer lugar a un input de mayor dificultad animaba a los aprendices a ser más expansivos en sus respuestas cuando, a continuación, escuchaban un fragmento más fácil de comprender.

soporte para su posterior recuperación, lo que favorece un uso del mismo con fines, no ya comunicativos, sino de aprendizaje.

Las implicaciones derivadas de lo anteriormente expuesto para el diseño de la enseñanza de LE parten de dos premisas. En primer lugar, las situaciones de comunicación en las que interviene únicamente el canal físico se ven condicionadas por el contexto del aula, es decir, se limitan a diálogos simulados entre los aprendices e interacción de éstos con el profesor, normalmente, en forma de instrucciones, pregunta/respuesta o explicaciones. Por esta razón, no son suficiente para que el alumno desarrolle convenientemente la destreza de CA, lo que implica la necesidad de que se recreen, con ayuda de recursos técnicos, otras situaciones de uso lingüístico aunque se vea mermada la capacidad de interacción del oyente/aprendiz.

En este sentido, conviene considerar, por un lado, la ansiedad que la mediación técnica del mensaje genera en el aprendiz (hablar por teléfono, por ejemplo, ocasiona mayor estrés que ver una película) y, por otro, la utilidad de ejercitar en el aula los diferentes procesos mentales condicionados por el canal. De esta forma, se debe evitar que una mala calidad de los instrumentos técnicos interfiera dificultando la percepción del mensaje y, al mismo tiempo, se recomienda variar el uso de los medios técnicos (radio, televisión, teléfono, videoconferencia...) para que los estudiantes tomen conciencia de las dificultades que cada uno de ellos entraña para el receptor, así como instruirles en la aplicación de estrategias específicas para comprender eficazmente la información conducida por cada uno.

Por otra parte, dado que la exposición al input en clase de LE no siempre se orienta a la comunicación, sino que a veces pretende el aprendizaje, la alteración de las condiciones “reales” de recepción del mensaje se ve plenamente justificada. En este sentido, la mediación técnica resulta imprescindible para permitir que el aprendiz repase el input lingüístico hasta comprenderlo e interiorizar los aspectos importantes para él (fonética, gramática, léxico...); la repetición de visionados, el uso de subtítulos en la proyección de películas y la transcripción con acotaciones de audiciones sin apoyo visual, por ejemplo, contribuyen positivamente.

### 1.5. Relación entre comprensión auditiva y aprendizaje lingüístico

Las investigaciones en el campo de ASL coinciden en señalar la diferencia existente entre los procesos que se activan para comprender el input recibido y aquéllos encaminados al aprendizaje del idioma a través del input oral. De cara a establecer una distinción significativa a efectos prácticos, Sharwood Smith (1986: 239) indica que el concepto de input lingüístico debe entenderse a la luz de dos nociones diferentes: la de comprensión, planteada como la

decodificación de mensajes concretos que han sido codificados de forma lingüística, y la de adquisición, definida como la creación de nuevas estructuras mentales a las que denominamos “competencia gramatical”.

En este sentido, Faerch/Kasper (1986) distinguen entre el input que funciona como intake (o apropiación de datos) para la comprensión y el que actúa como intake para el aprendizaje.

De acuerdo con este punto de vista, la interpretación del input toma dos formas (Sharwood Smith 1986); la primera implicaría específicamente la extracción del significado de todas las informaciones percibidas por el usuario de la lengua mientras que, la segunda, comprendería los mecanismos responsables de la creación o reestructuración de la competencia gramatical.

A la hora de aplicar a la didáctica las hipótesis que vinculan adquisición y comprensión, Faerch/Kasper (1986) señalan tres orientaciones distintas: la del aprendizaje que no está basado en el input, la del aprendizaje basado en un input que no contempla la comprensión a nivel comunicativo, y la del aprendizaje basado en un input que implica la comprensión al nivel de la comunicación. Dentro de este último apartado, a su vez, se diferenciarían la adquisición desatendida y el aprendizaje asistido.

A este respecto, los autores abogan por la última de las posibilidades mencionadas, es decir, basar el aprendizaje, de cuya actividad el aprendiz controla algunos aspectos, en un input que implique la comprensión al nivel de la comunicación.

Para que tal aprendizaje pueda llegar a producirse, Faerch/Kasper indican tres requisitos. En primer lugar, que el aprendiz perciba un vacío en el mensaje recibido o en sus conocimientos; en segundo, que active algún tipo de procedimiento de inferencia o negociación del significado y, por último, que asuma su responsabilidad sobre el vacío y no culpe de ello al emisor. En el éxito de este proceso intervendrían, además, cuatro factores, a saber, el impacto afectivo del material escuchado o el contexto, el grado de dificultad de integrar la información recibida en la red asociativa de la memoria, el valor comunicativo atribuido por el oyente y las ocasiones de volver a escucharlo, de cara a reforzar la memorización.

Las implicaciones didácticas más relevantes que de aquí se derivan son la consideración del aprendiz como principal responsable del éxito en la comunicación, la problematicidad como condición para que se produzca el aprendizaje y la conveniencia de que el docente facilite las condiciones adecuadas.

Ahora bien, si la comprensión orientada al aprendizaje debe ser una de las intenciones de la enseñanza formal de LE, un enfoque integral de la didáctica de CA no puede dejar de lado el propósito complementario, es decir, aprender a escuchar, tal como destacan los últimos estudios sobre instrucción de la CA (Rost 2002, Gil-Toresano 2004, Flowerdew/Miller 2005) más centrados en los propósitos comunicativos del aprendiz.

Ambas perspectivas no son, sin embargo, excluyentes, sino que se alternan normalmente en la realidad del aula; en primer lugar, dado que toda comunicación en el contexto de enseñanza formal tiene, ineludiblemente, un propósito de aprendizaje y, en segundo lugar, puesto que las actividades que habitualmente se realizan en el aula para ejercitar la CA se orientan unas veces a la comunicación y, otras, al aprendizaje.

La cuestión que aquí se plantea para el docente de LE es, por tanto, de qué manera presentar el input en el aula para beneficiar cada tipo de proceso, por un lado, de cara a que la comprensión se traduzca en aprendizaje (en aquellas actividades sin fines puramente comunicativos) y, por otro, para favorecer el procesamiento de la información en las situaciones “reales” de uso lingüístico.

En primer lugar, de acuerdo con Faerch/Kasper (1986), cuando el aprendizaje es una consecuencia derivada de la comunicación, ya sea dentro o fuera del aula, resulta particularmente relevante para el desarrollo del conocimiento lingüístico referente a los niveles léxico, pragmático y discursivo, mientras que el incremento del conocimiento fonológico, morfológico y de las estructuras sintácticas superficiales es menos posible. Esta situación cambia, sin embargo, cuando el aprendizaje en sí mismo –y no la comunicación– es el centro de la atención.

En segundo lugar, añaden los autores, en la interacción con fines comunicativos las capacidades limitadas del sistema humano de procesamiento de la información hacen imposible que los aprendices atiendan al contenido del mensaje mientras están percibiendo conscientemente las características formales del input y comparándolas con las reglas de su interlengua. Así, recomiendan que si los alumnos desean mejorar su corrección formal, una forma de desestabilizar sus reglas fosilizadas podría ser proporcionarles tareas de recepción que exijan la identificación de rasgos formales de la L2 más que la reconstrucción del mensaje. Los autores concluyen que, si este procesamiento controlado de los rasgos formales resultara en una mejora lingüística, esto supondría una posibilidad de aprendizaje única en

una clase de L2, donde el aprendizaje (más que la comunicación) fuera el centro de atención<sup>103</sup>.

Así, en consecuencia de lo anteriormente expuesto, la CA podría entenderse, según señala Chamot (1995: 16), como una destreza procedural que puede usarse para adquirir nuevo conocimiento declarativo.

En cuanto a la didáctica de la CA desde el punto de vista de *entender lo que se escucha*, se recomienda, por una parte, que el input sea significativo para los aprendices, ligado a sus intereses y necesidades, y comprensible al mismo tiempo que, progresivamente, cada vez más cercano a las normas del usuario nativo de la LE (Rost 2002: 94); por otra parte, que la tarea requiera la reconstrucción del significado del contenido en lugar de su reproducción textual (Anderson/Lynch 1988), en consonancia con el funcionamiento natural del sistema de procesamiento de la información y, por último, que se requiera y fomente el uso de las estrategias que el aprendiz, como oyente activo, puede aplicar en las diferentes situaciones de comunicación (Wolff 2000, Solmecke 2001, Rost 2002, Gil-Toresano 2004, Flowerdew/Miller 2005, entre otros).

---

<sup>103</sup> En el último ciclo de nuestro estudio empírico se ofrecen actividades de atención dirigida a la forma y al contenido, donde los alumnos eligen el centro de atención según sus propósitos (aprendizaje o comunicación). Sus respuestas respaldan que no pueden atender a ambos aspectos al mismo tiempo, que no tienen muy claro cuándo están atendiendo a la forma y cuándo al contenido porque no los pueden separar totalmente, que la actividad resulta de su agrado y que se cumplen sus propósitos de aprendizaje/comunicación.

1.6. Representación gráfica del modelo<sup>104</sup> de comprensión auditiva centrada en el proceso y orientado a la didáctica de ELE

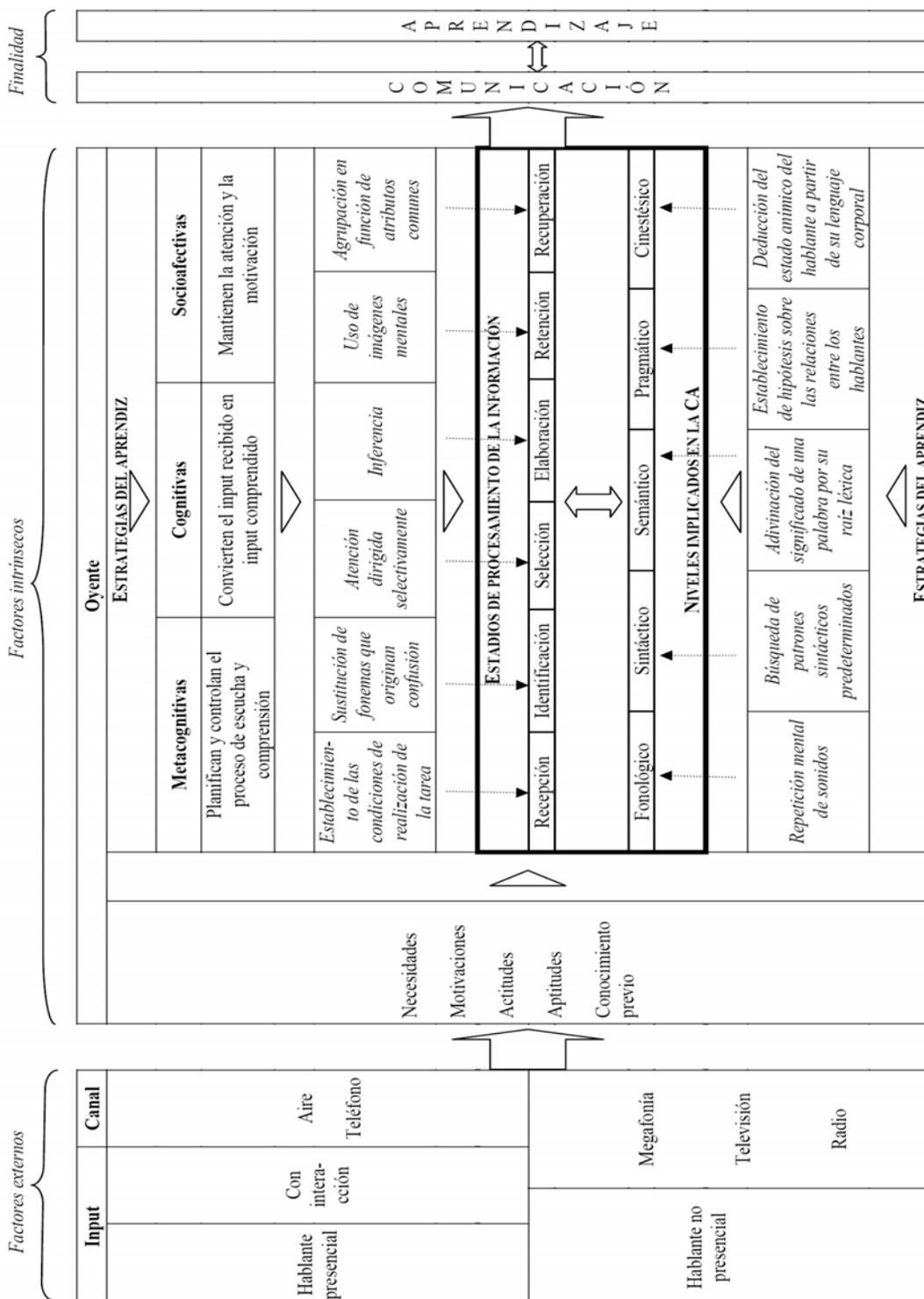


Figura 2. Modelo de CA centrada en el proceso, destinado a la didáctica de ELE

<sup>104</sup> En el modelo se recogen algunos ejemplos de estrategias marcados en cursiva.

## 2. *Intervención didáctica en el proceso de comprensión auditiva*

### 2.1. Enfoque de la intervención didáctica

Si bien los estudios de orientación didáctica sobre CA en LE se refieren mayoritariamente al modo de actuación docente teniendo en cuenta el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, o en función de la finalidad comunicativa o de aprendizaje de las tareas concretas, en nuestro trabajo nos decantamos por analizar el comportamiento de escucha del aprendiz a partir de los estadios de procesamiento lingüístico que se activan de manera natural en la recepción del mensaje oral, independientemente de los conocimientos de LE o del propósito de las actividades que deben solucionarse. La razón reside en la necesidad de dar cuenta del papel que las estrategias de CA pueden brindar a la optimización de estos procesos.

En este sentido, nuestro enfoque está en consonancia con las recomendaciones de Wolff (2000) y Solmecke (2001) de considerar los procesos subyacentes a la escucha como punto de partida de la acción didáctica, entendiendo las estrategias como el medio más efectivo para esta acción.

Respecto a las estrategias que presentamos relacionadas con los distintos estadios de procesamiento de la información<sup>105</sup>, cabe señalar que la mayoría pertenece a la clasificación de Vandergrift (1997), recogida en el apartado anterior. No obstante, se completan con otras detectadas durante la ejecución de nuestro estudio empírico. Por supuesto, las estrategias que aquí indicamos no son todas las posibles, del mismo modo que no todas las citadas por Vandergrift se mencionan a continuación; en primer lugar, puesto que una excesiva ramificación de las estrategias sólo conduciría a la confusión del docente que no cuenta con suficiente experiencia en este ámbito<sup>106</sup> y, en segundo, puesto que las de carácter metacognitivo y socioafectivo se pueden (y deberían) aplicar independientemente del estadio de procesamiento lingüístico que se quiera desarrollar.

---

<sup>105</sup> Conviene tener presente la advertencia de Field (1998) de que podría parecer antinatural argumentar que la escucha debería descomponerse en una serie de subdestrezas (dominar los rasgos fonéticos acústicamente, las técnicas de identificación de palabras, los patrones de referencia y la distribución de la información en la LE), y que las estrategias deberían ser modeladas en relación con una tarea más que enseñadas de manera separada. No obstante, concluye el autor, si bien la distinción entre subdestrezas y estrategias no debería aplicarse con excesivo rigor, se considera útil porque nos ayuda a especificar de un modo más preciso lo que esperamos conseguir en la clase de CA.

<sup>106</sup> Recordemos que el propósito de la presente investigación es analizar el modo de integración del componente estratégico en el programa habitual de ELE.

Igualmente, las sugerencias y reflexiones teóricas se ilustran tanto con ejemplos de tareas de los manuales de ELE<sup>107</sup>, como con las acciones y observaciones de nuestra investigación de acción (capítulo IV), de cara a ampliar la perspectiva de la actividad docente.

Finalmente, de cara a la acción diaria en el aula, coincidimos con Field (1998) en que, desde una perspectiva del proceso, las respuestas incorrectas de los estudiantes a las preguntas de CA pueden considerarse más significativas que las acertadas, ya que a partir de ellas el docente puede determinar la causa de los problemas de comprensión y solucionarlos. De acuerdo con el autor, la clase de CA debe verse como una labor de diagnóstico, en la que el profesor cumple la función de identificar los puntos débiles de los aprendices como oyentes y redirigirlos. En vista de esta “redirección”, cabe tener en cuenta los diez postulados formulados por Solmecke (1992), que condensan de manera práctica las consideraciones teóricas vertidas a lo largo de este capítulo:

1. Escuchar y comprender son la base para hablar.
2. A la intención de comunicar del hablante corresponde la intención de comprender del oyente.
3. Escuchamos y comprendemos sólo aquello que queremos (o debemos) oír, es decir, escuchamos selectivamente.
4. Escuchar no es un proceso pasivo, sino activo.
5. Sólo podemos interpretar las señales lingüísticas que ya conocemos.
6. Comprensión auditiva significa: reconocer sonidos, activar conocimientos, enlazar lo conocido a lo desconocido, interpretar lo escuchado.
7. Estrategias de comprensión importantes:
  - concentrarse en lo entendido
  - distinguir lo importante de lo irrelevante
  - utilizar el conocimiento previo.
8. Un ambiente distendido abre todos los sentidos, también los oídos.
9. Las finalidades de la escucha deben ser definidas antes de la primera audición.

---

<sup>107</sup> Se trata de los manuales de nivel avanzado que se han tomado como referencia para planificar la investigación empírica. Las actividades citadas se adjuntan en el anexo (apartado A.) que acompaña al presente estudio.

10. El grado de dificultad no depende sólo del texto escuchado, sino también de la formulación de la tarea.

## 2.2. Intervención en los diferentes estadios de procesamiento de la información

### 2.2.1. Recepción e identificación lingüística

#### 2.2.1.1. Rasgos y dificultades

La discriminación de los sonidos presentes en la cadena hablada se caracteriza, fundamentalmente, por realizarse de manera simultánea a la emisión de los mismos, lo que requiere el mantenimiento de la atención e incluso una concentración consciente para neutralizar los ruidos o interferencias. Esta demanda atencional conlleva una carga emocional (estrés) que puede incidir negativamente en la percepción. En este sentido, O'Malley/Chamot/Küpper (1989: 428) se refieren a la fatiga que afecta a la atención, un elemento que deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar las tareas de LE.

A este obstáculo en la labor de identificación lingüística se suman otros, a saber, la distancia fonética entre las lenguas materna y meta, los errores provocados por la realización lingüística del profesor y los inducidos por el método de enseñanza/aprendizaje<sup>108</sup>.

En cuanto al contraste entre las dos lenguas, los aspectos que deben observarse son la realización de aquellos fonemas existentes en la L2 e inexistentes en la L1, la diferencia en los rasgos suprasegmentales como la acentuación, las pausas y la entonación, así como la juntura o transición entre unidades, de acuerdo con Puigvert (2001). La distancia entre ambas lenguas, según la autora, provocará el fenómeno de la *transferencia*, cuando existan características comunes, y el de la *interferencia*, en el caso de transponer a la L2 los rasgos de la L1, puesto que, en principio, el alumno sólo percibiría lo que le es conocido.

Respecto a la influencia del profesor, nos referimos a la repercusión de su variedad lingüística en el desarrollo de la percepción del estudiante. Así, un aprendiz para el que el docente represente la única muestra oral de la LE, “acostumbrará el oído” al patrón entonativo y la realización lingüística de éste, motivo por el cual algunos alumnos manifiestan su dificultad para comprender a hablantes de otras regiones o países. Por esta razón, conviene presentar en el aula otras muestras de habla que amplíen el espectro de los rasgos propios de la LE.

---

<sup>108</sup> Nos referimos aquí a las dificultades que se presentan en el contexto de enseñanza/aprendizaje formal, dado que es el ámbito al que se orienta nuestro estudio.

Por último, cuando el oyente no nativo ha aprendido la LE a partir de la lectura y la escritura, le resulta difícil el reconocimiento de determinados fonemas que, por efecto de la grafía, ha asociado mentalmente a la realización habitual en su idioma<sup>109</sup>. En este caso, conviene que el profesor atienda a la pronunciación de los alumnos y prevea, ayudándose de un análisis contrastivo de las dos lenguas, los posibles problemas de percepción.

En el caso que nos ocupa, el desarrollo de estrategias de CA en un curso de español con alumnos de lengua materna (mayoritariamente) alemana, se prevé que los aprendices presenten las siguientes dificultades en el estadio de identificación lingüística:

- Identificación incorrecta debida a la diferente realización en su idioma
  - Consonantes

La plosión en la realización de las consonantes /b/, /d/ y /g/ en alemán origina su confusión con las españolas /p/, /t/ y /k/ respectivamente.

La inexistencia en alemán de las palatales /ɲ/ y /ʎ/ lleva a la confusión entre ambas.

Igualmente, debido a la relajación en la articulación del sonido [β] en español, Grab-Kempf (1988: 127) indica que un hablante alemán muchas veces no lo percibe (oye *ahusar* por *abusar*), al igual que sucedería con el sonido [δ] en posición intervocálica (*boa* por *boda*, *pío* por *pido*) o final (*sé* por *sed*), en determinadas regiones de la península.

Algo similar podría suceder, según la autora, con el sonido [ɣ] anterior a [u], dado que sonaría para un oyente alemán similar al [β] a causa de la pérdida del redondeo en el punto de articulación de la vocal (*la gula* por *la bula*). Finalmente, la aspiración de la /s/ final en algunas regiones españolas no se percibiría por el alumno alemán (*me* por *mes* [me<sup>h</sup>]).

- Vocales

Como señala Puigvert (2001: 21), las diferencias entre realizaciones abiertas y cerradas son mínimas en español. De acuerdo con nuestras observaciones, este hecho origina confusión para el oyente alemán entre las vocales /o/ y /e/ (que en su idioma se distinguen fundamentalmente por la duración, sin relevancia fonológica en español) sobre todo en posición final, entre la /a/ y la /e/ y entre la /e/ y la /i/.

---

<sup>109</sup> Goh (2000) considera, incluso, que la incapacidad mostrada frecuentemente por los estudiantes para reconocer en la cadena hablada palabras conocidas, se debe a que no han almacenado en la memoria a largo plazo el sonido de estas palabras al aprenderlas, lo que debería dar pie al profesor a reflexionar sobre los métodos de enseñanza/aprendizaje del vocabulario que se están empleando.

- Problemas de discriminación a causa de los rasgos suprasegmentales del español
  - Acentuación y entonación

Como afirma Grab-Kempf (1988: 9), para el hablante de un idioma que no conoce el acento significativamente diferenciador de otro, resulta difícil percibir auditivamente las diferencias de acento relevantes.

En el caso que nos ocupa, la diferencia más notable que puede llevar a malentendidos y errores de comprensión reside en el uso de la acentuación en español con función gramatical (como es el caso de la marcación de los accidentes del verbo), ya que en alemán este rasgo no existe al acentuarse siempre la raíz de la palabra.

Por otra parte, la acentuación resulta imprescindible para comprender la función comunicativa del enunciado.

- Fonotaxis

De acuerdo con Puigvert (2001: 24), las modificaciones que se producen en los fonemas por su sometimiento a la cadena hablada se deben especialmente a la velocidad de elocución o *tempo*. Según la autora, en español encontramos fenómenos de sinalefa, diptongación, reducción, elisión y asimilación, ésta última, en contraste con la delimitación de vocablos en alemán mediante la marcación del comienzo de cada uno, lo que acentúa las dificultades de los aprendices a la hora de reconocer las palabras aisladas en el discurso oral.

### 2.2.1.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo a la CA

„Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, günstige Voraussetzungen zur schnellen und erfolgreichen Überwindung des „Nichthörens“ bestimmter lautlicher Phänomene der Zielsprache (L2) zu schaffen<sup>110</sup>“. Grab-Kempf (1988: 1)

El estadio de recepción e identificación lingüística debe trabajarse no sólo por los requerimientos propios de la destreza de CA, sino por su indudable influencia en la realización fónica de los aprendices.

Del mismo modo, a pesar de que tradicionalmente se asocia a los niveles principiantes, debe ejercitarse en el aula en todas las etapas del aprendizaje de ELE, variando el tipo de actividades y las estrategias de apoyo.

Así, con niveles iniciales resulta indicado trabajar la identificación lingüística independientemente de la comprensión del mensaje, por lo que estamos de acuerdo con Puigvert (2001) y Grab-Kempf (1988) cuando aconsejan la presentación de pares mínimos que ayuden a la identificación de consonantes en distinta distribución, aunque los vocablos

---

<sup>110</sup> “En la clase de lengua extranjera es importante lograr las condiciones oportunas para una superación rápida y exitosa de la “sordera” de determinados fenómenos sonoros de la lengua meta (L2)”.

elegidos sean inventados<sup>111</sup>. Por otra parte, en niveles intermedios y avanzados resulta más indicado, a nuestro modo de ver, ejercitar la identificación lingüística a partir de muestras de habla reales que pongan de manifiesto las particularidades propias del idioma que se han analizado anteriormente. Más allá, en el caso de nuestro estudio empírico<sup>112</sup> (capítulo IV) seguimos en la medida de lo posible la recomendación de Grab-Kempf de enfrentar al aprendiz alemán con variantes de pronunciación de diferente procedencia (geográfica o social) para que no se acostumbre tan sólo al modelo estándar. Con ello no se pretende, según la autora, que él mismo logre semejante realización lingüística, sino que sea capaz de percibir auditivamente las principales variantes<sup>113</sup>.

Del mismo modo, ejercitar a los aprendices en el reconocimiento de la acentuación de las palabras contribuirá no sólo a facilitar un posterior reconocimiento de la función comunicativa del enunciado, sino a una mejora de su pronunciación<sup>114</sup>.

Por otra parte, las actividades encaminadas a desarrollar la habilidad del estudiante en este estadio deben tener en cuenta las dificultades derivadas de la escucha en tiempo real a la emisión del input y la “fatiga que afecta a la atención” mencionada en el apartado anterior.

Para favorecer el ejercicio de la identificación lingüística se pueden presentar algunas estrategias de apoyo en el aula. A pesar de que las investigaciones realizadas en este ámbito no se refieren específicamente a este estadio de CA, podemos aplicar algunas estrategias que las taxonomías tradicionales recogen de manera genérica<sup>115</sup>. Se explica, igualmente, el modo de uso:

- Sustitución de fonemas

A pesar de que Puigvert (2001: 20) desaconseja la comparación expresa de los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 delante del alumno, en el caso de errores derivados de la diferente realización lingüística (como es el caso de la /p/ y la /b/, por ejemplo) nos mostramos partidarios de mostrar al alumno la causa del error para, a partir de ahí, ejercitar la estrategia de sustitución (en combinación con estrategias de elaboración del significado). Así,

---

<sup>111</sup> El manual *Sueña 3* (Álvarez *et al.* 2001), de nivel avanzado, ofrece múltiples ejercicios de identificación lingüística con pares mínimos.

<sup>112</sup> Con aprendices de nivel intermedio-alto.

<sup>113</sup> En el manual *Sueña 4* (Blanco *et al.* 2001) se encuentran numerosos ejercicios de contraste de las variedades idiomáticas.

<sup>114</sup> Con esta finalidad correctora se ofrecen varios ejercicios de reconocimiento de la entonación en *Nuevo ELE avanzado* (Borobio/Palencia 2003).

<sup>115</sup> El ejercicio de introspección realizado por la profesora sobre el desarrollo de su propia CA en alemán contribuyó a reconocer algunas estrategias empleadas en este estadio y a evaluar su utilidad antes de iniciar el estudio empírico.

un oyente que haya reconocido una palabra incorrectamente podría probar a sustituir la consonante “problemática” y monitorizar la comprensión en función del significado<sup>116</sup>.

- Repetición mental de lo escuchado o resonancia<sup>117</sup> [*rehearsal*]

De acuerdo con Puigvert (2001: 19), una buena comprensión auditiva de la estructura fónica será la que se adquiriera a partir de haber escuchado repetidas veces distintos modelos correctos de pronunciación. En este sentido, proponemos la exposición repetida a un input significativo con la única intención de que los estudiantes recreen mentalmente los sonidos percibidos para favorecer la interiorización de los patrones entonativos y acostumbrarse a los fenómenos de asimilación, sinalefa, reducción y elisión anteriormente mencionados. Por otra parte, esta estrategia podría favorecer el mantenimiento de la atención del oyente.

- Búsqueda de patrones sintácticos

A la hora de separar las palabras en la cadena hablada, los conocimientos sintácticos de la LE resultan útiles en tanto que facilitan la distinción de las palabras que articulan el discurso. Así, para un oyente alemán que conozca que el orden de las palabras en las oraciones subordinadas en español no es igual que en su idioma (*nexo, sujeto, complementos, verbo*) sino que sigue el patrón *nexo, (sujeto), verbo, complementos*, será más sencillo discriminar los componentes del enunciado.

No obstante, esta estrategia no puede aplicarse a actividades encaminadas únicamente a la identificación lingüística (con enunciados sencillos, normalmente), sino a aquéllas en las que la comprensión del mensaje es el objetivo, que se ve obstaculizado por dificultades en la identificación lingüística.

En este sentido, Call (1985) incluso aconseja instruir a los alumnos principiantes en las reglas sintácticas de la LE y de ofrecer actividades de CA para reconocer las estructuras aprendidas aun antes de exponerlos al input para extraer el significado.

Finalmente, cabe citar la estrategia presentada en el manual *Es español 3*, Alcoba (dir.) (2001: 106), destinada a atender conscientemente a la pronunciación:

---

<sup>116</sup> Así se hace en el capítulo IV con la estudiante C3, que presenta dificultades en la discriminación de las consonantes oclusivas. En la prueba de diagnóstico inicial, la alumna escucha “galleta” en lugar de “cañita” y considera correcta su comprensión porque la palabra tiene sentido en el contexto (cliente de un bar que se dirige al camarero), mientras que en la audición para el reportaje retrospectivo, escucha “birata” en lugar de “pirata”, a pesar de que el reconocimiento de otras palabras clave como “isla desierta” o “loro” podrían haber facilitado su correcta comprensión (habida cuenta de que en alemán se dice “Pirat”). Esto demuestra que no utiliza la estrategia de sustitución porque no es consciente de su problema con la discriminación de estas consonantes.

<sup>117</sup> En el apartado de retención y recuperación se ofrecen otras posibles aplicaciones de esta estrategia.

- Mirar las transcripciones de los ejercicios de audio después de escuchar<sup>118</sup>

En nuestra opinión, la exposición simultánea al texto oral y escrito podría ayudar a los estudiantes visuales a corregir los errores de pronunciación al facilitarles la “visualización” de la realización fonética.

## 2.2.2. Selección del input relevante

### 2.2.2.1. Rasgos y dificultades

Entendemos por selección del input relevante la elección de los vocablos y rasgos gramaticales pertinentes para una posterior elaboración exitosa del significado e intención comunicativa del mensaje escuchado. Así, resultaría input relevante no sólo las palabras clave por su contenido semántico, sino el reconocimiento de aquellas marcas gramaticales (como el uso del modo imperativo en una secuencia de instrucciones, por ejemplo) sin las cuales la reconstrucción del enunciado percibido resultaría inviable.

Esta consideración se basa en los estudios que aseguran que el oyente no nativo se vale tanto de señales semánticas como sintácticas y gramaticales para desentrañar el sentido del mensaje.

Por otra parte, la selección del input es únicamente posible cuando se han establecido previamente unos propósitos de escucha. De esta forma, diferentes objetivos requerirán la elección de distintas palabras y marcas gramaticales, por lo que no es de esperar que un alumno seleccione “correctamente” (desde la perspectiva del profesor) las palabras clave de una audición sin conocer antes las causas por las que se le expone a la misma.

Igualmente, la selección de palabras clave, tan ensalzada en la bibliografía como estrategia básica para la CA, no siempre resulta fácil de aplicar para el aprendiz, entre otras cosas, porque muchas veces desconoce el criterio por el cual una palabra es clave y, en consecuencia, no puede buscarla intencionadamente en el enunciado. En este sentido, la selección del input relevante, de indudable sencillez para el oyente nativo, necesita de apoyo explícito en el aprendizaje formal de la LE.

Finalmente, de acuerdo con López García (1997: 10), el sistema ordenador de figuras y de fondos es distinto en cada lengua, aunque los referentes sean los mismos. Así, en el caso del español, el procedimiento perceptivo por el que el lenguaje estructura la escena oracional

---

<sup>118</sup> Durante la realización de nuestro estudio empírico se entregan a los estudiantes las transcripciones después de las audiciones para que trabajen voluntariamente con ellas la gramática, la pronunciación o el vocabulario. Aunque no se contemplaba esta entrega al inicio del curso, se descubre que cuenta con el interés y la aceptación de todos los aprendices, tanto de los oyentes menos eficaces, como de los más avanzados (obsesionados por “entender todo”).

sería la concordancia mientras que, en el caso del alemán, lo conformaría la flexión. Esta peculiaridad del español debe destacarse significativamente en los enunciados presentados a los alumnos, para orientar explícitamente su selección del input relevante.

#### 2.2.2.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo

A primera vista podría parecer que el tratamiento didáctico del estadio de *selección del input relevante* de manera separada del siguiente (*análisis y elaboración*) va en contra del modo natural de procesamiento del lenguaje, dado que el individuo va analizando y elaborando el significado a medida que selecciona el input relevante, de manera que ambas operaciones se interrelacionan para optimizar la CA. Sin embargo, a nuestro juicio resulta oportuno dedicar algunas tareas del curso de ELE al ejercicio específico de este estadio, por dos razones: en primer lugar, porque al tratarse de la operación básica para el siguiente, la habilidad que aquí se logre facilitará el curso de los procesos mentales subyacentes a la labor de elaboración del significado, reduciendo, además, la tensión propia de la destreza de CA; en segundo lugar, puesto que en el contexto de enseñanza/aprendizaje formal la selección de input relevante no siempre lleva aparejada la elaboración simultánea del significado, como sucede cuando los alumnos reciben un input que excede sus capacidades cognitivas y lingüísticas. El tratamiento didáctico específico ofrece, en estos casos, la posibilidad de elevar al nivel de la conciencia (y ejercitar) los mecanismos empleados para la selección del input relevante, un propósito más provechoso y menos frustrante para los aprendices, que tener que dotar de coherencia el mensaje escuchado<sup>119</sup>. Si bien es cierto que las palabras *clave* se denominan así precisamente por ser esenciales para el significado, no lo es menos que en ocasiones se eligen en función de criterios ajenos al sentido del mensaje que se escucha, a partir, por ejemplo, de las expectativas del oyente, de su conocimiento sobre la situación comunicativa en que se encuentra o de su repertorio léxico, por lo que conviene dirigir al alumno. En consecuencia, el marco del aula permite desarrollar estrategias orientadas a la selección del input relevante y, a continuación, trabajar de manera explícita la elaboración a partir de este input<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> El manual *A fondo avanzado* (Coronado/González/Zarzalejos 2003: 103) ofrece una actividad en la que permite interrumpir la audición levantando la mano para reflexionar y comentar acerca del input que ha propiciado la comprensión.

<sup>120</sup> También en *A fondo avanzado* se encuentra un interesante uso de las palabras clave, entregadas antes de la audición pero no en forma de anticipación del vocabulario, sino como base para el establecimiento de hipótesis. Este método podría ayudar a los aprendices a formarse una imagen clara de qué son las palabras clave, de cara a su búsqueda de manera independiente en audiciones posteriores.

Para elaborar tales actividades, lo más indicado sería emplear muestras de habla real en las que estén presentes las redundancias propias del discurso oral natural, o un input manipulado elaborado (no simplificado<sup>121</sup>), de manera que el alumno cuente con el refuerzo de las repeticiones y énfasis en la entonación de los que se sirve el oyente nativo para llevar a cabo esta operación de selección. Esta recomendación, además, entronca con el sentido que el propio hablante concede a sus repeticiones, reparaciones y refuerzos de la entonación, a saber, facilitar una correcta comprensión a su interlocutor.

Del mismo modo, tenemos en cuenta la conclusión del estudio empírico de Vogely (1995: 53), según la cual, los estudiantes consideran las estrategias de procesamiento abajo-arriba como las necesitadas más inmediatamente. Así, se indica que a medida que los alumnos van ganando más experiencia con la LE, disminuye el énfasis en el vocabulario, lo que la autora interpreta como una preocupación en los niveles iniciales de aprendizaje por comprender palabras en lugar de frases. A esto cabe añadir la apreciación de Call (1985) de que el conocimiento de vocabulario no es suficiente para hacer de los aprendices buenos oyentes.

Las estrategias de apoyo que a continuación presentamos pertenecen a la clasificación de Vandergrift (1997), a las que añadimos alguna de nuestra observación.

- Avance de la organización

El establecimiento previo de los objetivos de la tarea<sup>122</sup> facilita la búsqueda consciente del input relevante<sup>123</sup>. No consiste en realizar una actividad de preaudición de anticipación de léxico, sino en orientar a los aprendices sobre el tipo de texto que van a escuchar y los propósitos de la audición<sup>124</sup>.

---

<sup>121</sup> Chaudron (1983) distingue entre un input simplificado que implica la reducción o regularización de las formas (simplificación *restrictiva*) y otro en el que éstas se incrementan en pro de la elaboración o clarificación (simplificación *elaborativa*); este último tipo sería el deseable en el aula de LE.

<sup>122</sup> En el manual *Sueña 3* (2001: 22) se presenta una actividad en la que los objetivos individuales determinan la selección del input relevante.

<sup>123</sup> Así se constata en la actividad realizada en el paso 2 del segundo ciclo a partir de la audición de un boletín informativo radiofónico. Los aprendices buscan conscientemente el input relevante a partir de sus propios objetivos de escucha, lo que provoca que cada uno cite términos que a sus compañeros les han pasado totalmente inadvertidos.

<sup>124</sup> El manual *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999) ofrece una actividad de reflexión, análisis y comparación de tipologías textuales previa a la audición que sirve al avance de la organización. Esta actividad se toma como base en nuestro estudio (audición de la conversación coloquial, paso 1 del segundo ciclo) con resultados positivos para la selección del input relevante y como apoyo para el uso de otras estrategias: identificación del problema y dirección de la atención selectivamente.

- Atención dirigida

Se ofrece esta estrategia con el fin de mantener la concentración durante la exposición al input y reducir la tensión. Una forma de aplicarla es fijarse en las palabras familiares, sin desviar la atención a las desconocidas.

- Atención selectiva<sup>125</sup>

En este caso, se trata de orientar la atención específicamente a los aspectos situacionales básicos para comprender la situación comunicativa dada, como, por ejemplo, atender al tono de voz y al uso de las formas de tratamiento (tú/usted) para establecer posteriormente la relación entre los hablantes.

- Inferencia por repetición

Cuando el aprendiz conoce la mayor parte del léxico presente en el mensaje, la selección de los términos conocidos desechando los nuevos se realiza de manera automática y sin dificultad; en estas ocasiones, ni siquiera da importancia a la información que ha pasado por alto. Sin embargo, ante enunciados de vocabulario mayoritariamente extraño para él, intenta atender conscientemente a más palabras de las que permite su capacidad, ante la imposibilidad de discriminar las que son esenciales. Aquí resultaría indicado motivarle a que eligiera tan sólo los términos que se repiten<sup>126</sup>.

- Inferencia de voces y paralingüística

Dado que las palabras clave vienen, muchas veces, enfatizadas por el tono de voz y otras señales paralingüísticas, estos rasgos pueden emplearse para la selección de aquellos términos desconocidos que, por su especial acentuación, se revelan esenciales para la reconstrucción del mensaje.

- Inferencia cinestésica

Cuando se cuenta con apoyo visual, se puede entrenar a los aprendices en la lectura de la gestualidad que marca el input relevante. Al igual que la estrategia anterior, el lenguaje

---

<sup>125</sup> Goh (2000) recomienda emplear esta estrategia a modo de planificación de la tarea de CA para evitar la confusión manifestada por los aprendices, que “no sabían qué información de la entendida era útil”. En nuestro estudio también se emplea en la fase de planificación de la escucha con resultados positivos.

<sup>126</sup> Por esta razón abogamos por el uso de un input real o de simplificación elaborativa. En nuestro estudio empírico, las repeticiones permiten que los aprendices encuentren las palabras clave sin entender su significado, de manera que se pueden trabajar posteriormente otras estrategias para la elaboración a partir de este vocabulario (actividad de ¡Ay! *Carmela* en el paso 3 del primer ciclo o actividad de la conversación coloquial en el paso 1 del segundo ciclo, por ejemplo).

corporal puede llevar a que el oyente no nativo perciba la relevancia de determinados términos desconocidos<sup>127</sup>.

- Transferencia

La selección de palabras desconocidas atribuyéndoles un significado por su parecido con otra lengua que habla el aprendiz, es una estrategia de fácil aplicación para este estadio, sobre todo, porque se retienen en la memoria con más facilidad.

- Toma de notas

La anotación de los términos y marcas gramaticales relevantes puede resultar de gran utilidad en el caso de la exposición a un input prolongado, aunque estamos de acuerdo con Vogely (1995) en que, como contrapartida, la acción de escribir puede interferir negativamente en el proceso de escucha. No obstante, muchos estudiantes se sienten más seguros cuando se les permite tomar nota<sup>128</sup>.

### 2.2.3. Análisis y elaboración del significado

#### 2.2.3.1. Rasgos y dificultades

Este estadio conforma la parte fundamental de la tarea de CA, por tratarse de su objetivo en última instancia. Las operaciones llevadas a cabo por los aprendices resultan de más fácil observación y sus resultados se hacen visibles en las actividades tradicionales que se ocupan de esta destreza en LE.

No obstante, a pesar de la mayor familiaridad para docente y estudiantes, conviene recordar las exigencias y dificultades propias de este estadio, de cara a la intervención didáctica. En este sentido, partimos de la consideración de Brown (1983: 59) de que en nuestros intercambios comunicativos con hablantes nativos sólo esperamos una comprensión parcial de la cantidad de lenguaje que se nos dirige, dado que actuamos movidos por la expectativa de un *grado tolerable de comprensión mutua*. Este hábito de comprensión mutua *tolerable* sería, de acuerdo con la autora, el que debemos desarrollar en nuestros alumnos.

Por otra parte, a la hora de interpretar los enunciados, Brown (ídem: 63) se refiere a los principios de analogía (esperamos que las cosas serán como han sido anteriormente) y de

---

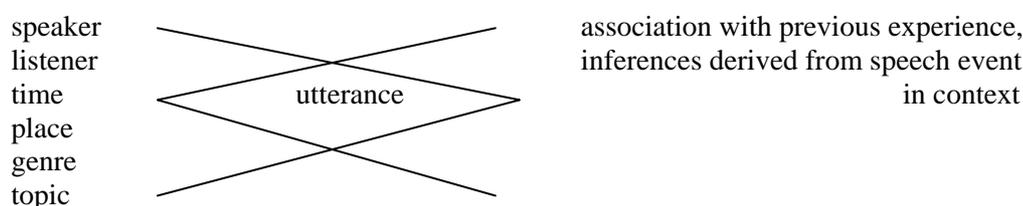
<sup>127</sup> El manual *El ventilador* (Chamorro *et al.* 2006: 110) ofrece como actividad de preaudición el visionado de una escena cinematográfica sin sonido, lo que serviría para ejercitar esta estrategia.

<sup>128</sup> En la realización de nuestro caso práctico encontramos un curioso caso: una estudiante (B3) que selecciona el input relevante organizándolo en tres categorías: palabras clave, palabras especiales y palabras desconocidas. Explica que siempre que escucha aplica este criterio “personal” a la selección en función de la importancia de las palabras para la comprensión del mensaje y para su propio aprendizaje de vocabulario. Naturalmente, necesita tomar nota para no olvidarlas.

cambio mínimo (las cosas son, en la medida de lo posible, como eran antes) para describir el comportamiento del oyente. Dado que los aprendices procesan la información de manera natural siguiendo estos principios, en la transmisión de una LE habrá que tener en cuenta que estas nociones de analogía y cambio mínimo pueden variar de unas culturas a otras.

Otro aspecto de interés a la hora de la intervención didáctica, es la longitud de los fragmentos del enunciado que se toman como base para la elaboración. De acuerdo con O'Malley/Chamot/Küpper (1989: 429), es de esperar que cambie en función del nivel de dominio lingüístico del aprendiz y de su efectividad como oyente.

Finalmente, el análisis y elaboración del mensaje escuchado es el resultado de la confluencia de diversos factores extrínsecos e intrínsecos al oyente, una operación individual y diferente para cada persona. El modelo del oyente de Brown (1983: 64) así lo refleja:



### 2.2.3.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo

Respecto al diseño de la enseñanza, en este estadio del procesamiento de la información conviene tener en cuenta no sólo las dificultades lingüísticas del input que se presenta a los alumnos, sino también las cognitivas (Brown 1995a). A continuación exponemos los seis principios elementales que la autora recomienda observar:

1. A menor número de referentes implicados, más fácil resulta la comprensión.
2. A mayor distinción de los referentes, más facil resulta la comprensión.
3. Es más fácil comprender textos que implican relaciones espaciales simples.
4. Es más fácil comprender un texto en el que los hechos se cuentan en el orden en el que sucedieron.
5. Es más fácil comprender un texto si requiere relativamente pocas inferencias para relacionar las oraciones a los enunciados precedentes.
6. Es más fácil comprender un texto si la información en él contenida es autosuficiente y está en consonancia con la que ya posee el oyente.

Por otra parte, el análisis que Brown (1983: 66 y siguientes) hace de las estrategias del oyente nativo sirve de punto de partida para planificar la intervención en los procesos de recepción del no nativo. Ante un mensaje para el que el oyente nativo desconoce el contexto:

- se toma tiempo para intervenir (caso de una conversación ya empezada),
- se asegura (mediante preguntas o peticiones de aclaración) de que ha entendido bien de qué se trata,
- infiere el contenido por el lenguaje empleado (gracias a su experiencia previa con textos similares),
- va delimitando su establecimiento del tipo de texto o discurso al construir un contexto mental para él,
- simultáneamente, va enriqueciendo, en función de su propia experiencia, el modelo que está construyendo en su mente de lo que está oyendo,
- identifica un tipo de discurso como “contenedor” de un tipo de lenguaje más que de otro,
- atribuye diferentes propósitos a los hablantes,
- asume que el lenguaje se utiliza para transmitir actitudes,
- asume que el hablante “envuelve” lo que quiere decir de manera apropiada para sus oyentes (según las máximas de cualidad, cantidad, relevancia y modo),
- ante un error de comprensión no abandona la construcción de su modelo,
- si pierde algo esencial, interrumpe y pregunta a su interlocutor,
- pide aclaración cuando ha entendido las palabras pero no su sentido intencionado, o cuando no comprende detalles del contexto que el hablante presupone erróneamente que ya conoce,
- no espera recordar todo lo que se le ha dicho. Selecciona lo que le parece crucial para la coherencia de su modelo mental,
- recuerda en función de sus intereses y de los propósitos que atribuye al hablante,
- si debe recordar detalles poco conocidos, necesitará tomar notas,
- si atribuye una intención diferente al hablante, construirá un modelo mental de los principales actantes y sucesos, y buscará [*scanning*] el input referido a éstos, que confirme la intención atribuida al hablante (si, por ejemplo, espera escuchar una anécdota divertida, buscará “dónde está la gracia”),
- variará sus estrategias según el tipo de discurso que deba interpretar.

Como consecuencia de lo anteriormente planteado, indicamos algunas estrategias<sup>129</sup> de posible aplicación al estadio de análisis y elaboración del significado en el contexto de ELE:

- Identificación del problema

Se trata de una estrategia metacognitiva que facilita la puesta en práctica de otras, cognitivas, dirigidas específicamente a la elaboración. Resulta de utilidad cuando el input recibido es percibido por el aprendiz como muy difícil<sup>130</sup>. Ayuda a reducir la tensión, mantener la atención y dirigirla adecuadamente.

- Establecimiento de hipótesis y comprobación de las mismas

Si bien es cierto que, de manera natural, los oyentes establecen hipótesis constantemente, en la escucha en LE no siempre se efectúa de manera consciente ni con la misma frecuencia que en el idioma materno, dado que los aprendices, muchas veces, se encuentran demasiado enfrascados intentando entender “las palabras”. Del mismo modo, se muestra imprescindible la orientación del docente en la comprobación de las hipótesis, dado que, si no se verifica su acierto, la comprensión fracasa<sup>131</sup>.

En este sentido, Mendelsohn (1994: 106-107) señala que el intento de predecir requiere asumir riesgos, por lo que recomienda una actitud persuasiva por parte del docente para favorecerlo: convencer a los estudiantes de que “adivinar es bueno” y de que no pasará nada si se equivocan en su predicción, así como crear una atmósfera en clase que fomente esta estrategia<sup>132</sup>.

- Establecimiento/reconocimiento de la estructura del texto<sup>133</sup>

De acuerdo con Brown (1938: 62), las expectativas del oyente sobre lo que va a escuchar también se derivan de su experiencia con el tipo de actos para los que se emplea el lenguaje, esto es, que cuenta con un conocimiento previo sobre los géneros discursivos (y sus características propias) y los distintos usos del lenguaje oral.

De esta forma, todo indica que el reconocimiento de la estructura del texto escuchado, o la atribución mental de una estructura a medida que se escuchan los rasgos identificativos de

---

<sup>129</sup> Tomadas, de nuevo, de la clasificación de Vandergrift (1997).

<sup>130</sup> Así se observa en el paso 1 del segundo ciclo de nuestro estudio empírico.

<sup>131</sup> La comprobación de hipótesis se revela crucial en nuestro estudio empírico por dos razones: los aprendices no verifican sus predicciones cuando se sienten seguros de la comprensión, lo que conlleva errores de interpretación más graves de lo esperado por su nivel de dominio lingüístico; algunos alumnos opinan que establecer hipótesis no les resulta útil porque luego “no pueden despegarse de ellas” y por eso no comprenden bien el mensaje.

<sup>132</sup> En nuestro estudio empírico se demuestra que el establecimiento de hipótesis cuenta con mayor aceptación cuando se realiza de manera individual o en pequeños grupos en el aula, que cuando se lleva a cabo con el conjunto de los estudiantes y controlado por el profesor.

<sup>133</sup> Aunque podría parecer oportuno incluir esta estrategia en el estadio anterior, preferimos mencionarla aquí porque su aplicación requiere establecer inferencias con los enunciados precedentes y futuros, lo que consideramos una forma de análisis y elaboración del mensaje.

un tipo de texto, puede facilitar el análisis y elaboración del mensaje en la medida en que favorece la selección del input relevante (por anticipación), el avance del contenido, y el establecimiento y comprobación de hipótesis<sup>134</sup>, tal y como expone Carrell (1984).

En cuanto a su presentación en el aula, nuestra experiencia confirma que resulta sencillo introducirla a partir de textos de estructuras sencillas e interiorizadas por la experiencia previa de los alumnos, como sería el caso de los cuentos.

- Inferencia

De acuerdo con Mendelsohn (1994: 105), la inferencia es más sutil y se produce a un nivel más elevado del procesamiento lingüístico que la predicción. En este caso, a diferencia del otro, existe un significado más allá de la comprensión de cada uno de los enunciados o partes del discurso, de manera que sólo mediante la inferencia se logra la comprensión total del mismo. La habilidad de inferir vendrá predeterminada por el bagaje cultural y experiencial del individuo.

- Elaboración en función del conocimiento personal, del mundo o académico

Las distintas fórmulas de elaboración en función de diferentes parcelas de conocimiento del oyente se emplean, principalmente, por aprendices principiantes o ante mensajes de excesiva complejidad lingüística o cognitiva. La activación del conocimiento previo mediante actividades de preaudición favorece la puesta en práctica de esta estrategia durante la escucha.

- Uso de imágenes mentales

El uso de esta estrategia<sup>135</sup> favorece la creación de un contexto para lo que se escucha, la predicción y, sobre todo, la retención y recuperación del mensaje.

- Resumen

La estrategia de resumir el mensaje simultáneamente a su recepción sirve a la monitorización de la comprensión y se aplica, normalmente, en combinación con el reconocimiento de la estructura del texto.

- Traducción

A pesar de tratarse de una de las estrategias recogidas por todas las taxonomías dedicadas a la CA, O'Malley/Chamot/Küpper (1989) concluyeron de su investigación que

---

<sup>134</sup> Esta estrategia, trabajada explícitamente en nuestro estudio empírico, se detecta en el proceso de elaboración de todos los aprendices, incluso del individuo que rechaza expresamente el entrenamiento y uso de la misma (A1). En todos los casos contribuye eficazmente a resolver la tarea dada.

<sup>135</sup> A pesar de que la asociación de palabras y enunciados a imágenes mentales podría parecer una operación natural, algunos aprendices participantes en nuestro estudio empírico indican no emplear esta estrategia.

podría resultar una herramienta problemática para este estadio de procesamiento de la información.

- Uso de fuentes de consulta<sup>136</sup>

Indudablemente, el oyente inmerso en una situación comunicativa real no recurre al diccionario ante dificultades para elaborar el significado del mensaje que está recibiendo. No obstante, en el marco del aula, podemos observar cómo algunos estudiantes sí lo hacen durante determinadas tareas de CA<sup>137</sup>, quizá por encontrarse en desventaja al no poder intervenir para pedir aclaración. En cualquier caso, a la hora de diseñar actividades que, por pretender una modificación de los procesos de escucha, los interrumpen, el uso de fuentes de consulta estaría indicado para contribuir a la comprobación de hipótesis, la monitorización de la comprensión y la reducción de la ansiedad.

- Deducción/inducción

Según la clasificación adoptada, esta estrategia consiste en la aplicación consciente de reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta. En el marco del aula puede resultar útil (y sencilla) cuando los aprendices han seleccionado correctamente el input relevante pero éste es desconocido para ellos. El docente puede, tras la recepción del input, elicitar esta estrategia de manera consciente y dirigir su uso para el grupo completo.

#### 2.2.4. Retención y recuperación de la información

##### 2.2.4.1. Rasgos y dificultades

En primer lugar, los límites impuestos por la propia capacidad cerebral para retener en la memoria a corto plazo (o *de trabajo*, según algunos autores) el input en el momento de la recepción, así como para almacenar el significado y la forma del mensaje en la memoria a largo plazo, de cara a su posterior recuperación y uso, conforman la base que debe tenerse en cuenta a la hora de la enseñanza de la LE.

Para llevar a cabo su investigación sobre la memoria auditiva a corto plazo, Call (1985: 776) revisa los estudios de psicolingüística realizados en los años setenta y ochenta; las conclusiones de éstos siguen teniendo, a día de hoy, una indudable relevancia a la hora de plantear la acción didáctica:

---

<sup>136</sup> En *El ventilador* (2006: 111) se presenta el uso previo de fuentes de consulta (Internet) como estrategia para el visionado de una película.

<sup>137</sup> Así se observa durante la realización de nuestro estudio, a pesar de que los estudiantes que emplean el diccionario mientras continúa emitiéndose el mensaje saben que corren el riesgo de perderse algo importante.

1. El volumen de memoria para el input en la lengua meta es más reducido que para la lengua materna.
2. La cantidad de input lingüístico en LE que puede ser procesado con éxito parece incrementarse a medida que aumenta el dominio de la LE, de lo que se deduciría que la extensión del volumen de memoria para el input lingüístico es un buen indicador del dominio lingüístico general.
3. El conocimiento de la sintaxis de la LE parece ser un importante factor para incrementar la cantidad de material lingüístico que puede ser retenido en la memoria a corto plazo.
4. El volumen de memoria para cifras al azar (correlacionado positiva y poco significativamente con el volumen de memoria para los datos lingüísticos y con el dominio de la LE) parece ser un aspecto de la memoria a corto plazo que sólo está marginalmente implicado en el procesamiento del lenguaje y que no es un buen indicador del dominio lingüístico general.

Junto a estas indicaciones cabe recordar que el individuo procesa las informaciones en función de su contenido antes que de su forma, lo que a veces se olvida a la hora de diseñar actividades de LE.

Por otra parte, respecto a la manera en la que el ser humano almacena la información en la memoria o, más exactamente, en cuanto a la cuestión de por qué determinados datos se retienen y otros se pierden, las investigaciones apuntan al establecimiento de vínculos entre el input entrante y los conocimientos existentes en la memoria, lo que convertiría a la operación de almacenamiento en un mecanismo personal y diferente para cada individuo, a la par que inaccesible al investigador. En este sentido, en la retención entrarían en juego factores como las características e intereses personales del aprendiz, su bagaje cultural y experiencial, así como la significatividad de la que dote al input recibido en función de sus objetivos de escucha.

Igualmente, la retención y recuperación de la información en el aula pueden verse afectadas por manipulaciones externas (Reder 1980), es decir, el modo de presentación de la tarea origina una serie de señales de recuperación que influyen en estas operaciones de procesamiento lingüístico, como se detalla más adelante<sup>138</sup>.

---

<sup>138</sup> Aunque el citado estudio se refiere a la comprensión lectora, consideramos que la mayoría de sus indicaciones son aplicables a la destreza de escucha.

#### 2.2.4.2. Implicaciones didácticas y estrategias de apoyo

A la hora de facilitar al aprendiz la retención del mensaje recibido, cabe citar cuatro propiedades del input, a saber, la duración, la repetición, la significatividad y la comprensibilidad, a las que se añade una quinta, referida al procesamiento del input: la redundancia en la elaboración.

En cuanto a la duración, estamos de acuerdo con Oxford (1993) en que la retención del input disminuye en tanto que se incrementa la cantidad de discurso oral. Así, para las actividades de CA que requieran del alumno el almacenamiento de la información, deberán emplearse enunciados de duración reducida y habrá que contar con que se recordará mejor la parte final de los mismos que la inicial.

La repetición, por su parte, se refiere a la cantidad y frecuencia con la que el oyente se expone a determinados ítems y estructuras lingüísticas, mientras que la significatividad es la relevancia concedida por el individuo al input (o a determinados componentes del mismo). En este sentido, se recomienda que los aprendices escuchen repetidas veces el material sonoro para responder a las preguntas de CA e, incluso, que tengan la oportunidad de volver a oírlo más tarde en casa cuando se pretende que de una actividad en concreto se derive el aprendizaje de algún aspecto lingüístico específico<sup>139</sup>. Respecto a la significatividad, no obstante, resulta más complicado señalar las indicaciones más oportunas, dado que ningún input resultará relevante en la misma medida para todos los aprendices<sup>140</sup> ni activará los mismos vínculos en la memoria.

En cuanto a la comprensibilidad, los estudios demuestran que favorece la retención en la medida en que posibilita el establecimiento de conexiones con el conocimiento anteriormente almacenado. Por esta razón, las tareas destinadas a la retención y recuperación lingüística deberán proporcionar un input comprensible; de acuerdo con Call (1985), un material que sea familiar al estudiante –en términos de vocabulario– más una cierta cantidad de material desconocido cuyo significado puede inferirse por el contexto<sup>141</sup>, pero teniendo en cuenta, además, el conocimiento sintáctico del estudiante.

---

<sup>139</sup> A pesar de que normalmente el profesor decide libremente si repetir o no una audición, llama la atención que en las actividades de los manuales de ELE observados, muchas veces se contempla sólo una, habitualmente dos y, sólo en casos excepcionales (*A fondo avanzado* es un ejemplo de ello), tres audiciones.

<sup>140</sup> Pese a que las investigaciones coinciden en señalar que el input sea del interés del alumno, la significatividad que incide en la memorización del input no tiene que ver con el atractivo del material, como se desprende de nuestra observación. Así, hay individuos que retienen intencionadamente algunas palabras y frases de acuerdo con sus objetivos personales de aprendizaje (frases hechas, refranes, coloquialismos...) independientemente de su interés por el contenido o forma del material sonoro empleado en la actividad, al tiempo que, en múltiples ocasiones, los estudiantes señalan la retención de ítems lingüísticos por su sonido curioso, su complejidad o, incluso, su inutilidad.

<sup>141</sup> Según la descripción de Krashen *et al.* (1984).

La redundancia en la elaboración se entiende de acuerdo con la definición de Reder (1980), a saber, la elaboración “extra” que el oyente hace del mensaje durante su procesamiento tendrá como resultado proposiciones adicionales relacionadas (redundantes) que favorecerán la memorización. Es decir, las elaboraciones proporcionarían redundancia en la estructura de la memoria.

De cara al diseño de la enseñanza, Reder (1980) hace hincapié en la manipulación externa que influye en la memorización y en la recuperación, esto es, la relación que se establece entre estas operaciones y las señales que las activan, derivadas de la orientación de las tareas por parte del profesor (en el caso de la CA, preguntas o indicaciones, interrupción del input en determinados momentos del procesamiento lingüístico). De esta forma, habrá que tener presente que el tipo de preguntas planteadas y la manera en la que se ofrece la información de trasfondo afecta al modo en el que los individuos conectan los nuevos referentes a los conceptos familiares.

Por otra parte, respecto a la recuperación, el hecho de que las informaciones se procesen en función del contenido más que de la forma, dificulta que el estudiante dé respuesta a aquellas actividades que requieren la reproducción de los datos escuchados en los mismos términos en los que fueron enunciados, por lo que este tipo de actividades debería evitarse siempre que no responda a un requerimiento propio de alguna situación real de uso de la lengua<sup>142</sup>.

En cuanto a las estrategias individuales que pueden ejercitarse en el aula para desarrollar este estadio de procesamiento lingüístico, cabe citar las siguientes:

- Uso de imágenes mentales

La asociación del mensaje escuchado a imágenes concretas que representan la información contribuiría a la memorización y recuperación, sobre todo, en el caso de los aprendices visuales.

- Uso de sonidos y palabras conocidas de sonido similar

De igual modo que con la estrategia anterior, en este caso se verían favorecidos los individuos con un estilo de aprendizaje auditivo. Esta estrategia se emplea de manera natural incluso en la lengua materna y se identifica cuando el oyente expresa frases como “lo tengo en la punta de la lengua, era algo con p...” o “sonaba como...”.

---

<sup>142</sup> A modo de ejemplo, cabe comparar las actividades de *Nuevo ELE avanzado* (2003: 62) y de *A fondo avanzado* (2003: 152), aparentemente similares, pero con una demanda cognitiva muy diferente para el aprendiz. En el primer caso, se solicita la reproducción textual del input (¿acaso la repetición literal siempre acredita una correcta comprensión?); en el segundo, se pide el rellenado de huecos con la información escuchada sin que se deban utilizar las mismas palabras.

- Visualizar mentalmente la palabra escrita

De acuerdo con nuestra observación, muchas veces los aprendices (visuales o iniciados en el aprendizaje de la LE a partir de la estroza escrita) necesitan ver escrita la palabra para memorizarla.

- Resonancia o repetición mental de sonidos

En este caso, el fenómeno de la resonancia [*din phenomenon*] puede ejercitarse conscientemente de dos formas, según Guerrero (1987): como resonancia de mantenimiento, con el propósito de almacenar la información para su uso inmediato, o como resonancia elaborativa, para retener la información en la memoria a largo plazo. De acuerdo con la autora, además, esta estrategia puede aplicarse con diferentes finalidades y en relación a distintos aspectos del procesamiento lingüístico<sup>143</sup>.

- Apoyo en la estructura del texto

Las investigaciones sobre la comprensión del discurso han puesto de manifiesto que ésta viene determinada por la organización global del texto; en este sentido, cada tipo de texto tiene su propia estructura convencional y el conocimiento de la misma facilitará al oyente la comprensión y posterior recuperación (Carrell 1984). Según la autora, a la hora de recuperar la información almacenada, la estructura textual juega un papel crucial en tres aspectos: indica al individuo el tipo general de información que debe recordarse (apunta a un área general de la memoria), proporciona una secuencia temporal dentro de la cual se encuentra el contenido específico, y permite al sujeto generar una aproximación en el caso de que falle la recuperación de una categoría de contenido.

- Uso de señales sintácticas

De acuerdo con Call (1985), la memorización de las palabras sintácticamente concertadas es un importante componente del dominio en la CA. Así, la agrupación de palabras en unidades sintácticas podría conducir a un procesamiento más eficiente y a un aprendizaje lingüístico más rápido.

- Agrupación

Orientada a la recuperación de la información, esta estrategia se basa en agrupar la información de acuerdo a atributos comunes, ya sea por el sonido de las palabras (en relación con la resonancia) o por su formación morfológica.

---

<sup>143</sup> En nuestra investigación se observa que los aprendices la utilizan con diferentes fines. Así, C6, por ejemplo, afirma usar la resonancia como recuperación de información y recuerdo de la entonación cuando prepara sus intervenciones orales, es decir, orientada a la expresión oral, no a la CA.

### 3. *Estudios de intervención sobre el componente estratégico en la comprensión auditiva*

La incidencia del componente estratégico en la destreza específica de CA ha sido objeto de diversos estudios de intervención desde finales de los años ochenta, aunque en menor medida que para las demás habilidades lingüísticas.

Si bien algunas de las investigaciones que presentamos a continuación tienen una finalidad más teórica que intervencionista (en cuanto que no persiguen modificar la actuación de los aprendices en su manejo de la LE), no pueden obviarse en esta breve revisión por la significatividad de sus resultados a la hora de planificar la acción didáctica. En este sentido, en este breve estado de la cuestión incluimos las aportaciones de los estudios empíricos que han examinado la relación existente entre el uso de las estrategias de CA y los diversos factores que afectan al desempeño de esta destreza en el contexto de enseñanza formal.

Pese a que la mayor parte se enmarca dentro de las investigaciones de la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua segunda o extranjera, se encuentran experimentos con estudiantes de español, francés, ruso y japonés, lo que amplía la perspectiva de las implicaciones didácticas<sup>144</sup>.

La orientación de los primeros estudios es similar a la tendencia que se observa en la investigación general sobre estrategias de aprendizaje y comunicación, a saber, la elicitación de las que los aprendices ya ponen en práctica, de cara a la elaboración de listados que sirvan posteriormente a la acción didáctica. Éste es el objetivo del estudio de Murphy (1987) y, más adelante, de O'Malley/Chamot/Küpper (1989), quienes además establecen una distinción dentro de las fases que atraviesa el proceso de comprensión, para analizar las estrategias que se aplican directamente a cada una<sup>145</sup>.

El estudio de Murphy ya da una idea del modo de utilización de reportajes retrospectivos para la observación de los mecanismos de escucha del estudiante, mientras que en el experimento de O'Malley/Chamot/Küpper se manifiesta la utilidad de interrumpir el proceso de escucha para permitir que el aprendiz verbalice sobre éste.

A partir de los resultados obtenidos, O'Malley/Chamot (1990) examinan el diferente uso que hacen de las estrategias los oyentes más y menos eficaces, de cara a determinar si éstas son la causa de éxito en el desempeño de la destreza de escucha; adicionalmente, clasifican las estrategias en tres categorías: metacognitiva, cognitiva y socioafectiva, que se tomarán como referencia en la bibliografía posterior de manera generalizada. Igualmente, las

---

<sup>144</sup> Dado que el idioma que se aprende influye en el tipo de estrategias empleadas y su forma de uso.

<sup>145</sup> En el presente estudio se sigue un enfoque similar.

autoras observan la influencia de algunos factores individuales en el empleo de las estrategias, como el grupo étnico y cultural de pertenencia.

Por su parte, otros estudios centran su atención en la relación que se establece entre las estrategias utilizadas y la habilidad de escucha<sup>146</sup>, como los de Vogely (1995), Young (1996), Vandergrift (1997) –si bien en estas ocasiones no se trata de la habilidad detectada por el profesor, sino de la percibida por los propios aprendices<sup>147</sup>– y Goh (1998).

A continuación, explicamos más detalladamente cada uno de ellos. Vogely (1995), en un estudio con alumnos de español de diferentes niveles de dominio lingüístico, detecta que la visión que éstos tienen de su capacidad de escucha influye en la consideración que hacen de su competencia estratégica; Young (1996), con universitarios chinos estudiantes de inglés, analiza además los efectos del nivel de dominio lingüístico, el género del aprendiz y la familiaridad del tema de la audición en el uso de las estrategias, mientras que Vandergrift (1997<sup>148</sup>), además del nivel de dominio lingüístico y el género, también se ocupa de la incidencia del estilo de aprendizaje. Por su parte, el estudio de Goh (1998) resulta de interés en cuanto a la distinción expresamente establecida entre estrategias y tácticas (rara vez mencionada por los restantes autores), así como por el contexto de realización del estudio: un programa intensivo<sup>149</sup> de inglés y de destrezas académicas.

Como puede observarse, en efecto, la influencia de los factores individuales en el uso de las estrategias que concurren en la destreza de escucha goza del interés de múltiples estudios, que en ocasiones las vinculan con aspectos concretos de la acción didáctica. Así, Bacon/Finnemann (1990) determinan la conexión entre las actitudes y motivaciones de los aprendices y el uso de las estrategias, en relación con su disposición a un input auténtico, mientras que Bacon (1992) también contempla la repercusión del género y la habilidad de comprensión, pero enlazada con la respuesta afectiva y cognitiva que se ofrece a las tareas de CA en LE. Ambos experimentos están realizados, asimismo, con aprendices de ELE.

Por otro lado, el tipo de estrategias empleadas (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas) constituye una cuestión que se considera en todas las investigaciones, si bien no conforma el punto central de las mismas más que en el caso de las metacognitivas.

---

<sup>146</sup> No debe confundirse con la relación entre nivel de dominio lingüístico general en LE y uso de las estrategias, objeto de interés de otras investigaciones.

<sup>147</sup> En nuestro estudio se observa que es la habilidad percibida por los alumnos la que influye en el uso de las estrategias, antes que el nivel de dominio detectado por la profesora. Por esta razón, las previsiones de la docente sobre las estrategias que probablemente emplearían los oyentes más competentes resultan erróneas cuando éstos consideran que su comprensión de un determinado tipo de texto oral es deficiente.

<sup>148</sup> Las conclusiones que aquí se exponen se basan en su mayor parte en el experimento realizado por el autor para su tesis doctoral en 1992.

<sup>149</sup> Como se expone en el capítulo II, algunos autores detectan una aplicación diferente de las estrategias en cursos intensivos y extensivos.

En este sentido, hay otro estudio de Goh (1997) sobre la conciencia metacognitiva de los oyentes (a partir del análisis de los diarios de los alumnos) que resulta clarificador; en él se comentan las creencias y conocimientos de los estudiantes respecto a su proceso de escucha y, a pesar de no tratarse de un estudio específico sobre estrategias, no puede dejarse de lado si se quiere alcanzar una visión integral del comportamiento estratégico del aprendiz. Valiente (2005), por su parte, sí realiza un estudio de intervención sobre este aspecto, mediante la instrucción explícita de estrategias metacognitivas a estudiantes universitarios de francés; la utilización de un grupo de control permite a la autora determinar el grado de beneficio de la acción.

La bibliografía también ilustra la relación entre estrategias y situaciones concretas de comunicación, como es el caso de Rost/Ross (1991), donde se analizan las estrategias que aplican los aprendices en interacción.

Otra línea abierta en la investigación es la que persigue una instrucción o entrenamiento de estrategias específicas para mejorar la CA en LE. En primer lugar, Rubin/Quinn/Enos (1988)<sup>150</sup> introducen algunas estrategias para la realización de actividades de comprensión audiovisual, como la búsqueda de la idea principal [*storyline strategy*] o la asociación por el sonido a palabras similares en la lengua materna, es decir, transferencia [*cognate strategy*]. Este intento sirve como base para un estudio posterior más elaborado (Thompson/Rubin 1996), de carácter longitudinal, en el que se examina la incidencia de la instrucción de las estrategias de CA en un curso de ruso en el ámbito universitario. Los materiales elegidos son, nuevamente, vídeos (tanto preparados *ex profeso* para la instrucción de las estrategias, como fragmentos auténticos de películas y programas de televisión) y, con el empleo de un grupo de control, se confirma la hipótesis de las ventajas de incluir las estrategias en la enseñanza de la CA.

Del mismo modo, también Schwarz (1996) emplea material audiovisual en su estudio, esta vez con aprendices de español, con la finalidad de observar las diferencias en la evolución de los estudiantes según el tipo de estrategias que recibieran en el entrenamiento (cognitivas, recomendaciones metacognitivas y sugerencias sobre su esfuerzo personal); si bien los alumnos que ejercitaron los tres tipos obtuvieron mejores resultados, no fueron estadísticamente significativos.

Efectivamente, el análisis de los efectos del entrenamiento es el aspecto más complejo en todas las investigaciones, debido a la dificultad de medir con validez la incidencia de las estrategias concretas en la evolución del desempeño de la destreza de escucha. No obstante,

---

<sup>150</sup> Citado por Mendelsohn (1994: 31-32).

en los últimos años han aparecido varios estudios dirigidos a examinar el efecto del entrenamiento en el uso de estrategias concretas que, pese a emplear instrumentos de medición diseñados para los propósitos específicos de cada uno de ellos, mantienen las hipótesis de los autores anteriores de las ventajas del entrenamiento; se trata de los trabajos<sup>151</sup> de Paulauskas (1994), con adultos de niveles iniciales de inglés; de McGruddy (1995), con alumnos adultos de inglés avanzado; de Ozeki (2000), único estudio realizado sólo con mujeres, y de Seo (2000), con aprendices de japonés. Todos ellos seleccionan las estrategias concretas que serán objeto de la instrucción y emplean un grupo de control para determinar los efectos.

Si bien todas las conclusiones alcanzadas hasta el día de hoy, independientemente del enfoque de la intervención, resultan de utilidad para la aplicación didáctica, es cierto que la metodología empleada no aclara completamente las cuestiones que el docente debe resolver para integrar la competencia estratégica en su programa.

En este sentido, Ildikó Pálos<sup>152</sup> (1998-1999) avanza en la investigación de la instrucción de las estrategias. También en el contexto universitario, su estudio viene a cubrir, en el campo de la CA, la necesidad de un modelo de referencia para implantar un entrenamiento en el aula al estilo de los recomendados por los autores que sentaron las bases de la acción didáctica (Oxford 1990 y Wenden 1991, entre otros). El autor implementa el *Cycle of Strategy Instruction* en un curso de preparación del examen de inglés TOEFL (con materiales ya diseñados para ello) y a lo largo de dos semestres consecutivos, de cara a subsanar los errores detectados en la primera ejecución. La dinámica del modelo consiste en elicitar las estrategias que los estudiantes están aplicando durante la realización de las actividades, la puesta en común de las mismas y la reflexión con el grupo completo, la intervención del profesor ofreciendo sugerencias cuando el aprendiz no sea capaz de detectar sus estrategias o éstas no resulten adecuadas, y la evaluación final de la realización de la tarea. Asimismo, dado que se utiliza un grupo de control, se determina el grado de incidencia del tratamiento didáctico administrado en la evolución de la CA a lo largo del curso.

A la vista de la bibliografía existente que acabamos de comentar, nuestro experimento, en la línea del de Ildikó Pálos, cuenta con una orientación novedosa, ya que no pretende tanto examinar la incidencia del entrenamiento en la CA, sino resolver una pregunta pendiente en la investigación, a saber, el modo de incluir el componente estratégico en el programa habitual

---

<sup>151</sup> A pesar de que no se ha logrado acceder a estos estudios para la presente investigación, se puede consultar una completa descripción de los mismos a través de la página web <http://eppi.ioe.ac.uk> (perteneciente a la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*) (última consulta realizada el 26.01.07).

<sup>152</sup> Recogido en Harris/Gaspar (2001: 81-103).

de ELE. Así, las principales innovaciones en la aplicación del entrenamiento se refieren a dos aspectos fundamentales. Por un lado, pretende llevar a la práctica real la consideración de las diferencias individuales de los aprendices (mediante la personalización del tratamiento didáctico), a la hora del diseño y la resolución de las tareas de CA que fomenten el componente estratégico; por otro lado, no intenta medir cuantitativamente la incidencia del entrenamiento en la evolución de la destreza, sino llegar a unas pautas válidas para evaluar el desarrollo de la competencia estratégica de los aprendices del mismo modo que se evalúa el resto de subcompetencias lingüísticas.

#### **IV. Investigación de acción en el aula: integración de un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en el programa de ELE**

##### *1. Planteamiento de la investigación de acción*

###### 1.1. Reconocimiento del problema

A partir de mi experiencia como profesora de español en la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Bielefeld (Alemania) comprobé que los estudiantes que llegaban al curso avanzado habían desarrollado considerablemente las destrezas de comprensión y expresión escritas, mientras que las de comprensión y expresión orales se limitaban al uso académico de la lengua: seguimiento de clases magistrales y conversaciones entre ellos mismos para resolver las tareas propias de la clase de idiomas.

Esto provocaba una gran confusión al enfrentarse a conversaciones reales con hablantes nativos, o al escuchar informativos radiofónicos o ver películas, puesto que no podían seguir el hilo con la misma facilidad que los seminarios. Incluso llegaron a decirme que “les hablara en español normal” en clase, demandando con ello un input diferente al discurso académico elaborado.

La mayoría de ellos reconocía que el principal problema en las situaciones de interacción con hablantes nativos no estaba en hacerse entender, para lo que contaban con recursos más que suficientes, sino en comprender lo que se les decía.

Evidentemente, la comprensión auditiva no se había trabajado en los cursos previos como una destreza independiente y como un fin en sí misma, sino que se había limitado a la práctica inseparable de la expresión oral y al seguimiento de las clases magistrales de Lingüística, Literatura, y Cultura y sociedad. En ambos casos, además, el único hablante nativo era el profesor.

Parecía, por tanto, oportuno, dedicar más espacio a la práctica de esta destreza; sin embargo, el hecho de que nunca se les hubiera presentado en clase con la misma relevancia que el aprendizaje de la gramática o la expresión escrita, provocaba en algunos de ellos un rechazo porque consideraban que “se perdía tiempo de clase para hacer cosas más importantes”. Era conveniente encontrar la forma de integrar la comprensión auditiva en los contenidos del curso de manera que se trabajara tanto junto con las otras destrezas, como de manera independiente, pero siempre con una clara finalidad de servir a los objetivos que los alumnos creían “más importantes”.

Por otra parte, al tratarse de estudiantes de Filología Hispánica, era preciso fomentar su autonomía e independencia en el aprendizaje, puesto que el español sería su herramienta de trabajo en el futuro y, por tanto, deberían adquirir hábitos de autoaprendizaje para continuar desarrollando su competencia lingüística más allá del aula.

La metodología del desarrollo de la comprensión auditiva debía estar, entonces, más orientada al proceso de “cómo escuchar – cómo entender” que al producto de “en este seminario hemos escuchado... y con ello hemos aprendido...” dado que, además, la duración del curso avanzado es de tan sólo 60 horas.

La manera más adecuada era concienciar a los alumnos de la necesidad de mejorar la CA y, con ello, despertar su interés, seguida de la presentación en el aula de las estrategias que pudieran ayudarles en las situaciones reales a las que tenían que responder en el momento actual, y la práctica guiada de esas estrategias mediante actividades que estuvieran estrechamente relacionadas con el resto de contenidos del curso. A partir de ahí, se les facilitarían materiales para que, si querían, siguieran practicando por su cuenta.

En resumen, se presentaba la necesidad de trabajar la destreza de CA en el aula al mismo nivel que las otras y mediante la activación de los procesos que se ponen en marcha fuera de las situaciones académicas. La competencia estratégica debía incluirse en el programa de CA para dirigir y facilitar estos procesos naturales de escucha. La manera de trabajarla sería un entrenamiento integrado, informado y explícito de las estrategias más adecuadas a sus necesidades y los requerimientos de las tareas.

## 1.2. Marco teórico

Las múltiples investigaciones llevadas a cabo desde los años 70 en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, ofrecen una serie de pautas para trasladar las estrategias a la práctica docente.

Las líneas básicas para el diseño de nuestro modelo de entrenamiento se basan en las establecidas por Oxford (1986, 1990), Wenden (1991), Ellis/Sinclair (1989b) y O'Malley/Chamot (1990), las investigaciones más relevantes en el ámbito de estudio de la competencia estratégica por su claridad, completitud y orientación a la aplicación didáctica, como ya se ha expuesto en capítulo II. A éstas se añaden las aportaciones de los estudios enfocados concretamente a la destreza receptiva de comprensión auditiva (O'Malley *et al.* 1988, Vogely 1995, Thompson/Rubin 1996, Vandergrift 1997) y comprensión lectora (Hosenfeld *et al.* 1981), dedicados específicamente a la intervención en los procesos mentales de recepción lingüística y de comprensión oral. Por último, adoptamos la línea metodológica

de los últimos estudios de intervención en el aula (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001) para implantar el modelo de entrenamiento.

Todas las investigaciones se basan en la necesidad de fomentar la competencia estratégica del alumno como un medio para favorecer el desarrollo del aprendiz en cuanto que usuario autónomo de la lengua meta. El objeto de las primeras fue elaborar listados de las que favorecen el desarrollo de las cuatro destrezas para incrementar la autonomía de los aprendices; determinar si los aprendices más hábiles usan más o mejores estrategias que los menos hábiles y, en su caso, cuáles y de qué forma, y establecer si los factores individuales del aprendiz (edad, sexo, nacionalidad, bagaje cultural y educativo...) afectan al uso de las estrategias.

La mayor parte de estos estudios fue de carácter transversal, es decir, orientada a determinar el uso estratégico en un momento dado pero sin continuación temporal, llevada a cabo por un investigador y realizada con un grupo de control. Sus conclusiones han sido muy esclarecedoras para elaborar las taxonomías más adecuadas para cada grupo de estudiantes, así como para conocer los aspectos del proceso de aprendizaje que se pueden ver más positivamente afectados por el entrenamiento en el uso de las estrategias.

En una segunda etapa, la investigación se orientó a la aplicación práctica, a la elaboración de taxonomías específicas para cada destreza según las necesidades particulares del grupo de aprendices y a la implantación de modelos de entrenamiento en el aula. Sin embargo, no han sido suficientes los trabajos para constatar empíricamente que, por una parte, el uso de las estrategias se puede entrenar en el aula de manera integrada en un curso de lengua habitual, y, por otra, que el desarrollo estratégico redunde en una mejora de la competencia lingüística de los aprendices (O'Malley/Chamot 1990, Thönshoff 1992, Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001). En parte se debe, por un lado, a que los intentos de entrenamiento en el aula se han llevado a cabo, casi siempre, en cursos dedicados a trabajar una única destreza y, por otro lado, a que la duración del entrenamiento ha sido demasiado breve para poder valorar su incidencia en la competencia lingüística. Por esto último, además, no contamos aún con unas pautas que indiquen cómo relacionar el desarrollo de la competencia estratégica con el progreso de la competencia lingüística.

Si bien los estudios más recientes de intervención en el aula han resultado reveladores en cuanto a los factores que inciden en el desarrollo del entrenamiento, así como los problemas a los que se enfrenta el docente cada día, aún no han resuelto la cuestión más acuciante para los profesores que desean incorporar la competencia estratégica a sus

programas, a saber, de qué manera integrar el entrenamiento de las estrategias en las actividades habituales de uso de la lengua.

De todas formas, las aportaciones de estos trabajos han sido tan significativas que, a pesar de las cuestiones todavía abiertas en el estudio de la competencia estratégica, las instituciones académicas y oficiales ya incluyen en sus documentos prescriptivos la necesidad de desarrollar en el aula la competencia estratégica al mismo tiempo que las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (*Marco común europeo de referencia para las lenguas, Portfolio europeo para las lenguas, Plan curricular del Instituto Cervantes...*).

### 1.3. Marco metodológico

#### 1.3.1. Planteamiento y objetivos de la cuestión investigada

Partiendo de la pregunta *¿de qué manera se puede integrar el entrenamiento de las estrategias de comprensión auditiva<sup>153</sup> en el programa habitual del curso de español?*, nuestro estudio se propone un doble objetivo. En primer lugar, intenta llegar a una conclusión satisfactoria sobre el modo de inclusión de la competencia estratégica en el aula de LE al mismo nivel que las competencias lingüística y pragmática; y, de cara a validar el tratamiento didáctico administrado, pretende analizar los efectos que de tal inclusión se derivan para el desarrollo de la CA del aprendiz.

Veamos más detenidamente cada uno de estos objetivos:

##### a. Integración del entrenamiento en el currículo de LE

Según Cohen (1998), las tres maneras de integrar el entrenamiento de las estrategias en el curso académico de lengua extranjera son: emplear los materiales previamente establecidos para el curso y determinar las estrategias que se van a insertar, así como el momento más adecuado para introducirlas; instruir en el uso de la lengua a partir de un conjunto de estrategias seleccionadas por el entrenador para diseñar actividades alrededor de ellas, e insertar las estrategias espontáneamente dentro de la lección allí donde parezca indicado.

En nuestro estudio nos decantamos por la instrucción integrada basada en dos aspectos. En primer lugar, insertada en los contenidos lingüísticos del programa del curso, dado que las estrategias se entrenan para mejorar la realización de las tareas lingüísticas a las

---

<sup>153</sup> La decisión de limitarnos a la destreza de comprensión auditiva, como ya se indicó en la introducción del trabajo, se debe a tres motivos: las carencias que los estudiantes manifiestan en el desempeño de esta habilidad, la necesidad de acotar el campo de estudio debido a su carácter empírico, y el vacío existente en las investigaciones, dedicadas en su mayor parte a las otras destrezas.

que el aprendiz se enfrenta habitualmente. Para ello partimos de la secuenciación de los objetivos del curso fundamentados en las necesidades de los estudiantes, y el consiguiente diseño de las actividades que mejor respondan a tales necesidades en términos de competencia lingüística y pragmática, ya que consideramos que estas actividades son las que mejor reproducen los procesos mentales que se ponen en marcha en las situaciones extraacadémicas a las que se tienen que enfrentar los alumnos en su vida real.

En segundo lugar, la instrucción de las estrategias incide en el procesamiento de la información siguiendo un orden previamente establecido –que determina la progresión de las tareas de CA– comenzando por los mecanismos que contribuyen al procesamiento arriba-abajo y, finalmente, los que facilitan el procesamiento abajo-arriba. De acuerdo con las investigaciones, la información se procesa al servicio del contenido antes que de la forma lingüística, por lo que ésta se borra de la memoria a corto plazo una vez comprendido el sentido del mensaje; así, al trabajar las estrategias en este orden se impide que el estudiante que aún no es competente en la destreza de escucha fije una atención excesiva a la forma (en los pasos iniciales del entrenamiento) que podría perjudicar la comprensión. Igualmente, en este sentido tenemos en cuenta las recomendaciones de Van Patten (1989), quien confirma dos hipótesis con su investigación: si los aprendices tienen dificultades para dirigir la atención a ambos aspectos (contenido y forma), entonces una tarea que implique la atención consciente a las formas gramaticales y morfológicas sin relevancia comunicativa presentes en el input, afectará a la comprensión del contenido; por otra parte, si estos mismos aprendices están (básicamente) orientados en primer lugar hacia el significado, una tarea que implique la atención consciente a ítems léxicos importantes no afectará a la comprensión del contenido.

Finalmente, el orden de presentación de las distintas estrategias, así como el número de las que se modelarán en el aula, depende de la competencia estratégica de partida de los alumnos. Se realiza un diagnóstico inicial para detectar tanto las que ya usan como sus preferencias y carencias, de cara a determinar la cantidad de práctica guiada requerida.

#### b. Análisis de los efectos del entrenamiento en el desarrollo del aprendiz

Como indica Ellis (1997), la transmisión didáctica de las estrategias sólo estaría justificada si se demostrara que efectivamente influyen positivamente en el aprendizaje. Por esta razón, nuestro estudio pretende analizar la incidencia del entrenamiento en cuatro aspectos: la comprensión auditiva de los alumnos, su competencia estratégica, su nivel de dominio lingüístico y su actitud hacia el aprendizaje de ELE.

Dado que la labor del oyente es un proceso mental que transcurre de manera no observable y diferente para cada individuo, resulta extremadamente complejo medir la

evolución de un aprendiz en el desarrollo de esta destreza. Sin embargo, se intenta valorar la progresión mediante la comparación de pruebas de diagnóstico y de evaluación, complementadas con los informes de los propios alumnos sobre sus procesos de escucha y la valoración de las actividades del curso.

La competencia estratégica, por su parte, se analiza atendiendo tanto a las estrategias empleadas en las actividades de elicitación y práctica explícita de las mismas –actividades de CA–, como a las detectadas en la ejercitación de las otras destrezas lingüísticas.

Respecto al análisis de la incidencia del entrenamiento de las estrategias en el nivel de dominio lingüístico, no se trata de buscar una relación directa entre ambos aspectos, sino que más bien consiste en controlar progresivamente que el tratamiento didáctico administrado, en el peor de los casos, no perjudica la adquisición de conocimientos lingüísticos.

En cuanto a la repercusión en la actitud del alumno hacia el aprendizaje del español, se observa el grado de contribución al desarrollo de su autonomía y motivación.

Como conclusión, conviene dejar claro que la finalidad del estudio no consiste en diseñar un nuevo modelo de entrenamiento de estrategias, ni en relacionar las actividades lingüísticas tradicionales con una clasificación de las estrategias concretas “que deben enseñarse”. Lo que persigue es resolver, por medio de la acción en el aula, la manera de integrar en un curso habitual de LE (en cuanto a objetivos, contenidos y procedimientos) un modelo de entrenamiento adaptado a la situación particular del grupo. Es decir, responder al problema real al que se enfrenta el docente ante los requerimientos académicos y administrativos de integración de la competencia estratégica en el currículo de idiomas, y analizar su incidencia en la evolución del aprendiz.

### 1.3.2. Metodología y diseño

#### 1.3.2.1. Paradigma de investigación

El principio metodológico elegido, de carácter cualitativo, se clasifica dentro de la investigación orientada al diseño de la enseñanza y, especialmente, dentro de la práctica de investigación de acción en el aula. Su propósito no es establecer reglas generalizables, sino analizar e interpretar lo que ocurre en el aula desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación–problema, en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes (Madrid 1998). Las conclusiones sentarán las bases de una nueva acción.

El modelo de investigación de acción adoptado (Elliott 1993) se ajusta a las necesidades de nuestro estudio, puesto que permite, de manera flexible, revisar la idea general al final de cada ciclo y corregir el plan antes de implantar los pasos siguientes.

Esquema adoptado:

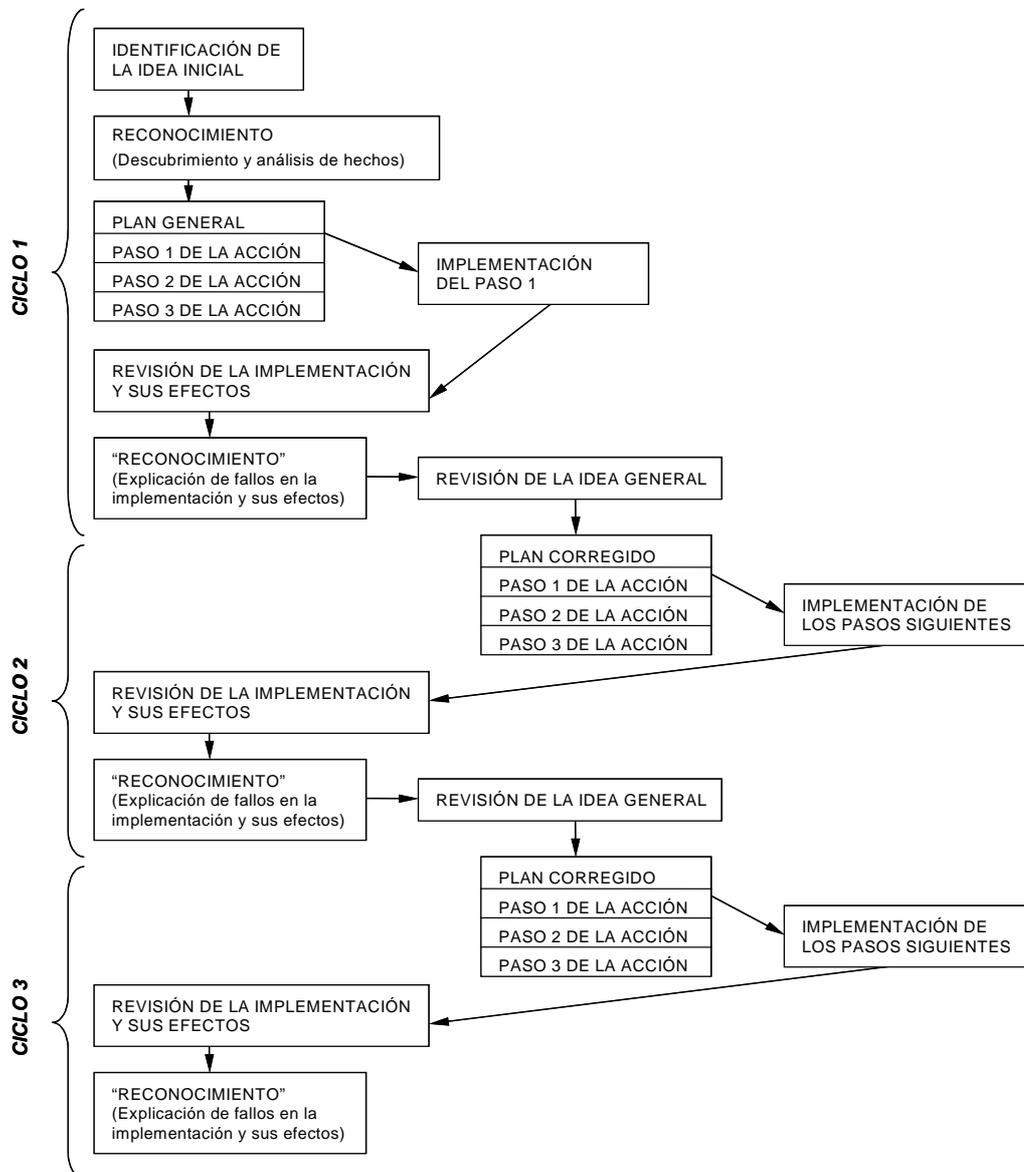


Fig. 3. Modelo de investigación de acción de Elliott (1993:90)

A pesar de que el modelo recomienda la reformulación del plan general de acción tras el primer paso, en nuestro caso nos parece más indicado considerar las conclusiones de éste para reformular los dos siguientes y completar el ciclo antes de revisar el plan general, para contar así con la información suficiente que permita corregir las posibles deficiencias de la idea inicial.

Nuestra investigación de acción se lleva a cabo a lo largo de un semestre académico<sup>154</sup>. El curso de acción se divide en cinco ciclos<sup>155</sup> de diferente duración para permitir la intervención y el análisis de las diferentes variables objeto de estudio. Los instrumentos empleados para llevar a cabo la investigación de acción se recogen en el anexo (apartado B) que acompaña al presente estudio.

### 1.3.2.2. Variables del estudio

#### a. Grado de integración del modelo de entrenamiento de las estrategias de CA

El entrenamiento en el uso de las estrategias pasa por la adaptación de un modelo concreto a las necesidades de los aprendices, su integración en el programa de contenidos lingüísticos del curso de acuerdo con el tiempo y los materiales disponibles, y la evaluación del modelo en sí para adaptarlo a futuras aplicaciones (independiente de la evaluación de la competencia estratégica de los aprendices).

El modelo de entrenamiento que se adapta a la situación particular de nuestro estudio es el propuesto en el capítulo II (epígrafe 3.1.6.).

#### b. Comprensión auditiva de los alumnos

El punto de partida es la reflexión sobre la importancia y dificultades de la destreza, así como el diagnóstico del nivel de los aprendices.

Consideramos la CA una destreza lingüística que debe desarrollarse tanto en su desempeño junto a otras como en su práctica independiente, como un fin en sí misma. Por ello, se trabaja tanto de forma conjunta como separada de las demás, siempre desde una orientación al proceso, *cómo escuchar*, más que al producto, *lo que se ha entendido*. Las actividades no consisten en una comprobación de la comprensión del alumno, ni en una exposición al input como refuerzo o reconocimiento de lo aprendido, sino en un método de aprendizaje de escucha.

Esta orientación al proceso se traduce en un enfoque didáctico de intervención en los estadios de procesamiento de la información. Para ello, las tareas reproducen, en la medida de lo posible, los procesos mentales que subyacen a la escucha en aquellas situaciones de la vida real en las que el aprendiz necesita poner en juego su capacidad de comprensión, de manera que el docente y el aprendiz puedan analizar su funcionamiento y dificultades para corregirlos u optimizarlos.

---

<sup>154</sup> De mediados de octubre a mediados de febrero.

<sup>155</sup> El último de ellos es independiente del curso de ELE, dado que se lleva a cabo diez meses más tarde con objeto de observar la durabilidad de los efectos del entrenamiento.

### c. Competencia estratégica

Consideramos como tal la capacidad del aprendiz de desplegar todos los recursos a su alcance para planificar, ejecutar y supervisar las tareas, en este caso, de CA.

Dado que las investigaciones anteriores han demostrado que las estrategias funcionan mejor si se emplean de manera conjunta que individual (Peterson/Swing 1983), que no hay una única estrategia para una tarea, y que distintos estudiantes eligen o combinan diferentes estrategias para la misma actividad con resultados igualmente satisfactorios (Cohen 2003), no parece adecuado introducirlas de una en una y aisladas, sino demostrar su funcionamiento de manera integrada y presentarlas en series, es decir, ofrecer un repertorio de varias posibles estrategias que se pueden usar para la tarea dada. De esta forma evitaremos el riesgo de que los aprendices se sientan obligados a poner en práctica una en particular si no les resulta útil, al mismo tiempo que facilitamos el uso simultáneo de dos o más en combinación y la posibilidad de libre elección.

La decisión de ofrecer más de una estrategia para cada tarea, así como la posibilidad de elegir, entroncan con los principios básicos de aprendizaje centrado en el alumno. Como consecuencia, el control del progreso de la competencia estratégica es individualizado y distinto para cada alumno, lo que la sitúa al mismo nivel que las demás en cuanto a su tratamiento didáctico.

Respecto al tipo de estrategias incluidas en el entrenamiento, estamos de acuerdo con las investigaciones anteriores (Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, Wenden 1991, Tönshoff 1992, Cohen 1998) en que se deben practicar aquéllas que afecten a las tres dimensiones del aprendizaje, esto es, cognitiva, metacognitiva y socioafectiva. La inclusión de estas últimas está especialmente recomendada para reducir la tensión que en sí misma entraña la CA, muy superior a la que se deriva de las demás destrezas.

### d. Nivel de dominio lingüístico

El desarrollo de una destreza influye, inevitablemente, en la competencia lingüística general de la persona. Cuando se han trabajado las cuatro destrezas de manera integrada y por igual, no es posible determinar en qué medida ha contribuido cada una de ellas a la progresión global del aprendiz. Nuestra intención de medir la evolución en ésta no es tanto la de evaluar cómo ha afectado nuestro entrenamiento a tal desarrollo, sino a constatar si el progreso experimentado durante el curso ha sido poco significativo, normal o muy significativo. La objeción que se podría hacer a este respecto es que quizá el progreso haya sido negativo porque no se hayan trabajado adecuadamente las otras tres destrezas, o por el entrenamiento,

sino porque las otras destrezas se hayan trabajado de manera diferente. Para evitar este inconveniente, se evalúa simultáneamente el progreso de los alumnos en la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, y se aplica una metodología similar para el trabajo de cada una de ellas, es decir, orientada al proceso, lo que dota de coherencia al enfoque del curso y enfatiza el valor de las estrategias al poner de relieve su utilidad en los diversos ámbitos del aprendizaje de idiomas.

e. Actitud de los alumnos ante su proceso de aprendizaje

De acuerdo con las investigaciones anteriores, antes de proceder a un entrenamiento en el uso de las estrategias es necesario revisar las creencias de los aprendices que puedan interferir negativamente con la nueva metodología didáctica (Wenden 1991). Igualmente, conviene atender a lo largo del curso, y evaluar al final del mismo, en qué medida las creencias han ido cambiando para favorecer la autonomía y motivación del aprendiz.

1.3.2.3. Procesos de enseñanza/aprendizaje donde se observan las variables

a. Programa del curso

Se organiza en torno a cinco unidades didácticas de 10 – 12 horas de duración (en las que se ejercitan las cuatro destrezas) más una evaluación final de cada una. Las unidades están diseñadas a partir de una tipología textual y comparten un eje temático común para todas las tareas. Las competencias gramatical y léxica se trabajan de manera indirecta a partir de las actividades de comprensión y expresión.

b. Actividades de enseñanza/aprendizaje

En primer lugar, partimos de las consideraciones formuladas por Grotjahn (2000b: 339) acerca de la tarea de CA, la cual, de acuerdo con el autor, debe entenderse como el trinomio formado por los componentes texto, ítem(s) e instrucción; la tarea de comprensión consistiría, por tanto, de un texto para escuchar, uno o varios ítems para resolver y una instrucción (que establecería detalladamente el tipo de resolución de problema que se requiere), por lo que la dificultad depende tanto de las características del texto elegido, como de las propiedades de los ítems y la instrucción, así como de las características específicas del aprendiz. En este sentido, conviene cuidar que la formulación de las actividades no encierre mayor dificultad que el texto que se escucha.

Las actividades planteadas para nuestro estudio, siguiendo las recomendaciones de Ellis/Sinclair (1989b), se caracterizan por su enfoque en el proceso más que en el contenido,

el grado de información suministrada por el docente acerca de su contribución al desarrollo del aprendizaje, y la reflexión como resultado de su realización, a veces combinada con la experimentación. Se ofrecen actividades que estimulan los procesos psicológicos internos de adquisición lingüística, se especifican los motivos por los que las estrategias concretas pueden facilitar la resolución de las tareas dadas, y se informa a los alumnos de su utilidad.

Asimismo, de acuerdo con Nunan (1989), se presentan actividades familiares para los estudiantes y que responden a sus necesidades inmediatas e intereses y preferencias.

Todo esto nos lleva a una clasificación que incluye actividades encaminadas a la reflexión, otras destinadas a la reflexión combinada con la experimentación y, finalmente, actividades académicas para ejercitar destrezas generales de aprendizaje.

En cuanto al diseño, se intenta que abarquen la ejercitación de las microhabilidades de CA más frecuentes para responder a las necesidades concretas: comprensión de significado textual, de significado inferido, de rasgos que contribuyen al significado y toma de notas mientras se escucha (Buck 2001). De acuerdo con la taxonomía del autor, se presentan tareas de comprensión de la idea principal, de comprensión general del texto, de transferencia de la información, de retención y de conversación, empleando los modelos tradicionales de actividades de CA de respuesta abierta, de elección múltiple y de asociación con flechas.

Igualmente, se siguen los doce principios recogidos por Oxford (1993: 210-211):

- 1) La actividad de CA debe tener un propósito real, comunicativo.
- 2) La actividad debe emplear un uso auténtico de la lengua sin que el discurso se simplifique o su velocidad se reduzca más significativamente de lo que ocurriría en la vida cotidiana.
- 3) Las tareas de preaudición (como discusiones sobre el tema, lluvia de ideas, presentación de vocabulario, comentario de artículos relacionados) pueden usarse para estimular el conocimiento previo oportuno y para ayudar a los aprendices a identificar los propósitos de la actividad de CA.
- 4) El contenido del texto que se escuche debe ser interesante a nivel personal y motivador para los aprendices.
- 5) Para permitir que los aprendices infieran el significado del conjunto del texto y las señales contextuales relacionadas, el hablante debe ser visible en la medida de lo posible (a menos que el propósito específico sea ayudar a los alumnos a comprender programas de radio o cintas de audio).
- 6) La actividad de CA debe ofrecer la misma cantidad de señales ambientales para el significado que en la escucha en la vida real.

- 7) Siempre que sea posible, debe reproducirse el mensaje completo y, a continuación, dividirse en partes que puedan ser repetidas. Esta secuenciación ofrece al oyente tiempo para pensar y repensar sus hipótesis acerca del significado de lo que se ha dicho.
- 8) Al final, debería reproducirse el mensaje completo nuevamente, para que los estudiantes tengan la oportunidad de discutir sus hipótesis y cómo las han comprobado y alterado.
- 9) La actividad de CA debe requerir que los oyentes respondan de alguna manera significativa –ya sea de modo individual, en pequeños grupos o en parejas– tanto diciendo algo, como siguiendo una orden o petición, formulando una pregunta, tomando notas, etc.
- 10) La actividad de CA debe ser planteada de manera que los oyentes con un conocimiento de trasfondo normal sean capaces de entender la idea principal sin hacer una búsqueda especializada, a menos que el enfoque de la clase sea el aprendizaje del lenguaje con fines específicos.
- 11) El texto de la actividad de CA debe ser representativo del tipo de discurso que emplea, es decir, una conversación informal debe ser corta, redundante, con fragmentos de discurso rápidos, mientras que una conferencia debe ser más formal y ordenada.
- 12) El clima de la clase que rodea a la actividad de CA debe ser positivo y no atemorizar a los aprendices, y deben emplearse estrategias afectivas sencillas para reducir la ansiedad si ésta se manifiesta antes o durante la tarea de escucha.

En cuanto a la progresión de las actividades, como ya se ha señalado anteriormente, se comienza con la ejercitación de los mecanismos de procesamiento arriba-abajo, y se termina con los de procesamiento abajo-arriba; al mismo tiempo, la presentación en el aula va estrechamente ligada a la demostración o explicación de estrategias concretas que faciliten su resolución.

El número de estrategias presentadas en clase es limitado, atendiendo a la variedad de estilos de aprendizaje y a la diversidad de los objetivos individuales de escucha. No obstante, se entrega un dossier<sup>156</sup> (en español y en alemán) a los alumnos sobre otras posibles estrategias, su explicación y ejemplos de uso, para que lo consulten si desean saber más.

---

<sup>156</sup> El dossier consiste en una taxonomía de estrategias de comprensión auditiva con ejemplos de su uso (traducida de Vandergrift 1997), más las explicaciones de las estrategias de comprensión auditiva y comprensión lectora del manual de alemán para extranjeros *Em Hauptkurs* (Perlmann-Balme/Schwalb 1997). (Véanse anexos 5.2 y 5.3.).

La posibilidad de dejar en manos de los alumnos la responsabilidad de seleccionar la estrategia más adecuada de un repertorio, viene favorecida por su nivel de competencia estratégica, su amplia experiencia en el aprendizaje de idiomas y su conciencia metalingüística, bastante desarrollada, tres factores que, según las investigaciones, favorecen el uso de estrategias. Con aprendices más jóvenes o de un nivel más bajo, sería conveniente reducir el repertorio y las posibilidades de libre elección, aunque dejando siempre un amplio margen de actuación al aprendiz.

Todas las estrategias objeto del entrenamiento se trabajan, además, de manera explícita<sup>157</sup>, puesto que los alumnos están lo bastante preparados al tratarse de aprendices con experiencia y de conciencia metalingüística desarrollada, como ya hemos apuntado<sup>158</sup>.

Dada la necesidad de exposición prolongada al input para el desarrollo de la CA, y de práctica extensiva para el correcto empleo de las estrategias, se realizan actividades de refuerzo en casa<sup>159</sup>.

El input seleccionado para las actividades permite –por su duración, cercanía a la realidad, complejidad e interés– la reflexión sobre las dificultades de la escucha, la planificación individual de las tareas en función de los intereses de cada aprendiz, y la interrupción del proceso de recepción para la intervención pedagógica, sin sobrepasar las capacidades de atención y respuesta del alumno.

Los materiales comprenden tanto textos específicos para el aula de ELE, de los manuales *Más que palabras. Literatura por tareas* (Benetti/Casellato/Messori 2004) y *Procesos y recursos* (López/Rodríguez/Topolevsky 1999), como textos auténticos de medios de comunicación (informativos de *Onda Cero Radio*, cortometrajes cinematográficos editados por *Fnac*, documental editado por RTVE), canciones de grupos musicales españoles, un audiolibro de un escritor español contemporáneo, y conversaciones reales grabadas con hablantes nativos.

### c. Tratamiento didáctico y metodología

Los estudiantes son informados en todo momento de los objetivos de las tareas, así como de la finalidad que se pretende con el empleo de las estrategias para resolverlas.

La forma prioritaria de trabajo en el aula es en grupos de cuatro personas<sup>160</sup>, aunque las instrucciones, la valoración de las tareas, las explicaciones de gramática, y la exposición al

---

<sup>157</sup> Sin embargo, en las destrezas que no son objeto del entrenamiento se fomenta el uso implícitamente.

<sup>158</sup> Aunque algunos autores, como Peterson/Swing (1983) recomiendan trabajar implícitamente las estrategias metacognitivas o, incluso, excluirlas con aprendices poco preparados, estamos de acuerdo con Valiente (2004) en la incidencia positiva de estas estrategias en el proceso de aprendizaje.

<sup>159</sup> Se entrega a los estudiantes el primer día del curso un CD con las audiciones para las actividades de refuerzo que tendrán que realizar en casa a lo largo del semestre. (*Véase anexo 5.1.*)

material sonoro y audiovisual se realizan para el conjunto de la clase. La formación de los grupos se deja en manos de los estudiantes pero se supervisa para controlar que todos participan satisfactoriamente. Cada grupo recibe por escrito las pautas para resolver las actividades, así como el tiempo estipulado, para trabajar de forma independiente.

Se coloca una grabadora de audio en cada grupo con varios objetivos: controlar la producción oral, comprobar el uso de las estrategias en interacción y tomar nota de los errores más frecuentes para las actividades posteriores de refuerzo gramatical. Igualmente, las grabaciones sirven como método de observación de las conversaciones en grupo acerca del proceso de aprendizaje y el tratamiento didáctico administrado.

Por otra parte, cada unidad didáctica cuenta con un cuestionario de autoevaluación y valoración final (anónima) para que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje y evalúen los contenidos, procedimientos y materiales, así como el trabajo de la profesora.

Respecto a la metodología, y siguiendo las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994<sup>161</sup>), se atiende a las siguientes cuestiones:

- Reponsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante las actividades de reflexión.
- Importancia del papel activo del alumno en clase, tomando en cuenta su opinión a la hora de decidir los temas, materiales, tipología de actividades y procedimientos de trabajo.
- Práctica de procesos de comunicación en el aula, mediante el empleo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.
- Transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación, mediante la facilitación de tareas, materiales y recursos complementarios (películas, audiolibros, canciones, intercambios de conversación con nativos) para que el alumno pueda practicar fuera del aula por propia iniciativa y con fines extraacadémicos.
- Procesos psicolingüísticos: negociación del significado y adquisición de lengua.
- Replanteamiento del error, analizando sus causas y tratándolo como un estadio positivo y necesario para el desarrollo de la interlengua, y como un punto de partida para las actividades del aula.

---

<sup>160</sup> Estamos de acuerdo con Jiménez (1994) cuando afirma que la organización de la clase en grupos posibilita el trabajo cooperativo y contribuye a crear un clima relajado en la misma, ya que permite crear un ambiente en el que los alumnos pueden comprender y ofrece un contexto que facilita la interacción, en el que se puede negociar el significado.

<sup>161</sup> Se trata del *Plan curricular* vigente en el momento de llevarse a cabo nuestra investigación empírica.

#### 1.3.2.4. Métodos de toma de datos

La investigación de acción permite un cierto eclecticismo metodológico, de acuerdo con Pérez Serrano (1990), ya que intenta combinar diferentes formas de recogida de información –triangulación de métodos– para alcanzar una mayor veracidad. Asimismo, el proceso de investigación no puede ser lineal, es decir, no es suficiente con registrar descriptivamente lo que ocurre, sino que se deben recopilar y analizar los juicios, reacciones e impresiones del investigador, por lo que los métodos cualitativos son más apropiados para recabar datos. Por último, aceptamos la premisa de flexibilidad de no diseñar *a priori* el modelo de investigación, sino de ir negociándolo con los implicados en la acción educativa. La triangulación viene, además, determinada por la necesidad de observar para nuestro estudio variables de diferente naturaleza<sup>162</sup>.

Así, nuestro principio metodológico de investigación, cualitativo y longitudinal, se apoya en el propuesto por Riemer (2000) de diseño a partir de múltiples formas de recogida de datos. Los métodos de toma de datos se han seleccionado atendiendo a los siguientes criterios: facilidad de resolución para el aprendiz y vinculación con las tareas de uso de la lengua (siguiendo la recomendación de Yule/Tarone 1990), de manera que no interfieran negativamente en su proceso de aprendizaje lingüístico; eficacia demostrada por las investigaciones anteriores en el ámbito de la competencia estratégica, y adecuación al tipo de información que se espera obtener a partir de cada uno de ellos.

De esta forma, se han elegido los siguientes métodos<sup>163</sup> para la observación de las diferentes variables<sup>164</sup> a lo largo de los ciclos de acción:

- a. Para la observación de la integración del modelo en el curso de ELE:
  - Cuestionarios de valoración (de respuestas cerradas y semiabiertas) al final de cada unidad didáctica.
  - Grabaciones de conversaciones en grupo sobre las actividades de clase.
  - Diario de la profesora.

---

<sup>162</sup> De acuerdo con Aguado/Riemer (2001), la investigación empírica en adquisición de LE debería emplear la triangulación no como un medio para lograr la validación (dados sus límites inherentes), sino para suministrar una imagen lo más completa y ajustada posible del objeto investigado, que tenga en consideración las diferentes facetas implicadas (numerosas en el contexto del aula).

<sup>163</sup> Las características de los instrumentos de toma de datos empleados se detallarán a medida que se expongan las acciones del ciclo de investigación de acción, en el momento de utilizarse cada uno de ellos.

<sup>164</sup> Sin embargo, los datos obtenidos por cada uno de los procedimientos no siempre se limitan a la observación de la variable en cuestión, sino que a veces reportan valiosa información para la observación de otra variable a la que no iban destinados.

- Cuestionario de evaluación final (de respuestas cerradas y semiabiertas) al concluir el semestre.
- Entrevista semiestructurada (con preguntas preparadas anticipadamente pero dejando al aprendiz la posibilidad de añadir otras informaciones) al concluir el semestre.

b. Para la observación de la comprensión auditiva:

- Pruebas de diagnóstico inicial, control a mitad del curso y evaluación final.

Para la elaboración de las mismas se tienen en cuenta las siguientes recomendaciones de Shohamy/Inbar (1991: 37):

- Las pruebas de CA deben incluir varios textos que muestren la amplitud de géneros propios de la destreza, con diferentes grados de facilidad de escucha [*listenability*].
- La selección de los tipos de textos específicos dependerá de los propósitos de la prueba evaluadora, dado que no todas necesitan incluir todas las variedades, sino sólo aquéllas que puedan reflejar los aspectos que sirven al propósito de la prueba.
- Respecto a los diferentes tipos de preguntas, de cara a asegurar la validez del test, se deben considerar las teorías acerca de la CA e incluir preguntas de comprensión tanto extensiva como intensiva, dependiendo siempre de los propósitos de la prueba.
- La variedad de estímulos sonoros, de tareas y de interacciones reflejará mejor el carácter propio de la CA.

Por otra parte, para cada una de las pruebas se fijan unos descriptores<sup>165</sup> que proporcionan un marco para la construcción del test y para el análisis de los resultados bajo un criterio medible (Thompson 1995).

Finalmente, cabe señalar que las pruebas se resuelven por escrito; de acuerdo con Bordón (2004: 989), la utilización de recursos escritos no tiene por qué invalidar una prueba de CA, al tiempo que ésta es la única manera de garantizar la viabilidad del examen.

- Actividades de clase.

---

<sup>165</sup> También se establecen descriptores para las pruebas de diagnóstico y evaluación del resto de las destrezas lingüísticas. Para más información sobre los descriptores en las pruebas de CA auditiva, véase Thompson (1995: 33 y siguientes).

c. Para la observación de la competencia estratégica:

Dado que se trata de la variable menos familiar para el docente habitual de idiomas, explicaremos brevemente los criterios de selección de los instrumentos de toma de datos, escogidos teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios anteriores.

Nuestra elección se basa, en primer lugar, en el análisis que Young (1996) hace de las ventajas e inconvenientes de los distintos métodos de elicitación de estrategias para la destreza específica de CA, a partir de los resultados de las investigaciones de los años ochenta y noventa; en segundo lugar, siguiendo las pautas de Yule/Tarone (1990) para integrar los métodos de elicitación de las estrategias en las actividades habituales de práctica lingüística y, por último, considerando las recomendaciones de Chamot (2004) en cuanto al tipo de información que arroja cada método concreto.

Las observaciones de los autores que se han tenido en cuenta (también para la interpretación de los datos) son las siguientes: distintos procedimientos de elicitación de estrategias reportan diferente número y tipo; los alumnos indican más en los cuestionarios de las que revelan en otro método de toma de datos; los aprendices se muestran más proclives a indicar que han usado ciertas estrategias concretas cuando se les recuerdan específicamente; aunque los estudiantes demuestren usar determinadas estrategias en la resolución de las actividades, no siempre las reconocen conscientemente para informar sobre ellas; todos los métodos tienen limitaciones, pero también todos proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables; las carencias en la lengua meta influyen en la administración de algunos métodos, como es el caso del reportaje retrospectivo; el profesor puede desarrollar cuestionarios específicos para la elicitación de determinadas estrategias en las actividades tradicionales de práctica de la lengua; los cuestionarios se pueden diseñar en función de la edad y nivel de dominio lingüístico de los alumnos; los métodos de toma de datos sobre la competencia estratégica pueden fomentar la transferencia de las estrategias si se emplean para las destrezas que no son objeto directo del estudio.

En función de estas conclusiones, se han elegido diferentes instrumentos de cara a aumentar la validez de los resultados:

- Cuestionario inicial de estrategias.
- Reportaje retrospectivo<sup>166</sup> de verbalización de los procesos de escucha.

---

<sup>166</sup> En el presente trabajo adoptamos el término “reportaje retrospectivo” para referirnos a la técnica denominada de manera general *think-aloud* en las investigaciones anteriores sobre estrategias, dentro de los llamados reportajes verbales (Wallace, 1998:79 y siguientes). Estamos de acuerdo con la distinción que establece Graham (1997:43) entre *think-aloud*, introspección y retrospección, en función del nivel de análisis de los procesos mentales requerido de los individuos objeto de estudio. Sin embargo, dado que el reportaje solicitado para nuestra investigación no pretende explícitamente un análisis de los aprendices, y su realización por escrito

- Preguntas de elicitación de estrategias en las pruebas de diagnóstico inicial, control a mitad del curso y evaluación final de CA.
  - Cuestionarios de elicitación de estrategias administrados como complemento de las actividades de CA.
  - Preguntas de elicitación de estrategias en actividades de desarrollo de las destrezas de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
  - Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento unos meses después del curso de ELE.
- d. Para la observación del nivel de dominio lingüístico:
- Pruebas de diagnóstico inicial y final de las destrezas de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
  - Actividades de clase.
  - Cuestionario de autoevaluación final.
- e. Para la observación de la actitud del estudiante ante el aprendizaje de ELE:
- Ficha del alumno.
  - Cuestionario de creencias y preferencias de aprendizaje (de respuesta cerrada).
  - Cuestionario de objetivos, dificultades, motivaciones y emociones respecto a la destreza de CA (de respuestas cerradas y semiabiertas).
  - Reportaje autobiográfico sobre las experiencias como aprendiz de español.
  - Diario de la profesora.
  - Grabaciones de las conversaciones en grupo.
  - Cuestionario de evaluación final del curso.
  - Entrevista semiestructurada al concluir el semestre.
  - Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento unos meses después del curso de ELE.

#### 1.3.2.5. Exposición de resultados

Los métodos anteriormente citados arrojan dos tipos de informaciones, que se exponen de distinta forma conforme a su naturaleza. En primer lugar, los datos de carácter

---

favorece la retrospección, nos parece más oportuno emplear siempre el término “retrospectivo” aunque, como se verá en los reportajes de los estudiantes, el modo de realización varía de unos a otros y se encuentran ejemplos de los tres tipos: *think-aloud*, introspección y retrospección.

cualitativo<sup>167</sup>, (comentarios, actividades de práctica lingüística, reportajes retrospectivos) se recogen en forma de cita textual, indicando la autoría mediante un código asignado a cada individuo de acuerdo con su reacción al entrenamiento en el uso de las estrategias, tal y como se explica al final de este apartado.

Por otra parte, los resultados orientados a medir en términos cuantitativos<sup>168</sup> la competencia en las cuatro destrezas lingüísticas se exponen y analizan empleando la técnica del muestreo<sup>169</sup>, con una doble finalidad: permitir el análisis en profundidad de la evolución de las diferentes variables de enseñanza/aprendizaje (CA, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico, y actitud y motivación ante el aprendizaje de ELE) y, por otro lado, facilitar el cruce de los resultados de cada variable, en vistas a la evaluación final de la aportación del entrenamiento.

Para ello se selecciona una muestra de siete individuos (43,75% del conjunto<sup>170</sup>) según su competencia en la CA y su reacción al entrenamiento en el uso de las estrategias, de acuerdo a los niveles detectados a partir de la prueba de diagnóstico inicial y del ciclo de preparación psicológica.

En este sentido, la eficacia en la CA se describe como *muy competente*, *competente*, *con dificultad* y *poco competente*, mientras que las reacciones ante el tratamiento didáctico se agrupan en las categorías A: rechaza frontalmente el entrenamiento y no se muestra dispuesto a probarlo, B: realiza las tareas y actividades siguiendo las indicaciones del docente sin reflexionar sobre el sentido del entrenamiento ni pronunciarse sobre la metodología, C: participa de buen grado, consciente de lo que se pretende con el entrenamiento, a pesar de mostrar cierto escepticismo sobre sus virtudes, y D: se muestra entusiasmado con el entrenamiento incluso antes de haber comprobado sus beneficios. A este respecto, conviene destacar desde ahora que no existe una relación directa entre la competencia en la CA y la aceptación del entrenamiento. Asimismo, se considera que estas cuatro modalidades de reacción al entrenamiento serían las posibles en cualquier grupo habitual de aprendices de LE<sup>171</sup>.

---

<sup>167</sup> Estas informaciones se reconocen tipográficamente por recogerse dentro de un recuadro, al igual que las citas del diario de la profesora.

<sup>168</sup> Normalmente estas informaciones se presentan en forma de gráficos para facilitar su comprensión.

<sup>169</sup> Se extrae una muestra representativa, es decir, que tiene la misma configuración que la población en relación a las variables que la definen (León/Montero 1997: 67).

<sup>170</sup> Resulta imposible lograr una mayor precisión en la selección de la muestra al no poder escoger “medio” individuo. No obstante, al no pretender nuestro estudio una cuantificación de los resultados, el posible error producido por esta causa no afecta a las conclusiones.

<sup>171</sup> A lo largo de la investigación nos referiremos a los aprendices por la categoría de reacción más un número asignado según el orden alfabético de sus apellidos.

La muestra seleccionada refleja la proporción de estudiantes de cada categoría, tanto de CA como de reacción ante el entrenamiento, lo que permite extrapolar los resultados al conjunto. Concretamente, componen la muestra un estudiante muy competente, uno competente, dos con dificultad y tres poco competentes; de ellos, uno se encuentra en la categoría A de reacción al entrenamiento, dos en la categoría B, tres en la C y uno en la D. Igualmente, la muestra respeta la diversidad de lenguas maternas del conjunto, dado que los estudios anteriores señalan que el idioma materno y la tradición educativa influyen en el uso de las estrategias; de esta forma, cuatro individuos son alemanes y tres de otros países.

Por otra parte, se emplea la misma muestra para registrar la evolución en las cuatro destrezas lingüísticas. Esta decisión presenta el inconveniente de que la muestra pierda cierta representatividad en los niveles de competencia de las habilidades de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, dado que se ha tomado a partir de los niveles de CA, mientras que, como suele suceder, los aprendices cuentan con grados de competencia diferentes en las destrezas restantes. Si bien sería más fidedigno tomar una muestra para cada una, se prefiere una muestra que permita comparar con validez la evolución experimentada en las cuatro destrezas, de cara a comparar la evolución de la CA y de las habilidades que no han contado con el mismo tratamiento didáctico.

### 1.3.3. Contexto de la investigación

Se lleva a cabo con el grupo de estudiantes matriculados<sup>172</sup> en el curso de *Expresión oral y escrita*, seminario obligatorio de práctica de la lengua en el ciclo superior de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Bielefeld (Alemania).

El estudio se ve condicionado negativamente por dos cuestiones referentes al contexto. En primer lugar, dado que el seminario se ofrece para los estudiantes de los planes antiguo y nuevo de la carrera, con diferente número de horas de asistencia, se exige en gran medida la separación de las destrezas orales y escritas para cumplir con las exigencias de ambos currículos, al mismo tiempo que no todos los alumnos participan en las mismas sesiones. En segundo lugar, la realización durante el semestre de invierno (de octubre de 2005 a febrero de 2006) incrementa las faltas de asistencia a clase (gripe, transportes públicos fuera de servicio por la nieve, vacaciones de Navidad prolongadas...).

El número de asistentes oscila entre 14 y 18, de edades comprendidas entre los 24 y los 32 años, más dos aprendices del programa “Estudiantes a partir de los 50”. Aunque la lengua materna mayoritaria es el alemán, se encuentran otras (polaco, italiano, eslovaco, ruso,

---

<sup>172</sup> Antes de comenzar el curso los estudiantes no sabían que se iba a realizar el estudio de intervención.

lituano, rumano y arameo). Se deben tener en cuenta, por tanto, las diferencias en cuanto a la tradición cultural y educativa, así como las dificultades propias de cada alumno en función de su idioma y edad. Los estudiantes son informados de que todo lo que se lleva a cabo en el seminario forma parte de una investigación científica.

Dado el paradigma de investigación elegido, no se divide a los aprendices en grupo experimental y de control.

#### 1.3.4. El informe de la investigación de acción

El informe que se presenta a continuación (epígrafes 2. y 3.) sigue el orden cronológico de la puesta en práctica de la investigación de acción: explicación del plan inicial, sucesión de los cinco ciclos de acción en el aula<sup>173</sup>–reflexión y conclusiones.

La exposición de cada uno de los pasos que componen los ciclos de acción–reflexión se organiza en tres puntos: acciones realizadas en el aula; revisión a partir del análisis de los datos recabados por diferentes métodos y reflexión sobre las consecuencias.

Las operaciones de revisión y reflexión se llevan a cabo a dos niveles<sup>174</sup>: respecto a la integración del entrenamiento en el curso de ELE, y en cuanto a su incidencia en el proceso de aprendizaje. En el primer caso, se examinan los efectos de la integración del modelo de entrenamiento sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje anteriormente citados: programa del curso, actividades, tratamiento didáctico y metodología. En el segundo, se examina la incidencia de la integración del entrenamiento en las variables seleccionadas: CA, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico y actitud ante el aprendizaje de ELE.

Al finalizar cada ciclo se realiza una revisión más profunda de dos cuestiones: el plan general (reformulado en caso necesario) y la evolución de los aprendices, mediante el seguimiento de las categorías establecidas en función de su reacción al entrenamiento.

Las conclusiones de la investigación se refieren a tres aspectos: los resultados del plan de acción didáctica, los efectos de la acción didáctica en la evolución de los aprendices y las consideraciones derivadas de la actividad de investigación en didáctica de ELE.

---

<sup>173</sup> Aunque el último de ellos no tiene lugar en el marco del aula, sino meses más tarde para comprobar los efectos del entrenamiento.

<sup>174</sup> Salvo en el último ciclo, *observación de la durabilidad de los efectos del entrenamiento*, dado que la reflexión no sirve al progreso de la actuación didáctica que se está llevando a cabo, sino a los fines de la investigación.

## 2. *Desarrollo de la acción*

### 2.1. Plan inicial: Integrar un modelo de entrenamiento de estrategias de CA en el programa habitual del curso avanzado de ELE

El estudio parte de la premisa de que la competencia estratégica puede trabajarse en el aula mediante un entrenamiento integrado, informado y explícito. La investigación de acción se lleva a cabo en cinco ciclos, al final de cada uno de los cuales se revisan el plan general –la integración del entrenamiento– y su incidencia en la evolución de los aprendices.

Conviene dejar clara la diferencia entre el entrenamiento de las estrategias y el modelo de investigación de acción. El entrenamiento es un procedimiento didáctico empleado para facilitar en el aula el trabajo de la destreza de CA, mientras que el modelo de investigación es la metodología empleada para evaluar la integración del entrenamiento en el curso de ELE y sus repercusiones, por lo que sobrepasa los límites temporales del curso académico y tiene en cuenta la incidencia de factores y variables sin vinculación directa con el entrenamiento.

### 2.2. Primer ciclo: Toma de contacto con el entrenamiento

#### 2.2.1. Paso 1: Adaptar el entrenamiento al grupo

##### 2.2.1.1. Acciones

*Recabar información sobre las diferencias individuales de los aprendices, sus creencias y preferencias de aprendizaje, y su nivel de dominio lingüístico y de CA.*

Se lleva a cabo durante las dos primeras semanas. Los métodos de toma de datos se integran en las actividades lingüísticas y, algunos, se piden como trabajo para casa. Los resultados se presentan en la tercera semana para que los estudiantes vean la relación directa con su proceso de aprendizaje y el entrenamiento sea informado y explícito.

Procedimientos de toma de datos:

- Ficha del alumno (García-Romeu/Jiménez 2005) para recabar datos sobre los idiomas que habla, contacto con el español, objetivos, dificultades, preferencias y estrategias de aprendizaje, y temas de interés. (*Véase anexo 6.1.*)
- Cuestionarios de respuesta múltiple cerrada o semiabierto para obtener información sobre necesidades, dificultades, motivación, objetivos y emociones sobre la destreza de CA (basados en los de Oxford 1990 y Ellis/Sinclair 1989a). (*Véase anexo 6.2.*)
- Pruebas de diagnóstico inicial para determinar el nivel de dominio lingüístico:

- ❖ Prueba de diagnóstico de CA de 70 minutos, planteada siguiendo las recomendaciones de Buck (2001) (*véase anexo 2.1.*). Descripción de la prueba:
  - Siete preguntas de pragmática, de respuesta abierta (de soluciones correctas limitadas y exentas de ambigüedad) para el reconocimiento de situaciones comunicativas específicas. Mensajes grabados expresamente para el test de diagnóstico por hablantes nativos. Duración: 10 minutos.
  - Fragmento de un informativo radiofónico real (2 minutos y medio). Tema: la vuelta al cole. Calidad: grabación directa de la radio. Procedimiento: audición todos juntos en clase. Duración: 40 minutos. Preguntas:
    - 1) 3 preguntas de CA extensiva de respuesta abierta: reconocimiento de la estructura del texto y reflexión sobre la resolución de las preguntas. Soluciones múltiples, pero reducido grado de ambigüedad.
    - 2) 3 preguntas de CA intensiva de elección múltiple. Respuestas elaboradas reproduciendo la información del input, exigiendo interpretación del mismo y sustituyendo dicha información por sinónimos. Solución única y ninguna ambigüedad.
    - 3) 1 pregunta de reconocimiento de la información (reproducción del input) y de unir con flechas (respuesta única y ninguna ambigüedad).
    - 4) 1 pregunta de comprensión intensiva de respuesta abierta y múltiples respuestas posibles: reproducción del input (retención) o interpretación (elaboración).
    - 5) 1 pregunta de comprobación de la retención de lo escuchado en combinación con la expresión escrita (resumen). Respuesta abierta. Grado de ambigüedad amplio.
- ❖ Prueba de comprensión lectora (basada en la actividad de Marijuán 2005) que sirve para obtener información sobre preferencias y creencias sobre el aprendizaje de idiomas (*véase anexo 2.2.*). Se complementa con un cuestionario sobre creencias (adaptado de Ramos 2005) y preferencias de aprendizaje (*Véase anexo 6.3.*).
- ❖ Prueba de expresión escrita en forma de reportaje autobiográfico para recoger datos sobre las experiencias con el aprendizaje del español y su actitud (*véase anexo 2.2.*).
- ❖ Prueba de diagnóstico inicial de expresión oral en forma de conversación en grupos a partir de la descripción de unas fotografías. Se complementa con una discusión sobre las dificultades y estrategias de la destreza oral (*véase anexo 2.3.*).

- Se entrega en la primera sesión una programación provisional del curso para que los estudiantes opinen sobre los objetivos, contenidos y procedimientos (véase anexo 1). Se dedica un tiempo en la tercera sesión a comentar sus valoraciones.

### 2.2.1.2. Revisión

#### i. Análisis de la ficha del alumno

Dada la extensión de la ficha del alumno (que recaba informaciones para varios fines), sólo reproducimos los gráficos relevantes para este ciclo:

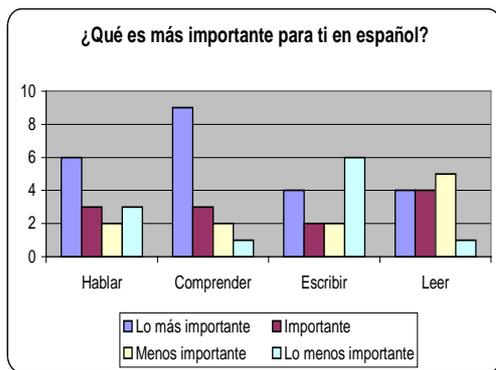


Gráfico 1. Objetivos de aprendizaje (1)

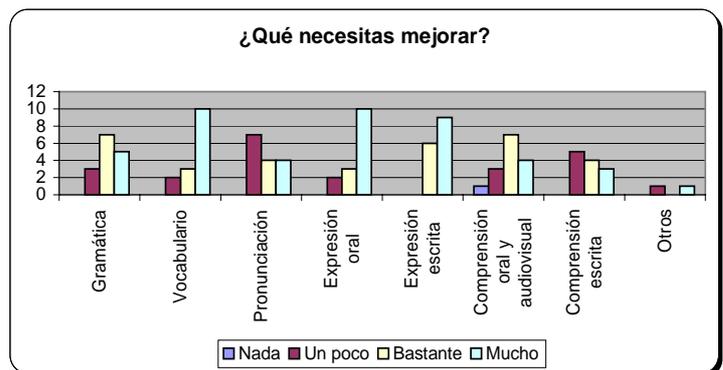


Gráfico 2. Objetivos de aprendizaje (2)

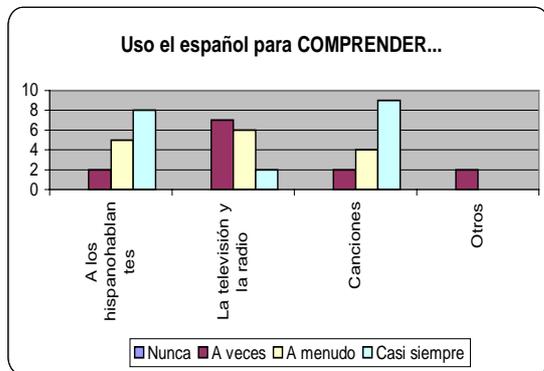


Gráfico 3. Necesidades de CA

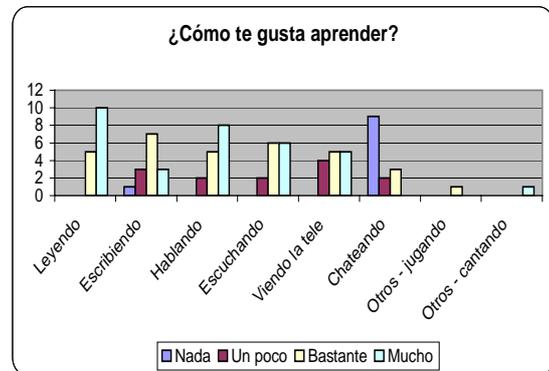


Gráfico 4. Preferencias de aprendizaje (1)

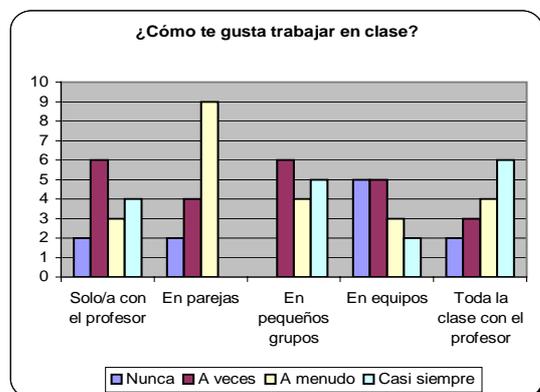


Gráfico 5. Preferencias de aprendizaje (2)

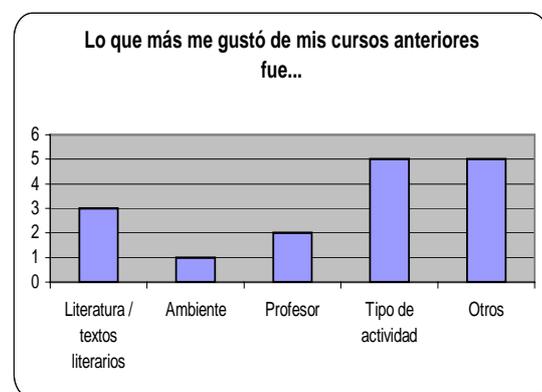


Gráfico 6. Preferencias de aprendizaje (3)

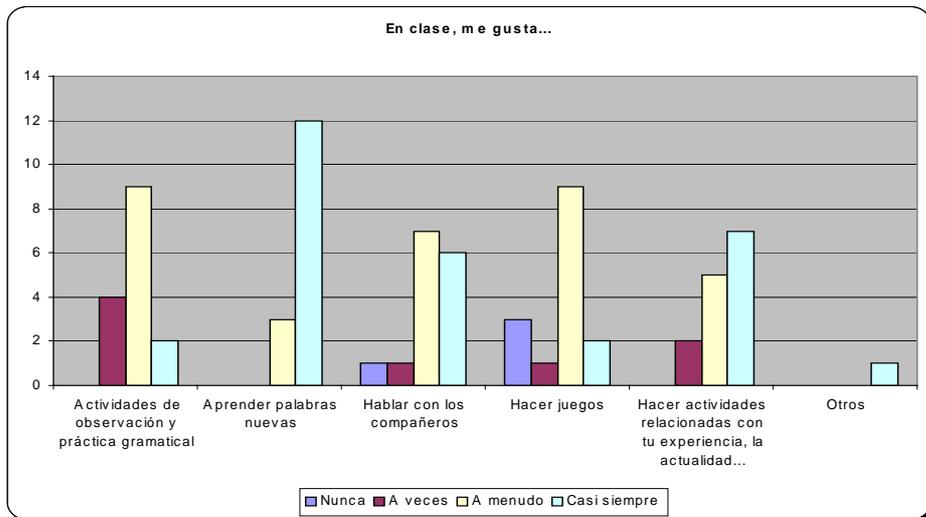


Gráfico 7. Preferencias de aprendizaje (4)

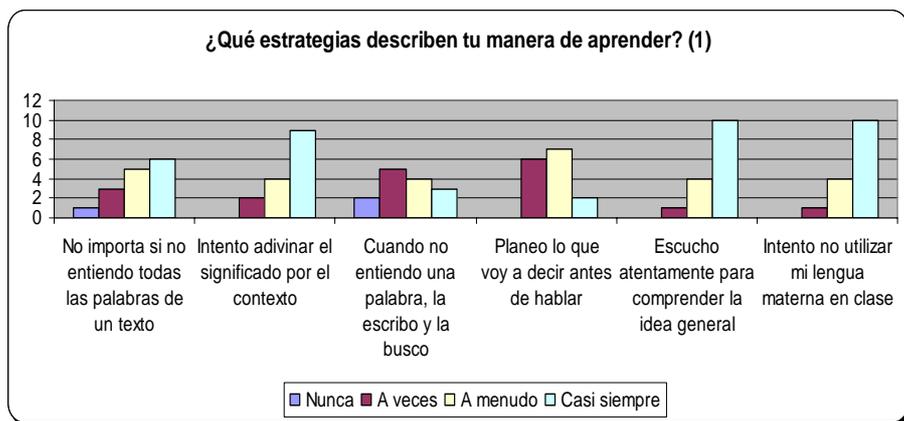


Gráfico 8. Estrategias de aprendizaje (1)

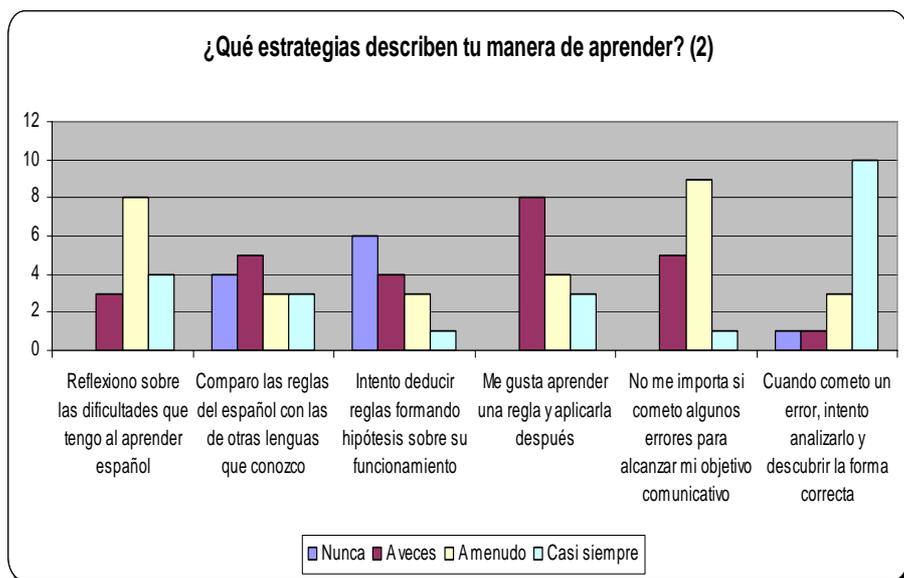


Gráfico 9. Estrategias de aprendizaje (2)

*ii. Análisis del cuestionario de creencias y preferencias de aprendizaje*

En cuanto al cuestionario de creencias, reproducimos las más relevantes (indicamos los porcentajes de las respuestas):

- No todos podemos aprender igual un idioma (57%).
- La lengua española no es ni fácil ni difícil (57%).
- Es más fácil hablar español que entenderlo (86%).
- Lo más importante es el vocabulario (86%).
- No creo que aprenderé muy bien español (28%).

Igualmente, indicamos por orden las preferencias de aprendizaje:

1. Preguntar al profesor o a los compañeros.
2. Escuchar la radio o textos grabados.
3. Leer libros y periódicos y anotar las expresiones nuevas.
4. Escribir redacciones y dárselas al profesor.
5. Ver películas en español.

*iii. Análisis de los cuestionarios de dificultades, necesidades, objetivos, motivaciones y emociones sobre la CA*

Se indican las dificultades más frecuentes junto al porcentaje de alumnos:

- Cuando hay ruidos en el ambiente (75%).
- Cuando el hablante habla demasiado rápido (69%).
- Cuando el acento me resulta poco familiar (56%).
- Cuando intento atender a la gramática (50%).

Por otra parte, un porcentaje representativo de los alumnos (37%) se siente indeciso ante el grado de dificultad de las siguientes situaciones:

- Cuando las estructuras gramaticales son complejas.
- Cuando la conversación ya está empezada.
- Cuando escucho una grabación.

Respecto a las situaciones en las que la mayoría (56%) no encuentra dificultad, destacan las siguientes:

- Cuando tengo que entender la idea principal.
- Cuando escucho una palabra desconocida.
- Cuando tengo que resumir lo que he oído.

Asimismo, examinamos las necesidades de CA según el contexto de uso del idioma:

- En el contexto académico, la mayor parte de los alumnos necesita el español para seguir las clases (81%), y ver películas y documentales (75%).
- En el trabajo, más de la mitad necesita el idioma español para entender medios de comunicación (56%), seguido de hablar con los compañeros (50%).
- En su vida diaria, la mayoría utiliza el idioma para escuchar canciones (81%), ver películas de cine (69%), y hablar con nativos y extranjeros (62%).

En cuanto a la motivación para trabajar la CA, los cuestionarios reportan las siguientes opciones:

- Me gustaría trabajar la comprensión auditiva tanto como la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita (62%).
- Me gustaría practicar con materiales reales que escuchan los nativos (44%).
- Me gustaría practicar la comprensión auditiva en clase y en casa (56%).
- Practico la comprensión auditiva porque me gusta escuchar mensajes en español (79%).
- Practico la comprensión auditiva porque así puedo mejorar mi entonación en español (69%).

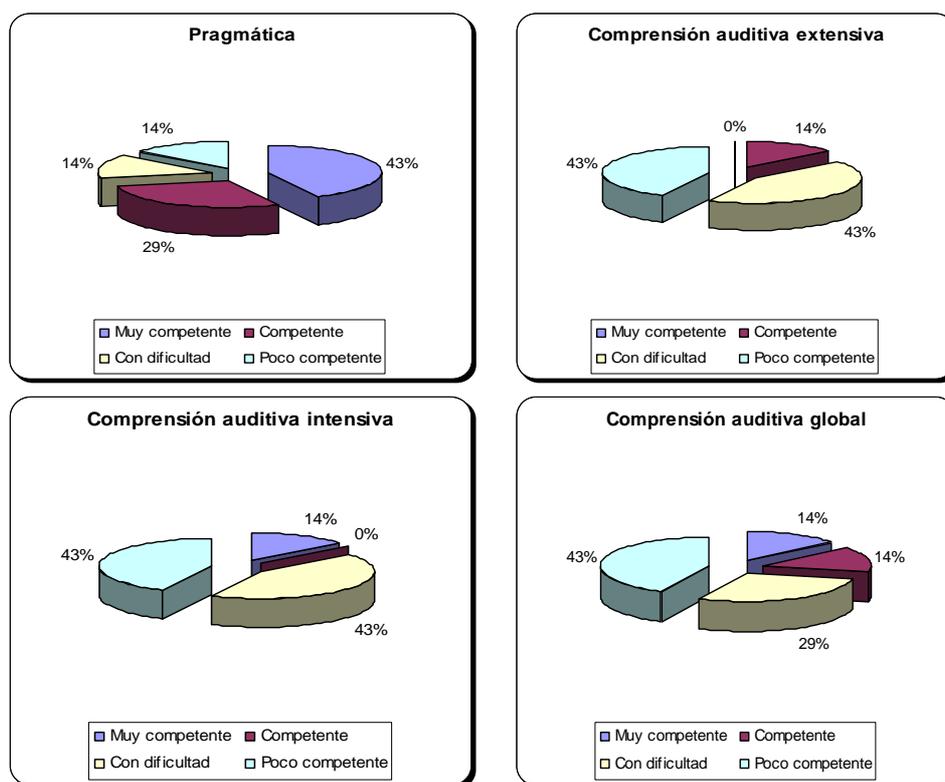
#### iv. *Análisis de las pruebas de diagnóstico*

##### 1. Prueba de comprensión auditiva

Descriptores	
Pragmática	Identifica a los hablantes. Identifica e interpreta la situación. Emplea estrategias para elaborar el significado. Es consciente de las estrategias que utiliza.
Comprensión extensiva	Reconoce el tipo de texto. Reconoce las partes del texto y las etiqueta temáticamente. Resume el texto completo en lugar de limitarse a la idea general. Enlaza las informaciones al resumir. Elabora las informaciones sin repetir textualmente lo enunciado. Integra detalles al resumir. Emplea estrategias para elaborar y retener el significado. Es consciente de las estrategias que utiliza.
Comprensión intensiva	Interpreta los datos del mensaje para seleccionar una respuesta en una pregunta de elección múltiple. Reconoce la información solicitada en una pregunta de elección múltiple cuando las respuestas se prestan a confusión por semejanza textual con el mensaje. Relaciona datos con facilidad en un ejercicio de unir

	con flechas. Localiza correctamente la información solicitada en una pregunta de respuesta abierta.
--	--

La comprensión de los aprendices, para cada tipo de actividad, se clasifica según las categorías *muy competente*, *competente*, *con dificultad* y *poco competente*. Los resultados obtenidos se recogen en los siguientes gráficos<sup>175</sup>:



Asimismo, se toma nota de las dificultades de los alumnos en cada estadio de procesamiento de la información:

i. Reconocimiento lingüístico:

- Separación de palabras: todos presentan problemas cuando el hablante, con velocidad y entonación propias de las situaciones comunicativas reales, enlaza la vocal final de una palabra con la inicial de la siguiente.
- Discriminación fonética de palabras: los oyentes poco competentes confunden fonemas en la discriminación de palabras desconocidas (por ejemplo, [g]/[k] y [ɲ]/[ʎ] en *cañita* / *galleta*), así como las vocales [a]/[e] en posición intervocálica (*marcado* / *mercado*).
- Reconocimiento de cifras: la mayoría confunde los números 6 y 7.

<sup>175</sup> Se recogen los resultados obtenidos empleando la técnica del muestreo, como se explica en el punto 1.3.2.5., de igual modo que se hará en adelante cuando se hable de niveles de competencia de cualquier destreza lingüística.

ii. Selección del input relevante:

Sólo los oyentes de la categoría *poco competente* tienen problemas para seleccionar las palabras clave. El resto parece reconocerlas aunque no comprendan su significado.

iii. Elaboración del significado:

Sólo los oyentes poco competentes tienen problemas para reconstruir el significado a partir de las palabras clave seleccionadas. El resto de los aprendices emplea diversas estrategias lo bastante eficaces como para elaborar un significado dentro de los límites aceptables. Algunas estrategias (adivinación por el contexto y comprobación de hipótesis) no se emplean con eficacia.

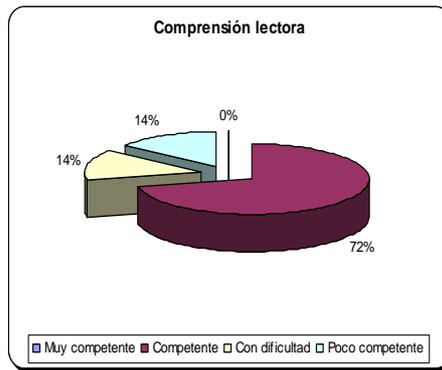
iv. Retención y utilización:

La retención y utilización arrojan resultados muy desfavorables para todas las categorías. Dado que la pregunta se formula en la misma hoja que las de comprensión intensiva, los aprendices eligen las informaciones que les resultan más fiables de estos enunciados para construir a partir de ahí su resumen, en lugar de emplear la información efectivamente retenida. Esto podría deberse tanto a una escasa capacidad de memorización, como a la falta de confianza en la propia habilidad de comprensión extensiva.

## 2. Prueba de comprensión lectora

Descriptores	
Comprensión del contenido	Comprende la idea general. Localiza información solicitada. Identifica causas y consecuencias en la exposición de los hechos. Discrimina entre exposición objetiva de los hechos y valoración de los mismos.
Comprensión del vocabulario	Comprende las ideas principales a pesar de las palabras desconocidas. Comprende los detalles relevantes a pesar de las palabras desconocidas. Compensa las carencias léxicas mediante adivinación por el contexto, inferencia y deducción.
Interpretación del texto	Reconoce el tono (ironía, humor... etc.) del texto a partir de señales lingüísticas. Identifica la opinión del autor. Toma partido respecto al hecho narrado. Contrasta su opinión con la del autor.

Resultados:

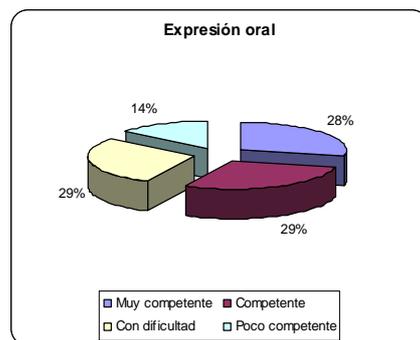


Los principales problemas se revelan en las expresiones idiomáticas y coloquiales, y en la interpretación del texto.

### 3. Prueba de expresión oral

Descriptor	
Competencia discursiva	Planifica y estructura su intervención. Ordena las ideas en forma de discurso coherente. Atiende a los requerimientos del oyente. Mantiene la conversación.
Competencia léxica	Se expresa con propiedad léxica. Emplea un vocabulario variado. Mantiene el español durante su intervención. Emplea estrategias para solventar las carencias léxicas.
Competencia gramatical	Emplea correctamente los verbos ser/estar/haber en la descripción. Emplea con corrección los modos verbales en establecimiento de hipótesis.

Resultados:

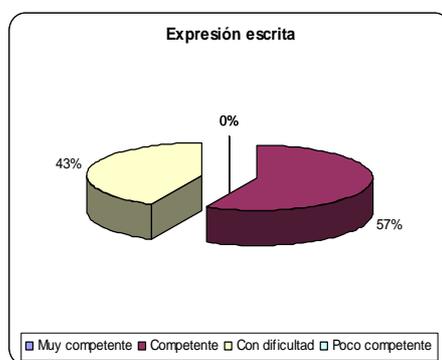


Los principales problemas se revelan en el léxico. Los errores gramaticales no son tan graves porque se limitan a las expresiones sencillas y piensan bastante la frase antes de decirlo. En general, se arriesgan poco con las estructuras gramaticales.

#### 4. Prueba de expresión escrita

Descriptores	
Redacción	Estructura el texto de acuerdo con su tipología. Emplea construcciones sintácticas complejas. Emplea adecuadamente los conectores del discurso escrito.
Competencia gramatical	Utiliza adecuadamente los pasados en la narración. Respeto la concordancia de tiempos en la narración en pasado. Utiliza el subjuntivo en el establecimiento de juicios de valor.
Competencia léxica	Emplea un lenguaje apropiado al tipo de texto. Emplea un lenguaje propio del texto escrito. Emplea un vocabulario variado. Se expresa con propiedad léxica.

Resultados:



Los principales problemas se presentan en la gramática, a diferencia de la prueba de expresión oral. Eso se debe a que se arriesgan con estructuras mucho más complicadas que en la expresión oral. El léxico, en general, es muy bueno, porque utilizan el diccionario.

#### v. *Análisis de las valoraciones del programa provisional del curso*

Reproducimos un fragmento del diario de la profesora (27.10.2006, pág. 2. Véase anexo 9), donde se recogen las observaciones de la conversación todos juntos:

A mis preguntas sobre qué opinión les merece el programa provisional, no dicen nada, sólo muestran aprobación moviendo la cabeza. Les propongo que volvamos a valorarlo al final de la primera unidad cuando hayan visto cómo funciona, y se muestran de acuerdo. Tan sólo destaca la observación de C7 de sorpresa y curiosidad porque las estrategias socioafectivas estén recogidas explícitamente en el programa.

### 2.2.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento:

#### *i. Programa del curso*

La adaptación se refiere a tres aspectos: ampliar la etapa de preparación psicológica encaminada a favorecer la aceptación del tratamiento didáctico, dado el desconcierto mostrado por algunos; incluir la demostración y práctica guiada de estrategias que podrían parecer demasiado básicas para un nivel avanzado pero que no están acostumbrados a utilizar o no lo hacen eficazmente (establecimiento y comprobación de hipótesis, reconocimiento de la estructura, selección de palabras clave, asociación de imágenes a lo escuchado); y refuerzo de las estrategias socioafectivas de motivación por parte del profesor, debido a la inseguridad y falta de confianza de algunos aprendices.

Aunque se dedicará el mismo número de horas a cada destreza lingüística, se trabajarán de formas distintas. En el caso de la expresión y la comprensión oral, se diversificarán las actividades y los materiales, de manera que se ejerciten diferentes microhabilidades de expresión y comprensión y, consecuentemente, se practiquen estrategias distintas. Esto se debe a la necesidad de situar al alumno en situaciones de comunicación y uso lingüístico que no puede encontrar fuera del aula. Se tratará de un trabajo de familiarización con la tarea, reflexión sobre las dificultades y recursos estratégicos, y práctica. Por otra parte, la comprensión y la expresión escritas se trabajarán con menor cantidad de actividades y materiales, dado que la competencia es mayor y se ejercitan fuera del aula, por lo que se orientará a la profundización en los aspectos problemáticos (léxico e interpretación de la intención del autor), ya que las fases de familiarización y reflexión están superadas.

Igualmente, conviene incluir temas y tareas que cumplan con las expectativas personales de prepararse para los exámenes o futuros puestos de prácticas.

Nuestro modelo de entrenamiento se integra del siguiente modo en el programa de contenidos del curso para el primer ciclo de la investigación de acción:

- Unidad didáctica I: Punto de partida
- Preparación psicológica de los participantes y reformulación del entrenamiento en función de sus diferencias individuales y necesidades de aprendizaje.
- Diagnóstico inicial de CA y de uso de las estrategias: comprobación de uso de algunas estrategias propias de aprendices de este nivel: reconocimiento de la estructura y los rasgos característicos del tipo de texto, distinción de patrones y fórmulas lingüísticas propios del tipo de texto, reconocimiento de palabras clave, elaboración a partir de las palabras clave y el conocimiento del mundo.
- Unidad didáctica II: El lenguaje literario y el lenguaje cotidiano
- Modelado y práctica guiada de las estrategias de establecimiento y comprobación de hipótesis.
- Elicitación y práctica guiada de las estrategias de representación mental de lo escuchado.

- Práctica guiada de estrategias de adivinación por el contexto y de resumen de lo que se está escuchando.
- Estrategias socioafectivas de refuerzo de la motivación por parte del profesor.

### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

Deben combinarse las preguntas tradicionales de expresión y comprensión (a las que están habituados los estudiantes) con otras nuevas de elicitación y práctica de las estrategias que exigen mayor esfuerzo, no sólo por su complejidad de resolución, sino porque no entienden cómo responderlas y eso les desmotiva.

Conviene, igualmente, que se derive siempre el aprendizaje de vocabulario nuevo, dado que se trata del principal punto de interés y motivación. Además, resulta indicado trabajar explícitamente la gramática a partir de algunas actividades, puesto que se ajusta a los gustos y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Dado que la mayoría de los alumnos son aprendices visuales, y su forma preferida de aprendizaje es la lectura, sería útil entregar las transcripciones de las audiciones una vez realizada la actividad y darles la oportunidad de trabajar con ellos “a su gusto” (escuchar de nuevo mientras leen, ejercitar la gramática rellenando huecos, practicar la pronunciación y entonación comparando con la grabación, hacer listas de vocabulario, etc.).

En cuanto a los materiales, se dará prioridad a aquéllos que coinciden con sus preferencias, es decir, audiciones de input real o cercano a la realidad y textos literarios.

A partir de estas consideraciones se diseñan las actividades para el entrenamiento de las estrategias de CA durante el primer ciclo de la investigación de acción, es decir, para las unidades didácticas I y II (*véase anexos 3.1. a 3.6.*).

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

Los aspectos más relevantes son la mala valoración del centro educativo (“*no me gustó hasta ahora ningún curso de español en esta Universidad*”), y la influencia del profesor y los contenidos del curso en la motivación.

Los aprendices están capacitados y dispuestos a asumir mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, puesto que tienen una gran motivación personal hacia el aprendizaje del idioma, pero necesitan desarrollar su conciencia metacognitiva y requieren supervisión constante de la profesora, debido, en parte, a su experiencia educativa previa.

Para desarrollar la autonomía, se precisa una comunicación bidireccional fluida que los haga partícipes de las decisiones acerca de los contenidos y procedimientos del curso. Sin embargo, para ello es necesario dirigirles en la asunción de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre el desarrollo del seminario, puesto que no están

acostumbrados a intervenir. Con este objetivo, se repetirá la valoración conjunta del programa más adelante, al mismo tiempo que se facilitarán cuestionarios de autoevaluación y evaluación del curso al final de cada ciclo de investigación.

Dado que la relación entre ellos y con la profesora se revela crucial para el buen funcionamiento de la clase, se dejará que elijan libremente los grupos de trabajo y se les facilitará el diálogo con la docente para que pierdan el miedo a preguntar y a opinar. El intercambio de impresiones se llevará a cabo de manera personalizada y por escrito, como un complemento a las típicas correcciones y comentarios que se incluyen al final de las actividades diarias, y se comentarán en conjunto periódicamente.

Respecto al modo de trabajo en el aula, hay que señalar que incide en la realización de las tareas<sup>176</sup>. Por otra parte, aunque el trabajo ha resultado mejor en pequeños grupos que todos juntos, hay que combinar ambas formas de organización de la clase por expresa petición de los alumnos, por lo que urge buscar una mejora de su participación en conjunto.

En cuanto a los instrumentos novedosos en la práctica didáctica habitual, la aceptación del uso de grabadoras ha sido mayoritaria debido a tres causas: así evitan la presencia constante de la profesora durante las tareas de expresión oral; se ven obligados a mantener el español y no desviarse del propósito de la tarea; y las explicaciones en clase de los errores más frecuentes (después de haber escuchado las grabaciones) son menos intimidatorias que la corrección en el momento de hablar.

#### 2.2.1.4. Reflexión sobre la incidencia de la integración en la evolución de los aprendices

Las sesiones de toma de datos para la adaptación del modelo han servido para fomentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y las dificultades específicas de cada destreza. Se advierte en los comentarios de *feedback* que los alumnos escribieron<sup>177</sup> después de corregir la prueba de diagnóstico de CA:

*Este ejercicio [de pragmática] me parece una buena idea porque controla nuestra percepción del español corriente de cada día (parada de metro, ofertas en el supermercado). El estudiante se da cuenta de que castellano no es castellano, sino que hay diferentes formas de pronunciación y expresión. (D1)*

*Creo que es muy importante hacerlo [el ejercicio de pragmática], repetirlo, aprenderlo, pero: para las personas que no vivieron en España (u otro país hispanohablante) es difícil entenderlo que dicen las personas. Sólo es posible*

<sup>176</sup> La prueba de diagnóstico de comprensión lectora arroja peores resultados que la de expresión oral porque se realizó con todo el grupo, lo que impidió que los estudiantes se concentraran y esforzaran al máximo.

<sup>177</sup> Los comentarios de los alumnos que se recogen en adelante se han transcrito textualmente, sin corregir los errores lingüísticos.

*entender algunas palabras para imaginar el lugar y la situación. Tendríamos practicarlo cada vez. (B2)*

Respecto a la actitud hacia el aprendizaje de español, ha sido útil para establecer una primera comunicación entre la profesora y los estudiantes, y para reflexionar sobre la tipología de las actividades y materiales. Se observa en los comentarios de *feedback* de la prueba de diagnóstico de CA:

*Gracias [por las indicaciones de la profesora sobre cómo resolver las preguntas menos familiares]. Creo que necesito todo lo que puede ser útil... (C3)*

*El ejercicio [de pragmática] me ha gustado mucho porque contiene las situaciones / las conversaciones originales. (C5)*

*Este ejercicio [de pragmática] es muy útil para estudiar/aprender el vocabulario en algunas situaciones reales. (C6)*

*Está bien para mejorar la comprensión auditiva, especialmente la repetición de lo oído. (C8)*

Sólo se ha encontrado actitud de rechazo por parte de un aprendiz:

*Este tipo de ejercicios [de pragmática] no me gusta mucho, porque no es el lenguaje ni el tema que me gustan. Pienso que este tipo de lenguaje y situaciones se puedan aprender sólo en el país del habla española.*

*[0 horas para hacer deberes en casa] Pero los haré porque no me queda otra.*

*El problema es que por el momento me da igual si hablo bien o mal.  
(A1)*

La necesidad inmediata es el replanteamiento de las creencias que interfieren negativamente en el entrenamiento, tanto sobre el tipo de conocimientos que se puede adquirir en el aprendizaje formal, como acerca de la metodología didáctica para ello. Sería oportuno promover una discusión en grupo, de manera que el intercambio con los compañeros haga reflexionar sobre las propias creencias, en lugar de que la profesora intente cambiarlas.

## 2.2.2. Paso 2: Preparar psicológicamente a los aprendices

### 2.2.2.1. Acciones

*Explicar las bases y objetivos del entrenamiento; activar la conciencia metacognitiva sobre los procesos de aprendizaje lingüístico y, especialmente, sobre la escucha, y despertar el interés; familiarizar con los métodos de toma de datos; supervisar la reacción ante los contenidos y la metodología didáctica.*

Se lleva a cabo en dos sesiones de clase complementadas con el trabajo de casa. La interpretación se efectúa durante esa semana y, aunque se comentan los resultados en el aula, se entrega a cada uno una valoración personalizada de sus “características como oyente”<sup>178</sup>.

Como material de apoyo para la preparación psicológica, se entrega un dossier de información sobre las estrategias de comprensión auditiva y lectora (véase anexos 5.2. y 5.3.).

Procedimientos de toma de datos:

- Cuestionario de autoevaluación y de valoración de la Unidad didáctica I respecto a los contenidos y la metodología didáctica de las sesiones anteriores (véase anexo 6.4.).
- Cuestionario de diagnóstico inicial de estrategias de CA (basado en el *SILL* de Oxford 1990, véase anexo 6.5.) con dos objetivos. Por un lado, que los estudiantes se familiaricen con un amplio repertorio de estrategias y reflexionen sobre las que ponen en práctica y, por otro, que el investigador pueda comprobar si en las actividades lingüísticas realmente emplean las estrategias indicadas en el cuestionario.
- A partir de una serie de refranes y frases hechas sobre la escucha, se suscita la reflexión sobre la CA y la competencia como oyentes (véase anexo 3.1.). Se graba una discusión con el conjunto de la clase sobre las diferencias de adquisición/aprendizaje de las destrezas lingüísticas.
- Reportaje retrospectivo (en español o alemán) como trabajo para casa<sup>179</sup>. Se favorece que cada aprendiz pueda planificar y realizar la escucha de acuerdo a sus necesidades. Se elige un texto literario (comienzo de la novela de Arturo Pérez Reverte *Un asunto de honor*, leído por el actor español José Sacristán) por los siguientes motivos: el grado de dificultad obliga a poner en práctica estrategias tanto para procesar la información abajo-arriba como arriba-abajo; el tipo de texto, el tema y la condición de “material real” motivan a la realización de la actividad; es adecuado para trabajar las características prosódicas del español peninsular, y la rápida sucesión de acontecimientos y personajes en la historia requiere una activa elaboración del significado por parte del oyente, lo que facilita a la profesora el análisis de los procesos de escucha del aprendiz. Al finalizar la tarea, se entrega la transcripción (véase anexo 7.2.).
- Actividad de comprensión lectora en grupos y corregida en conjunto (véase anexo 3.2.) para familiarizar con la metodología didáctica en esta destreza de recepción, con intención

---

<sup>178</sup> Las valoraciones personalizadas contribuyeron muy positivamente al desarrollo del entrenamiento. En el anexo 5.4. se recogen algunos ejemplos de las mismas.

<sup>179</sup> La realización del reportaje se explica y ejemplifica previamente por parte de la profesora con un fragmento de un audiolibro en alemán (*Krabat*, de Otfried Preußler). Se entrega una copia del reportaje en español y en alemán para asegurar que los estudiantes comprenden lo que se les pide, y ayudarles con la verbalización de los procesos de escucha (véase anexo 7.1.).

de facilitar la transferencia de las estrategias, y de lograr una coherencia en la integración del entrenamiento y la aceptación de la metodología. Se elige el relato *Lucas, sus clases de español*, de Julio Cortázar, para introducir el tema de las variedades del español y las peculiaridades del español de Argentina (el que escucharán en la próxima audición).

- Actividad en casa de elicitación de las estrategias habituales en los aprendices de este nivel: reconocimiento de la estructura y los rasgos característicos del tipo de texto, distinción de patrones y fórmulas lingüísticas propios del tipo de texto, reconocimiento de palabras clave, elaboración a partir de las palabras clave y el conocimiento del mundo. Se elige el microcuento *Instrucciones para llorar*, de Julio Cortázar, del material sonoro complementario al manual *Más que palabras*, por los siguientes motivos: la breve duración permite repetir la audición sin sobrecargar la capacidad de concentración del aprendiz ni aburrirlo; el tipo de texto se ajusta a los gustos y conocimiento previo de los aprendices, al mismo tiempo que se integra en los contenidos de la unidad didáctica a la que pertenece esta actividad; es adecuado para trabajar las características prosódicas del español no peninsular<sup>180</sup> y ofrecer, así, la posibilidad de reflexionar sobre las dificultades de comprensión según el acento; el grado de dificultad facilita la elicitación de las estrategias que nos interesa poner de relieve para comenzar el entrenamiento; la condición de “material para aprendices” ayuda a resolver las preguntas de comprensión por el control de la velocidad y la entonación; los alumnos ya están familiarizados con el autor. Al finalizar la tarea, se entrega la transcripción (véase anexo 3.3).
- Segunda actividad de CA siguiendo la tipología habitual (preguntas abiertas de comprensión extensiva y preguntas de elección múltiple de comprensión intensiva) pero complementada con un cuestionario que vincula la contribución de las estrategias de escucha a las necesidades de comprensión. Se elige el cuento *Los dos reyes y los dos laberintos*, de Jorge Luis Borges, del material sonoro complementario a *Más que palabras*. La similitud de esta tarea con la anterior facilita su resolución e incrementa la motivación. Al finalizar, se entrega la transcripción en forma de ejercicio gramatical para completar los huecos con las formas del pasado (véase anexo 3.4).

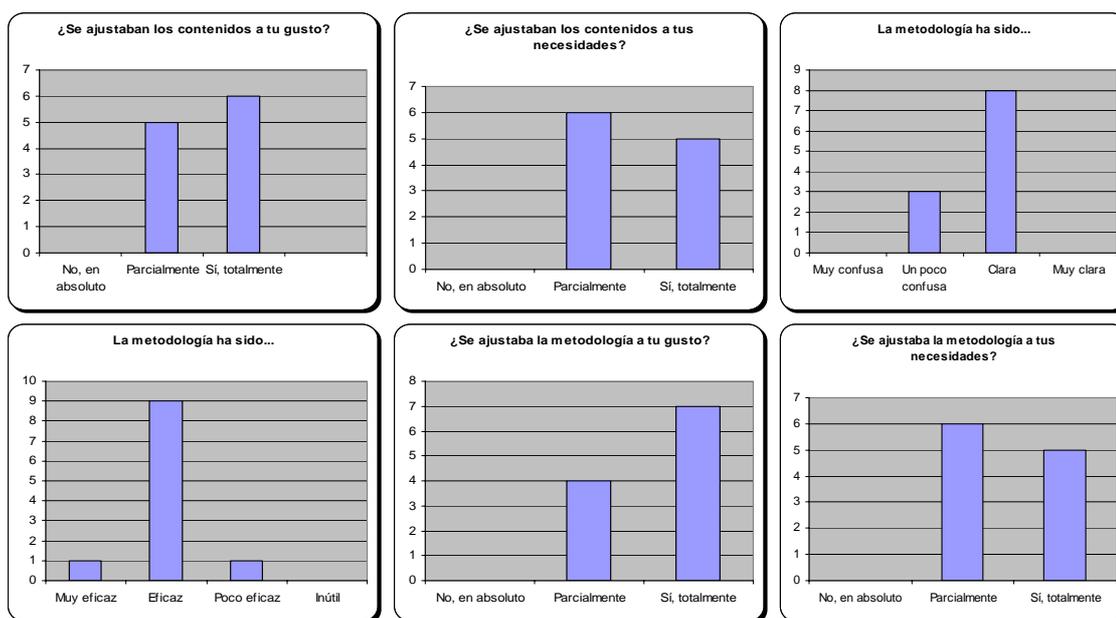
---

<sup>180</sup> Las variedades de Argentina y de España son las únicas que se escucharán a lo largo del curso.

## 2.2.2.2. Revisión

### i. Análisis del cuestionario de evaluación de la Unidad didáctica I

El cuestionario de autoevaluación<sup>181</sup> tiene como objetivo incentivar a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, así como ayudarles a establecer sus objetivos a corto plazo y a revisarlos. No deben, por tanto, entregárselo a la profesora. El cuestionario de valoración de contenidos y metodología de la primera unidad didáctica arroja estos resultados:



Asimismo, se señalan los comentarios más significativos sobre los contenidos:

#### Cambios en los contenidos

Poco el trabajo en grupos. Más hablar el texto en clase.

Me gustó la actividad de corrección. Habría cambiado una actividad de corrección más por el dossier de comprensión lectora.

Ninguno.

Nada, me han gustado mucho los textos.

Discutir las actividades/textos más en clase.

Yo cogería menos actividades pero textos más largos.

Todos me gustaron bastante.

#### Propuestas

Me gustaría seguir con las actividades de expresión escrita y con actividades de autocorrección.

Podríamos seguir con la autocorrección de los textos en grupos porque nos hace más atentos por faltas.

Un poquito más de gramática, pero sé que estamos ya en un nivel avanzado.

El trabajo en pequeños grupos y narraciones breves.

<sup>181</sup> Cada unidad didáctica va acompañada de un cuestionario similar.

Respecto a la metodología, los comentarios más relevantes son los siguientes:

Cambios en la metodología  
 Nada, estaba muy a gusto visitando las clases.  
 No trabajar siempre en grupos.

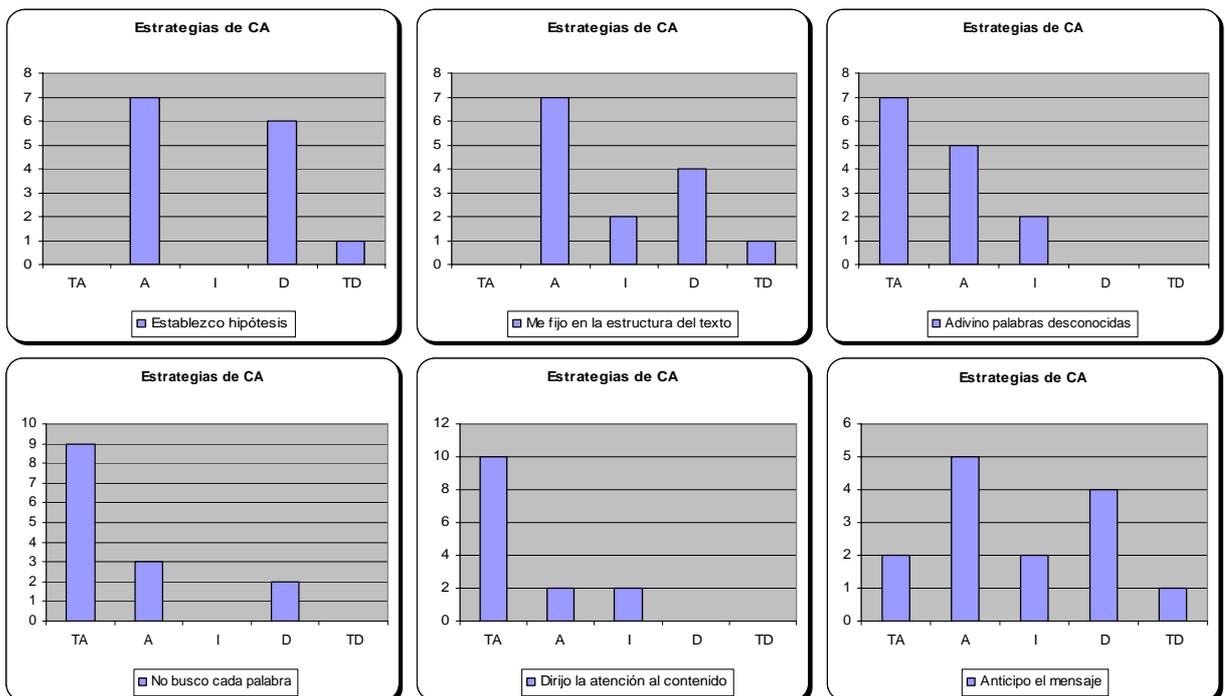
Propuestas  
 Seguir con la misma metodología.  
 No sé, porque no entiendo nada de metodología.  
 Nada, porque la metodología en mi opinión es muy buena.  
 Soy muy poco creativa.  
 Me gustaría practicar escribir aplicaciones para un trabajo, así que sería mejor si practicaríamos con ejemplos reales.

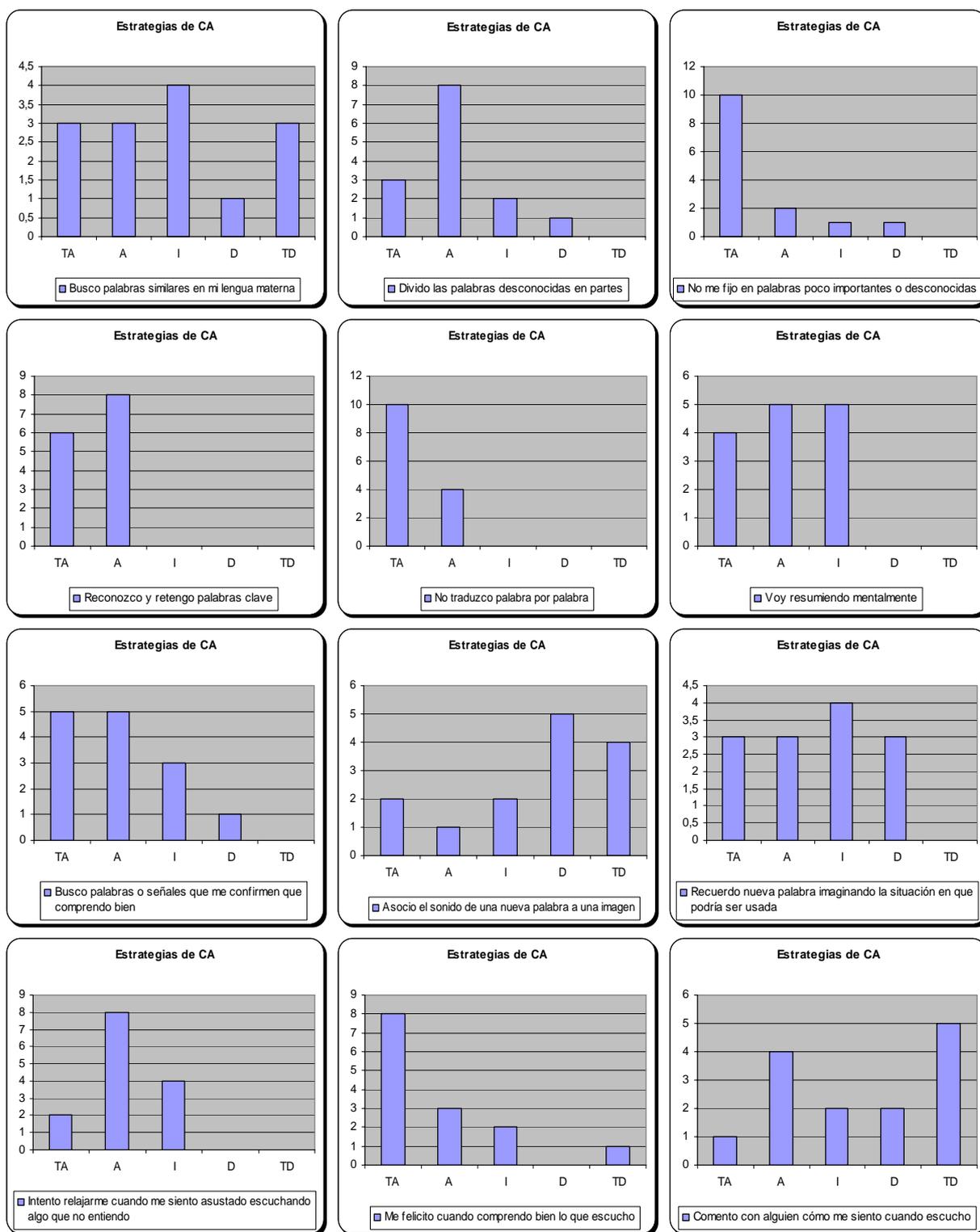
Comentarios  
 Me gustan las tareas de reflexionar [*reflexionar sobre*] las unidades. Es una buena idea.  
 Sin duda eres la profesora más moderna que conozco.

Llama la atención que los materiales y actividades se acercan más al gusto de los aprendices que a sus necesidades. Igualmente, resulta significativa la aceptación de las actividades de fomento de la autonomía (autocorrección de la expresión escrita, reflexión), así como la opinión de los alumnos que no se creen capaces de decidir sobre la metodología.

*ii. Análisis del cuestionario inicial de diagnóstico de estrategias de CA*

Reproducimos los resultados del cuestionario para compararla con la información obtenida por otros procedimientos (reportaje retrospectivo y actividades de CA). Así se refuerza la validez y se contribuye a determinar qué métodos de elicitación de estrategias sirven mejor a los diferentes propósitos del investigador. Las categorías son *totalmente de acuerdo* (TA), *de acuerdo* (A), *indeciso* (I), *en desacuerdo* (D) y *totalmente en desacuerdo* (TD).





iii. *Análisis de la discusión en conjunto*<sup>182</sup>

Transcripción de un fragmento de la discusión (véase *anexo 8.1*):

<sup>182</sup> En la entrevista realizada al final del curso, D1 destacó lo importante que había sido para ella esta discusión, porque había descubierto la diferencia entre oír y escuchar y, desde entonces, prestaba una atención diferente a esta destreza. Agradeció que se hubiera trabajado durante el curso el aprendizaje de la escucha activa (*Véase anexo 10.2.*).

Profesora: C6, ¿quién te enseñó a escuchar?  
 C6: Pienso que nadie.  
 Profesora: ¿Cómo aprendemos a escuchar? ¿quién nos enseña?  
 B6: Cuando somos niños, el médico nos hace una prueba.  
 Profesora: Pero a lo mejor eso es para ver si oímos, no para ver si escuchamos.  
 ¿Quién nos enseña a escuchar?  
 B6: Nadie, es algo natural.  
 B3: Nuestra curiosidad, porque queremos saber lo que pasa, a nuestro alrededor, y por eso queremos saber lo que dicen los adultos, por ejemplo.  
 Profesora: Queremos pegar la oreja, sí. Vale, ¿alguien ha pensado alguna vez cómo escucha, si sabe escuchar o no? En clase de Análisis de textos habéis podido comprobar si sabéis leer o no, ¿no? Sé leer, sé fijarme en las ideas principales, sé hacer un resumen... eso es saber leer. Y habéis aprendido a leer, a sacar ideas, a hacer resúmenes, a entender el sentido metafórico... pero ¿alguien ha pensado alguna vez si sabe escuchar o no sabe escuchar? Porque no todo en esta vida lo leemos. Por ejemplo, el teatro, es un género literario pero no está escrito para leerse, está escrito para escucharse. Si no sabemos escuchar, ¿podemos entender el teatro? Cuando os damos un texto de teatro para hacer ejercicios, normalmente no lo entendéis bien, porque no se ve la ironía, ni se ve nada. Porque eso hay que escucharlo. ¿Qué hacemos para escuchar?  
 B3: Nada, lo hacemos de forma inconsciente.

Observaciones del diario de la profesora (08.11.2005, véase anexo 9):

Les sorprendió que yo pusiera en tela de juicio si sabemos o no escuchar puesto que nadie nos ha escuchado. Por sus expresiones parece que les llamó la atención y escucharon con interés mis explicaciones y mi demostración del reportaje retrospectivo.

#### iv. Análisis del reportaje retrospectivo<sup>183</sup>

a. Estrategias reportadas y/o reflejadas (con el porcentaje de alumnos):

##### Metacognitivas:

- Reconocimiento de la dificultad de la tarea (55%).
- Planificación: búsqueda de condiciones propicias (44%).
- Monitorización de la comprensión (67%).
- Mantenimiento de la concentración dirigiendo la atención conscientemente (33%).
- Reflexión sobre las estrategias más adecuadas para la realización de la tarea (22%).

##### Cognitivas:

- Atención dirigida a las palabras conocidas (11%).
- Elaboración de significado a partir de palabras conocidas (11%).
- Elaboración por interpretación personal de lo escuchado (33%).
- Búsqueda consciente de palabras clave (11%).
- Elaboración a partir de palabras clave (22%).
- Apoyo en las características propias de la tipología textual en cuestión (11%).
- Representación de lo escuchado en imágenes mentales (22%).
- Adivinación por el contexto (33%).
- Ignorar las palabras desconocidas (44%).
- Ignorar detalles irrelevantes (22%).
- Anticipación del tema (33%).

<sup>183</sup> En el anexo 7.3. se recogen algunos ejemplos de los reportajes realizados por los alumnos.

- Atención a los nombres propios (33%).
- Atención al acento, timbre y variedad del español (55%).
- Atención al léxico para situar el texto en un contexto temporal (11%).
- Reconocimiento de una estructura del texto a partir de los marcadores del discurso (22%).
- Establecimiento de hipótesis sobre el tema (44%).
- Establecimiento de hipótesis sobre el hablante (33%).
- Comprobación de hipótesis (33%).
- Inferencia / deducción (44%).
- Resumen (22%).
- Anticipación del vocabulario (22%).
- Adivinación del significado de palabras por la raíz léxica (11%).
- Atención a las señales gramaticales (11%).
- Asociación con el conocimiento previo del mundo (44%).
- Toma de notas de palabras desconocidas (11%).
- Retención de fórmulas lingüísticas llamativas (11%).

Socioafectivas:

- Tomarse la temperatura emocional antes de la realización de la tarea (22%).
- Tomarse la temperatura emocional durante la tarea (22%).
- Tomarse la temperatura emocional después de la tarea (11%).
- Relajarse conscientemente antes de empezar la tarea (11%).
- Felicitar a sí mismo durante la tarea cuando se ha comprendido bien (22%).

b. Conclusiones sobre la capacidad metacognitiva y de verbalización de los procesos de escucha, y respecto a las diferencias entre los alumnos:

- Cada estudiante realiza el reportaje de la forma que cree más cómoda: algunos siguen las pautas de la muestra y clasifican las estrategias en las categorías que ésta menciona; la mayoría realiza pausas para tomar notas del proceso, otros escuchan hasta el final y luego reconstruyen el proceso de escucha<sup>184</sup>. No obstante, todos son válidos para nuestro análisis.
- La libertad para elegir el idioma facilita la tarea (dos estudiantes utilizan el alemán).
- La capacidad metacognitiva y de verbalización queda demostrada por la claridad con la que distinguen entre “lo escuchado” y “la forma de escuchar”, al mismo tiempo que reconocen algunas estrategias y las etiquetan.
- Llama la atención la diversidad de las estrategias empleadas por los diferentes alumnos.
- Cabe destacar que no enuncian todas las estrategias que emplean, pero los reportajes sí reflejan con bastante fidelidad las que sustentan principalmente su proceso de comprensión.
- No todas las estrategias empleadas se han utilizado correctamente.
- Ningún estudiante controla si está empleando las estrategias eficazmente.

<sup>184</sup> Las diferentes formas de realización se ejemplifican en los reportajes del anexo 7.3.

- Los oyentes menos eficaces utilizan menos estrategias y más sencillas: búsqueda y elaboración a partir de palabras clave, atención a las señales extralingüísticas, establecimiento de hipótesis sobre el hablante y adivinación por el contexto<sup>185</sup>.
- Los oyentes más eficaces (que no coinciden con los hablantes más competentes) utilizan más estrategias y de mayor complejidad, como la planificación de la tarea, la reflexión sobre las estrategias más útiles, la atención a los marcadores del discurso, el apoyo en las características propias del texto según su tipología, la estructuración del texto en bloques y el resumen.
- Mientras los estudiantes menos eficaces buscan conscientemente palabras clave, los más eficaces distinguen de manera automática entre palabras clave, conocidas, desconocidas e irrelevantes, lo que agiliza la comprensión y permite el uso de estrategias simultáneas más complejas.
- El establecimiento y la comprobación de hipótesis –que tejen la base de todo proceso de comprensión– tampoco se realizan del mismo modo por todos los alumnos. Los oyentes más eficaces establecen más hipótesis y lo hacen, generalmente, a partir de asociaciones entre los enunciados que están escuchando. Los menos eficaces, por su parte, basan las hipótesis en su elaboración del significado a partir de sus conocimientos del mundo y la interpretación personal que están haciendo de lo que escuchan. Igualmente, la comprobación de hipótesis tampoco se lleva a cabo en el mismo grado ni con el mismo éxito. Los más eficientes comprueban sus hipótesis a la luz de los datos siguientes y, en caso de haber errado, recapitulan sobre la información correcta y establecen nuevas hipótesis. Los menos competentes no contrastan sus hipótesis con los enunciados siguientes, sino que intentan ajustar las informaciones posteriores a su composición de significado, es decir, no se “despegan” de sus hipótesis aunque sean incorrectas<sup>186</sup>.
- Destaca la atención prestada, independientemente del grado de competencia, a las señales extralingüísticas: tono de voz, timbre, variedad lingüística.

---

<sup>185</sup> Las observaciones sobre las estrategias empleadas por los oyentes según su grado de eficacia coinciden con las de Graham (1997:153-164), lo que respalda nuestro punto de partida para trabajar de formas distintas con ambos grupos de aprendices.

<sup>186</sup> En la valoración del ejercicio dos estudiantes (un oyente muy competente y otro con dificultades) mostraron su escepticismo ante la utilidad de establecer hipótesis por el riesgo de dejarse llevar por ellas y no comprobarlas. Resulta llamativo que tampoco en el estudio de Schwartz (1996) todos los estudiantes valoraran positivamente las actividades de predicción; podría significar que el establecimiento de hipótesis, a pesar de constituir una estrategia aparentemente básica del proceso de CA, choca con el estilo de aprendizaje o comportamiento de escucha de algunos individuos.

v. *Análisis de la actividad de comprensión lectora*

Reproducimos un fragmento del diario de la profesora (27.10.2005, *anexo 9*):

Hicimos una actividad de comprensión lectora en grupos para trabajar las emociones y las estrategias al enfrentarse a un texto difícil. Funcionó bien pero se la tomaron de formas muy diferentes. Hubo estudiantes a los que les gustó por el alto nivel de análisis lingüístico requerido para la interpretación del texto. Sin embargo, no todos entendieron la ironía ni el sentido del ejercicio; algunos muestran caras de extrañeza ante las preguntas sobre las emociones y ante el requerimiento de valorar los distintos tipos de ejercicios de comprensión presentados. Me reafirmo en la creencia de que no están acostumbrados a tomar decisiones sobre las actividades de clase, ni a reflexionar sobre su forma de aprendizaje.

vi. *Análisis de la actividad de diagnóstico de estrategias a partir de la audición de Para llorar*

El ejercicio se plantea con intención de detectar las estrategias empleadas en una actividad tradicional que requiere del uso de ciertas estrategias, la mayoría de las cuales, de acuerdo con los estudios anteriores, serían familiares para nuestro grupo de estudiantes.

Asimismo se pretende cotejar los resultados de esta actividad con los del cuestionario general de estrategias y los del reportaje retrospectivo, de cara a determinar la influencia del método de toma de datos en la tipología y cantidad de estrategias reportadas, y para decidir sobre el instrumento más adecuado en función de la información que deseemos en adelante.

Estrategias observadas y porcentaje de alumnos que las emplea eficazmente:

- Reconocimiento del tipo de texto (60%).
- Identificación de la estructura del texto (60%).
- Búsqueda de la información relevante [*scanning*] (100%).
- Apoyo en las particularidades lingüísticas propias de la tipología textual en cuestión (30%).

Igualmente se presta atención a la capacidad metacognitiva de los alumnos:

- Conciencia de las estrategias que se están empleando para resolver la tarea (40%).

Se registra un elevado número de preguntas sin responder a las que los aprendices, según su valoración, “no sabían cómo tenían que contestar”.

vii. *Análisis de la actividad y el cuestionario a partir de la audición de Los dos reyes y los dos laberintos*

El objetivo es ejercitar la CA mediante preguntas tradicionales en combinación con otras encaminadas a inducir al uso de estrategias concretas. Se pretende incidir en las estrategias que los alumnos han empleado en la actividad anterior (*Para llorar*), pero se añaden otras de anticipación del contenido y el vocabulario.

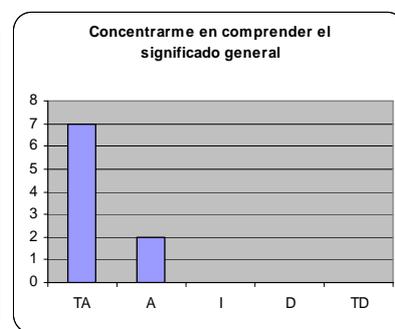
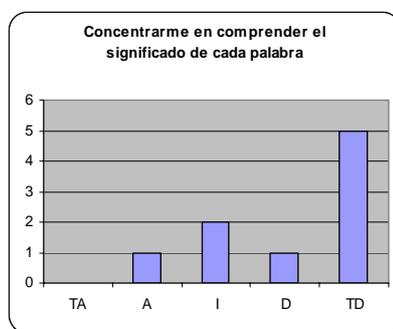
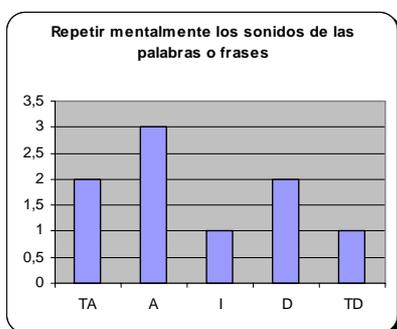
Dado que en la actividad anterior el 30% de los alumnos no respondió a la pregunta referente a las estrategias que estaba empleando, en esta ocasión se entrega un cuestionario junto a las preguntas de CA para ayudar al reconocimiento de las estrategias empleadas y, así, favorecer su uso y fortalecer la capacidad metacognitiva de los aprendices.

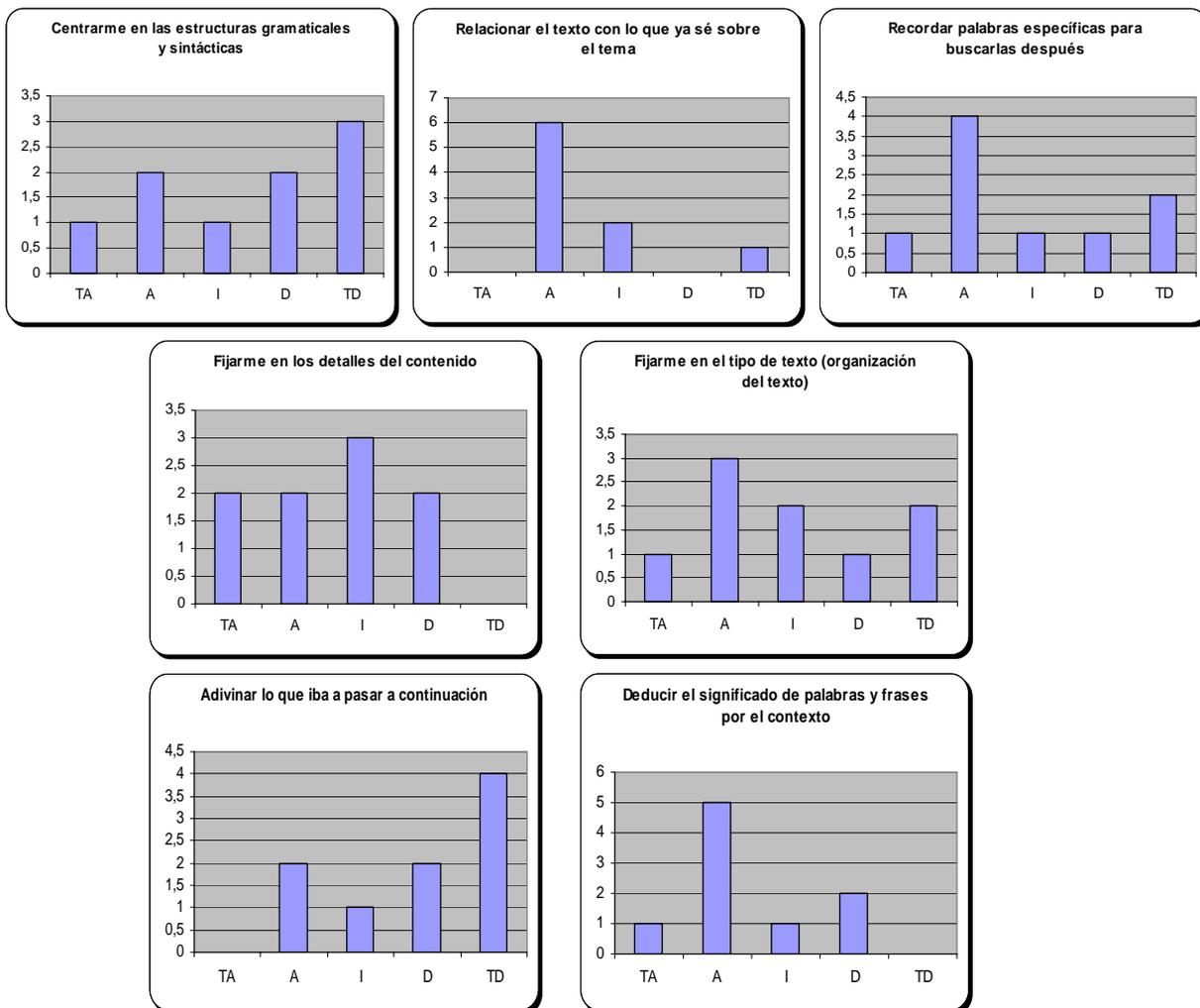
Se observan las siguientes estrategias:

- Anticipación del contenido mediante establecimiento de hipótesis (82%).
- Anticipación del vocabulario mediante establecimiento de hipótesis (73%).
- Reconocimiento del tipo de texto (100%).
- Identificación de la estructura del texto (91%).
- Búsqueda de la información relevante (100%).
- Apoyo en las particularidades lingüísticas propias de la tipología textual en cuestión (55%).

Al estar familiarizados con el tipo de preguntas, similares a las de la actividad anterior, la gran mayoría de los estudiantes responde a todas.

El cuestionario, por su parte, recoge un número más amplio y exige que el estudiante indique algún tipo de información sobre cada estrategia, de manera que se evita que señale alguna que, en realidad, no ha aplicado para resolver esta tarea. Esta información, además, resulta útil para observar la eficacia en el empleo de las distintas estrategias. Los gráficos muestran los resultados obtenidos (las categorías corresponden a TA= totalmente de acuerdo, A= de acuerdo, I= indeciso, D= en desacuerdo y TD= totalmente en desacuerdo).





Del análisis de estos cuestionarios se obtiene una información adicional no inducida que afecta a la metodología y tratamiento didácticos, y que deberá considerarse para el seguimiento de la evolución de los alumnos. Aquéllos que se consideran poco eficaces en la CA reaccionan mejor a este tipo de cuestionario y responden detalladamente, mientras que, por el contrario, los que no creen necesaria una mejora de su habilidad, se limitan a respuestas cortas e imprecisas y dejan algunas preguntas en blanco.

### 2.2.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### i. Programa del curso

Del paso 2 no se deducen conclusiones novedosas a este respecto. Se mantiene el modo de integración planteado en las conclusiones del paso anterior.

## ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje

Se comprueba el acierto de entregar las transcripciones después de las actividades para que los estudiantes trabajen otras destrezas. Así se muestra en los comentarios de valoración del ejercicio de gramática con la transcripción de *Los dos reyes y los dos laberintos*:

*Con este ejercicio sí que he aprendido mucho porque he tenido que escuchar el cuento muchas veces. (A1)*

El principal obstáculo se presenta cuando los estudiantes no comprenden la pregunta o no tienen claro lo que se espera de ellos. Se requiere siempre una explicación previa sobre el modo de realización de la tarea para evitar sensaciones de frustración o rechazo.

Por otra parte, la motivación para enfrentarse a tareas que desarrollan la competencia estratégica no se deriva del interés que los estudiantes puedan tener por ejercitar diversas estrategias, sino de las características de la tarea en cuestión y, sobre todo, del material. Así lo demuestran los alumnos que reconocen haber escuchado los textos “simplemente por gusto” sin pararse a resolver las preguntas, y los que piden la segunda parte del audiolibro del reportaje retrospectivo, porque “están intrigados por conocer el final”.

La añadidura de un cuestionario o listado de estrategias que “recuerde” explícitamente las que podrían convenir para resolver la tarea, estimula el uso y facilita la resolución.

## iii. Tratamiento didáctico y metodología

Dada la amplia variedad de estrategias registradas, independientemente del instrumento de toma de datos, así como las diferencias de elección de los aprendices, se afianza la convicción de que la individualización del entrenamiento es la mejor forma de llevar a cabo la transmisión didáctica de las estrategias, tal y como recomienda López López (1999).

Nuestra conclusión se traduce en la necesidad de que el alumno comparta con el docente la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que las decisiones sean tomadas por los dos. Sin embargo, el hecho de que los aprendices estén capacitados para ello y motivados a aprender el idioma no significa que estén predispuestos a decidir sobre las condiciones de enseñanza/aprendizaje, sino que hay que considerar una primera etapa de acercamiento de posiciones entre el estudiante y el profesor, en la que éste presente diferentes posibilidades de elección y sólo se requiera del alumno que seleccione una.

Dado que los únicos cambios propuestos por los alumnos en cuanto a la metodología se refieren a la forma de organización de la clase, se variará ésta.

#### 2.2.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

##### *i. Comprensión auditiva*

No se puede asegurar una mejora de la CA, pero la exposición continuada a un tipo de input poco habitual para la mayoría de los aprendices favorece la reflexión sobre las dificultades de la CA en ELE y el reconocimiento de las propias carencias en su desempeño.

##### *ii. Competencia estratégica*

Dado que este aspecto era el centro del presente paso, se recogen aquí los principales frutos. La preparación psicológica ha contribuido positivamente a despertar la conciencia metacognitiva de los estudiantes, al conocimiento de un vocabulario específico<sup>187</sup> para expresarse acerca de los propios procesos de recepción y producción lingüística, y a la relación de las estrategias concretas a momentos o problemas específicos durante la escucha, elementos fundamentales para desarrollar el entrenamiento.

##### *iii. Nivel de dominio lingüístico*

Los datos recabados no arrojan conclusiones relevantes a este respecto.

##### *iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

Se despierta la curiosidad y el interés de la mayoría de los alumnos hacia un modo de aprendizaje diferente a aquél al que están acostumbrados, y se favorece la motivación de los aprendices auditivos. Las actitudes de rechazo se refieren a la realización de actividades concretas, lo que se intentará corregir variando el tipo de actividad.

#### 2.2.3. Paso 3: Probar el modelo de entrenamiento en la primera tarea de CA

##### 2.2.3.1. Acciones

*Presentación de una estrategia (establecimiento y comprobación de hipótesis) y práctica guiada en clase; supervisión de la opinión de los alumnos sobre las distintas actividades relacionadas con el entrenamiento realizadas hasta ahora.*

---

<sup>187</sup> Éste es uno de los puntos que Valiente (2004) indica como cruciales para desarrollar la conciencia metacognitiva.

La presentación y práctica guiada se lleva a cabo durante dos sesiones y se emplean métodos de observación (diario de la profesora y grabación en casete) para analizar posteriormente la realización de la tarea. La opinión de los alumnos se recoge mediante un cuestionario (véase *anexo 6.6.*). En cuanto a la interpretación, ésta se lleva a cabo antes de la siguiente clase dedicada a la CA para decidir la/s estrategia/s que se añadirá/n a la práctica guiada para la tarea correspondiente.

Dado que los estudiantes se muestran más familiarizados con las tareas de comprensión lectora que con las de CA, se practica primero la estrategia de modo implícito a partir de la lectura de un cuento, sin presentarla ni modelar su uso. De esta forma se pretende facilitar la interiorización de la estrategia ligándola a los procesos de recepción lingüística, favorecer su transferencia a la siguiente actividad de CA y, por ende, fomentar su expansión a futuras tareas de comprensión.

Para la sesión de comprensión lectora se emplea el cuento *La mano*, del escritor español Gómez de la Serna, que por sus características lingüísticas y de contenido facilita la aplicación de la estrategia (véase *anexo 3.5.*).

Para la aplicación de la estrategia a la CA, se elige un diálogo de la obra teatral *¡Ay! Carmela*, del dramaturgo español Sanchís Sinisterra (tomado del material sonoro complementario al manual *Más que palabras*), por los siguientes motivos: el teatro es un género literario escrito para ser escuchado antes que leído, lo que despierta la motivación por la cercanía con las situaciones reales de escucha; por tratarse de un diálogo fuera de contexto, y por lo inusual de su contenido, se exige del oyente (incluso del nativo) el establecimiento y la comprobación constante de hipótesis, lo que favorece la práctica guiada de estas estrategias; el reducido grado de dificultad lingüística, así como la limitada velocidad y la claridad de la locución, facilitan que los estudiantes se concentren en la aplicación consciente de las estrategias; la moderada duración (4'39'') permite tanto hacer varias pausas para establecer, comprobar y reformular hipótesis, como repetir la audición.

La acción se lleva a cabo de la siguiente forma<sup>188</sup>:

- 1) Se presenta la estrategia de establecimiento de hipótesis y su utilidad para la resolución de la actividad de CA.
- 2) Se ensaya la estrategia a modo de actividad de preaudición de anticipación sobre el contexto, la relación entre los personajes, el contenido del diálogo y el vocabulario, mediante preguntas que la profesora dirige al grupo completo.

---

<sup>188</sup> En el *anexo 3.6.* se recoge la actividad con el diálogo de la audición, y en el 8.1., la transcripción de la grabación de la sesión.

- 3) Se escucha la primera parte del diálogo, se para la audición y se suscita el establecimiento de hipótesis mediante preguntas sobre el contexto y la relación entre los personajes, a las que se contesta basándose en señales lingüísticas o extralingüísticas. Se realiza en conjunto para favorecer que los menos eficaces dirijan la atención a las señales adecuadas con ayuda de las respuestas de los compañeros.
- 4) Se escucha la parte central del diálogo realizando pausas después de cada nueva señal relevante que podría servir para la revisión de la hipótesis anterior y el establecimiento de otra nueva. En las pausas se revisan las hipótesis en conjunto y se establecen otras nuevas, dirigiendo esta vez la profesora la revisión de las hipótesis.
- 5) Se escucha el final de la historia, se revisan las últimas hipótesis establecidas, se hace una recapitulación de las señales que habían dado pie a las hipótesis anteriores y se evalúa la revisión de hipótesis que se ha ido realizando a lo largo de la escucha.
- 6) Se entrega la transcripción del diálogo y se escucha de nuevo para localizar las señales que podrían haber ayudado al empleo eficaz de la estrategia.

#### 2.2.3.2. Revisión

##### *i. Análisis de la presentación y práctica guiada de la estrategia*

Respecto al uso de la estrategia:

- Mientras que los oyentes menos eficaces basan sus hipótesis en señales extralingüísticas, los más competentes emplean también las de tipo lingüístico.
- Se establecen más hipótesis sobre el contexto, el contenido y la relación entre los personajes que sobre el vocabulario.
- Reconocen fácilmente de manera consciente las señales que les han ayudado a la comprobación/establecimiento de hipótesis: deícticos, cambios de entonación en la voz...
- Las hipótesis establecidas varían mucho de unos estudiantes a otros, en función de las asociaciones con su conocimiento del mundo.
- No están acostumbrados a revisar sus hipótesis y se asombran cuando constatan que han errado en sus predicciones anteriores.
- La dificultad no se encuentra en establecer hipótesis, sino en comprobarlas y plantear otras alternativas.

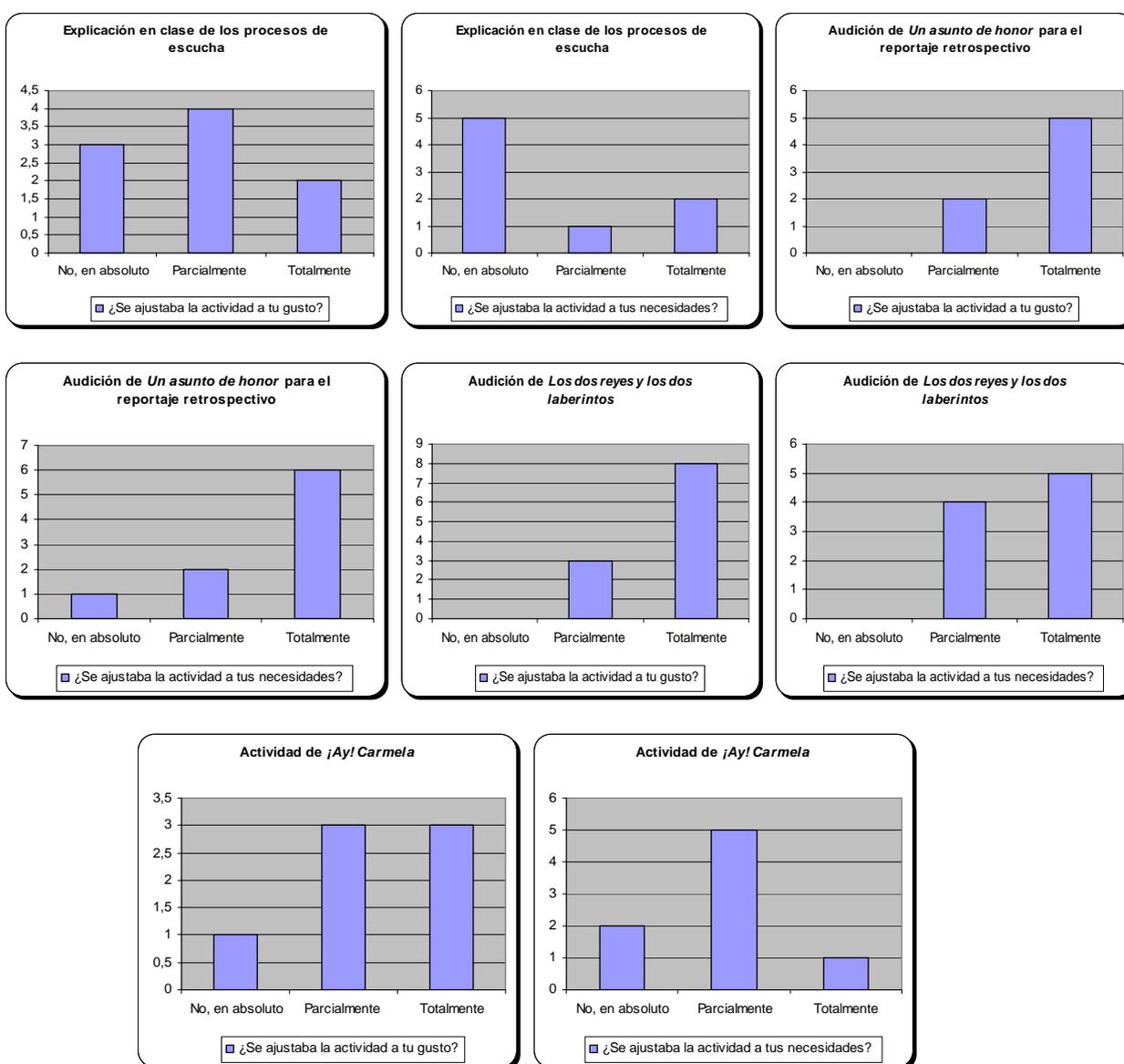
Respecto a la realización de la actividad:

- Las actitudes de rechazo se fundamentan diciendo “no tengo imaginación”.
- Los estudiantes se muestran reacios a expresar sus hipótesis delante de sus compañeros.
- No están acostumbrados a detener el proceso de escucha y se muestran disconformes.

- Presentan más facilidad para aplicar la estrategia a la comprensión lectora que a la auditiva porque el ejercicio de la destreza oral les exige mayor concentración y esfuerzo.
- Las intervenciones han sido escasas e irregulares, sólo una minoría participa activamente.

ii. *Análisis del cuestionario de valoración de las actividades relacionadas con el entrenamiento*

Dado que este paso cierra el ciclo, se examinan las actividades concretas en función del gusto y las necesidades, con dos objetivos: evaluar la aceptación de las actividades centradas en el proceso y contribuir a la evaluación continua del entrenamiento.



### 2.2.3.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

Se manifiesta la necesidad de la práctica guiada de las estrategias en el aula, sin embargo, dadas las diferencias entre los aprendices y la cantidad de tiempo que esta práctica conlleva, no sería aconsejable proceder del mismo modo con todas. Se seleccionará un espectro reducido para la demostración y aplicación dirigidas en el aula, y la profesora controlará el uso de las demás a través de actividades resueltas por escrito individualmente.

La aplicación de la estrategia a las dos habilidades de recepción se demuestra positiva y favorece la transferencia, por lo que se trabajarán simultáneamente en más destrezas que la CA en las unidades siguientes.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

No todas las actividades responden por igual a las necesidades y preferencias de los estudiantes, sin embargo, todas contribuyen a los fines de la docente.

La similitud de las actividades de dos destrezas que requieren un tipo de procesamiento/producción lingüística similar, favorece la transferencia de estrategias.

El modo de realización de la actividad (todos juntos en el aula o de forma individual en casa) influye en el grado de aceptación de la misma, lo que deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar las actividades siguientes.

#### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

Como ya hemos indicado anteriormente, las actividades de elicitación de las estrategias son novedosas para la mayoría de los alumnos, lo que provoca que el componente emocional que afecta a la resolución sea más marcado que en otro tipo de actividades cuando se realizan delante de los compañeros.

Los alumnos que se sienten inseguros o se consideran poco eficaces en la destreza de CA no intervienen voluntariamente, por lo que se preferirá el trabajo individual o en pequeños grupos para las actividades en las que influya decisivamente el factor emocional.

#### 2.2.3.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

##### *i. Comprensión auditiva*

La práctica guiada de las estrategias se traduce en una ayuda a la dirección de la atención y al mantenimiento de la concentración durante la escucha, problema habitual al que se enfrentan docente y estudiantes en la realización de actividades de CA en el aula.

##### *ii. Competencia estratégica*

Las aportaciones de la práctica guiada varían de unos aprendices a otros en función de su grado de competencia en la aplicación de la estrategia en cuestión (no necesariamente ligada a su habilidad como oyentes). En el caso de los menos competentes, sirve como demostración y práctica de una estrategia que no emplean correctamente; para los competentes, ayuda a la evaluación del uso de la estrategia, aspecto en el que son inexpertos.

La interrupción del proceso de recepción, sin ser del agrado de los alumnos que se consideran oyentes competentes, se presenta necesaria para dar tiempo al cerebro a desentrañar lo escuchado, a la vez que para permitir la aplicación consciente de las estrategias y la monitorización de la comprensión.

##### *iii. Nivel de dominio lingüístico*

Los datos recabados no arrojan conclusiones relevantes a este respecto.

##### *iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

Las actitudes de rechazo se refieren al modo de realización de las actividades concretas, al igual que ocurría en el paso anterior, a pesar de haber cambiado la forma de organización del aula. Esto pone de manifiesto las diferentes preferencias de los aprendices y la necesidad de alternar ambas formas de ejecución de las tareas para evitar la resistencia al entrenamiento y mantener la motivación hacia el aprendizaje.

#### 2.2.4. Conclusiones

##### 2.2.4.1. Revisión del plan inicial

El primer ciclo *–toma de contacto con el modelo de entrenamiento–* se integra en el programa habitual del curso avanzado de español sin afectar negativamente a la transmisión de los contenidos lingüísticos previstos. Del mismo modo, dado que aún no se ha recabado suficiente información sobre la incidencia de la integración del entrenamiento en las variables

objeto de estudio, no existen indicadores que nos obliguen a cambiar el plan inicial de investigación de acción<sup>189</sup>.

No obstante, para lograr una integración que repercuta positivamente en el desarrollo de los aprendices, se revelan necesarias algunas modificaciones, pero estos cambios no se refieren a la implementación del entrenamiento, sino a la orientación del currículo, que debe atender más a los contenidos procedimentales y a la asunción de responsabilidades del estudiante sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la integración del entrenamiento sólo es posible en un currículo que promueva la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje como paso imprescindible para aproximarse a la intencionada autonomía del alumno.

Estamos de acuerdo con Nunan (1995) cuando afirma que es un error asumir que los aprendices llegan a la clase de idiomas con una habilidad natural para tomar decisiones sobre qué y cómo aprender. Tal como se desprende de los cuestionarios de valoración, su intervención en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje se limita al modo de trabajo en el aula, a la petición de materiales concretos y a la evaluación de las actividades específicas una vez realizadas. Sin embargo, no se muestran capaces de relacionar los propios objetivos de aprendizaje con actividades concretas que ayuden a lograrlos. Por ello, en el siguiente ciclo se presentarán diferentes materiales y actividades como un primer estímulo para la toma de decisiones.

Esta conclusión entronca con las indicaciones de Jiménez (1994), quien afirma que, para que resulte posible delegar la responsabilidad en el aprendiz, es necesario, en primer lugar, que éste sepa cómo tomar las diferentes decisiones y, en segundo, que exista una estructura de aprendizaje en la que el control sobre el mismo pueda ser ejercido por el aprendiz.

El primer ciclo, asimismo, pone de manifiesto la conveniencia de alternar actividades novedosas con otras familiares, lo que permite afirmar que la integración del entrenamiento estratégico, en tanto que tratamiento didáctico innovador, sólo es posible cuando no genera confusión e inseguridad en los aprendices, ni contradice sus expectativas. Debe administrarse, en consecuencia, incrementando paulatinamente los elementos novedosos.

Igualmente, las actividades directamente relacionadas con el entrenamiento que no cuentan con el respaldo mayoritario, deben mantenerse siempre y cuando cumplan con dos requisitos. En primer lugar, que surtan los efectos deseados por el docente y, en segundo, que

---

<sup>189</sup> El programa planteado para el ciclo siguiente puede consultarse en el anexo 1.

den respuesta a las necesidades de los aprendices menos hábiles en el desempeño de la destreza para la que se ejercitan las estrategias<sup>190</sup>.

Si bien nuestro plan de investigación de acción mantiene la integración como requisito para el éxito del entrenamiento, los otros dos condicionantes mencionados tradicionalmente en la bibliografía, a saber, la información y la explicitud del entrenamiento, no se han mostrado en este primer ciclo tan imprescindibles como cabría esperar. La conclusión a la que Macaro (2001) llega con su estudio, de que demasiada cantidad de entrenamiento sería contraproducente porque agotaría a los aprendices, podría reformularse, desde nuestro punto de vista, diciendo que demasiada información y explicitud en la elicitación y ejercitación de las estrategias sobrecarga la capacidad de atención y retención de los alumnos, lo que se traduce en un rechazo de la actividad y, por ende, en un desinterés hacia las estrategias. Se exige, entonces, que el docente decida las estrategias que se trabajarán explícitamente y cuáles se ejercitarán de manera implícita, así como el tipo y cantidad de información que conviene suministrar en cada momento y para cada individuo.

Del mismo modo, y de acuerdo con los estudios anteriores, los aprendices sólo aceptarán usar las estrategias si consideran que contribuyen directamente a la resolución efectiva de las tareas lingüísticas, lo que no se demuestra con las acciones del presente ciclo. Por esta razón, una vez familiarizados con el entrenamiento, urge que se atienda a la concienciación de la utilidad de ejercitar conscientemente las estrategias.

Con la implantación del primer ciclo se observa, además, un beneficio adicional de la integración en el programa habitual del curso. Si las investigaciones anteriores se referían a la contribución a la aceptación por parte de los alumnos, y a la vinculación establecida entre estrategias y contenidos lingüísticos para favorecer su adquisición, cabe añadir que la integración facilita al docente la preparación de las actividades, ya que únicamente se trata de modificar el planteamiento de las tareas lingüísticas habituales para introducir el ejercicio simultáneo de las estrategias, no de elaborar otras nuevas.

#### 2.2.4.2. Incidencia en la evolución de los aprendices

La actitud de los alumnos ante este primer ciclo corrobora la afirmación de Harris/Gaspar (2001:147) cuando dicen que no hay una razón por la que deban mostrar interés en el entrenamiento al principio, pero que eso no es motivo para dejar de administrarlo.

---

<sup>190</sup> Así se ha revelado con nuestra explicación de los procesos de escucha en el aula que, sin ser del agrado de la mayoría, ha servido para la correcta realización del reportaje retrospectivo (bien valorado por casi todos los alumnos) y, al mismo tiempo, ha contado con la aceptación de los oyentes menos competentes.

En efecto, el grado de aceptación varía enormemente entre los individuos y permite establecer una clasificación que, a nuestro juicio, podría encontrarse en cualquier grupo habitual de aprendices. De menor a mayor aceptación, en primer lugar se encuentran los alumnos que rechazan frontalmente el tratamiento didáctico y no se muestran dispuestos a probarlo; en segundo lugar, aquéllos que realizan las tareas y actividades siguiendo las indicaciones del docente sin reflexionar sobre el sentido de las mismas ni pronunciarse sobre la metodología; en tercero, los que participan de buen grado, conscientes de lo que se pretende con el entrenamiento, a pesar de mostrar un cierto escepticismo sobre sus virtudes y, por último, los que se muestran entusiasmados con el tratamiento didáctico administrado, incluso antes de haber comprobado sus beneficios. Si bien en nuestro estudio sólo hay un estudiante en cada uno de los grupos extremos, se deben considerar las cuatro posturas a la hora de planificar el siguiente ciclo.

Del mismo modo, esta observación exige examinar con cautela y de manera particular para cada caso las conclusiones de las investigaciones anteriores sobre las características individuales de los aprendices. Así, no sólo las diferencias personales deben tenerse en cuenta, ya que puede ocurrir que algunos individuos que encajan en el perfil del “buen aprendiz de idiomas” se nieguen a aceptar un tratamiento didáctico de cuya eficacia desconfían. Es por ello necesario comprobar si la aceptación por parte de los alumnos se corresponde con la que, inicialmente, habíamos previsto en función de sus características.

La segunda conclusión obtenida respecto a la evolución de los aprendices se refiere al tiempo necesario para observar la incidencia del entrenamiento. Dado que ésta es lenta y difícil de registrar, se requiere una duración más prolongada que un ciclo de seis sesiones para evaluar sus aportaciones. Por esta razón, cabe afirmar que el ciclo de toma de contacto (aunque incluya una implementación de prueba del modelo de entrenamiento) sólo contribuye a despertar la conciencia metacognitiva y a promover la reflexión sobre las dificultades de la destreza lingüística, y sobre las propias capacidades y carencias en su desempeño.

Al tiempo de observación se añaden otros factores que afectan a la valoración que el investigador debe hacer de la evolución de los aprendices. En primer lugar, al tratarse el entrenamiento de una intervención en los procesos de recepción (o producción) lingüística, que transcurren de forma diferente para cada individuo, se requiere un análisis sólo abordable con la colaboración de los aprendices, que deben verbalizar tales procesos. Por este motivo, uno de los principales logros del primer ciclo es la familiarización de los alumnos con los procedimientos de toma de datos necesarios para controlar sus avances. Este punto enlaza con

el otro factor, que la influencia del instrumento de toma de datos empleado obliga a cotejar informaciones recabadas por diversas vías.

De nuestra experiencia podemos inferir que los instrumentos de toma de datos tienen una mejor recepción cuando se presentan en forma de actividades de uso de la lengua (como se ha visto con la actividad de *Los dos reyes y los dos laberintos*), cuando no están por encima de las capacidades cognitivas de los aprendices (motivo por el que sólo nueve de nuestros estudiantes entregaron el reportaje introspectivo), y cuando no exigen un conocimiento del idioma superior a su nivel (tienden a no responder cuando no conocen alguna palabra del cuestionario o actividad). Asimismo, cabe añadir que, a pesar de arrojar resultados diferentes, éstos no son contradictorios en las acciones observadas, sino complementarios.

Por otra parte, el uso de reportajes retrospectivos se destaca como uno de los métodos más valiosos, dado que contribuye a que el profesor pueda lograr un cierto control sobre los procesos de recepción del aprendiz, a modo de diagnóstico de sus problemas y estrategias, tal y como indica Goh (2000).

Por último, este ciclo es relevante para despertar el interés y recuperar el valor de la práctica de una destreza (CA) en la que los alumnos cuentan con menos experiencia de aprendizaje formal.

## 2.3. Segundo ciclo: Concienciación de la utilidad del entrenamiento

Antes de presentar los pasos que lo componen, conviene advertir que el presente ciclo pretende, mediante acciones concretas, promover la reflexión consciente del alumno sobre sus comportamientos de escucha. Por ello, los instrumentos empleados no se orientan tanto a elicitar datos (tal era el caso del ciclo anterior), como a fomentar unas determinadas actitudes y fundar unas costumbres, cuyos efectos, inevitablemente, sólo pueden manifestarse a más largo plazo. La dificultad de medir, mediante procedimientos que arrojen resultados cuantificables, el grado de conciencia de los alumnos respecto a la utilidad del entrenamiento, disminuye, sin duda, la validez de la investigación. No obstante, la correlación con el nivel de éxito del ciclo posterior determinará si éste se ha llevado a cabo apropiadamente.

### 2.3.1. Paso 1: Vincular las estrategias a la solución de los problemas específicos de cada situación de CA

#### 2.3.1.1. Acciones

*Reflexionar sobre las dificultades específicas de la CA en situaciones concretas de la vida real mediante diferentes actividades; planificar la resolución de la tarea dirigiendo la atención a los objetivos establecidos; relacionar las estrategias individuales a las dificultades de la tarea (se ejercitan de manera explícita las estrategias de identificación del contexto a partir de señales extralingüísticas, la dirección de la atención a la forma, la dirección de la atención a las palabras clave, y el establecimiento de hipótesis).*

Se lleva a cabo durante dos semanas, dedicadas al análisis del español oral coloquial, y se analizan sus efectos mediante la observación (grabación de las sesiones y diario de la profesora), la supervisión de la realización de las actividades y el cuestionario de valoración.

La finalidad reside en que los aprendices sean capaces de poner en práctica estrategias individuales, reconocidas como tales, para solucionar problemas, también concretos, de manera que puedan asociar el uso de las estrategias a momentos determinados de la audición. Dada la dificultad de observarlo en una sola acción, se elige una conversación sin imagen<sup>191</sup> cuyo grado de dificultad conlleva el empleo casi automático de algunas estrategias básicas de fácil implementación e identificación: recreación mental del contexto de la conversación a

---

<sup>191</sup> Se emplea una conversación espontánea entre cinco hablantes nativos (un chico y cuatro chicas, españoles) de entre 25 y 30 años de edad, sobre el tema de las obras en casa (seis minutos y medio de duración). No se comunicó a los hablantes que estaban siendo grabados para asegurar que no hubiera modificaciones en su realización lingüística. En contrapartida, resulta difícil comprender algunos fragmentos debido a que se interrumpen y hablan al mismo tiempo, y a los ruidos de fondo.

partir de señales extralingüísticas, dirección consciente de la atención a aspectos previamente determinados y establecimiento de hipótesis.

Para las actividades de preaudición se emplean los siguientes materiales:

- Listado de dificultades del oyente (White 1998) para suscitar una conversación sobre las dificultades inherentes a la destreza (*véase anexo 5.5.*).
- Tabla de diferencias de los discursos orales planificado y espontáneo (*véase anexo 3.7.*).
- Listado de características del español oral coloquial (*véase anexo 3.8.*).

Las actividades de audición y postaudición cuentan con el siguiente apoyo:

- Preguntas para dirigir la atención (*véase anexo 3.8.*) a lo largo de la actividad de análisis del discurso oral coloquial.
- Transcripción de la audición de la actividad de análisis del discurso oral coloquial en forma de tabla para localizar los problemas de comprensión y relacionarlos con el uso de posibles estrategias (*véase anexo 3.9.*).

### 2.3.1.2. Revisión

#### *i. Análisis de las actividades de preaudición*

Las actividades de preaudición se resuelven satisfactoriamente con la participación mayoritaria de los alumnos. Así se refleja en el diario de la profesora (15.11.2005):

La actividad de precalentamiento consistió en que cada uno dijera cómo hablan los hablantes de su lengua materna en un contexto informal. Participaron muy animadamente porque les gusta mucho hablar de los contrastes culturales y diferenciarse entre ellos por sus culturas de origen. Sin que yo lo pidiera, se iban comparando con los españoles [...] Después, les di una tabla con los rasgos propios del lenguaje oral coloquial en español y les pedí que la completaran en grupos. La realización de esta actividad fue muy buena, ya que les gusta todo lo que se relaciona con análisis del idioma.

La reflexión sobre las características del discurso oral coloquial provoca una comparación entre las estrategias de expresión oral de los hablantes de su lengua materna y las de los españoles (grabación de la sesión del 15.11.2005):

B3: *Pero... me parece, no estoy segura, creo que en francés o español la gente hace estos "eeh" sonidos entre, EN palabra, y dicen por ejemplo "yyyy" que es ya una palabra, ¿no?, "pueeeees", así, ¿no? Y... y en alemán no lo hacemos, eso "uum" o "eeh", pero nunca decimos un "iiiiich". Eso no, no existe en alemán.*

Como se verá en el siguiente apartado, el análisis inicial de las características del discurso oral informal facilita la dirección de la atención durante la primera audición. Del mismo modo, la presentación de las dificultades concretas de comprensión como consecuencia directa de las características propias del tipo de discurso, reduce el estrés ante la audición. Así se observa en el comentario recogido en el diario de la profesora (15.11.2005):

...no me dio la impresión de que estuvieran asustados, es más, les interesó mucho más que la audición de ¡Ay! *Carmela*, que era mucho más fácil, y se mostraron relajados (sin mirar lo que escribe el compañero, como hacen otras veces), más que con la audición de situaciones que también habían grabado hablantes nativos (prueba de diagnóstico inicial) en la que me habían pedido con cara de horror que la pusiera “¡otra vez, por favor!” Supongo que se debe a que aquí no tenían que “entender”, sino decir “por qué no entendían” y, claro, incluso los oyentes menos eficaces podían responder perfectamente.

## *ii. Análisis de las actividades de audición*

Del análisis de las actividades de audición se desprende información referente a dos aspectos. En primer lugar, respecto a la competencia estatéctica de los estudiantes, al elicitar la aplicación de estrategias concretas y, en segundo lugar, en cuanto a la idoneidad de la actividad para el estudio de la variable objeto de interés, esto es, la vinculación de las estrategias a las dificultades concretas de la tarea.

En relación con la competencia estatéctica, cabe decir que los alumnos dirigen la atención conscientemente con facilidad, ya que no necesitan una demostración del uso de la estrategia (como ocurrió con el establecimiento y comprobación de hipótesis), sino sólo una indicación de lo que se espera de ellos, como recoge el diario de la profesora (15.11.2005):

En la segunda audición, les pedí que se centraran en reconocer los marcadores del discurso oral coloquial y las particularidades de las que acababan de hablar. El resultado fue muy bueno: reconocieron una gran cantidad de marcadores y características, participaron animadamente en la puesta en común en pleno y, además, el hecho de tener que dirigir la atención a algo tan concreto –y aparentemente fácil– les ayudó a mantener la atención durante toda la audición, a pesar de su larga duración. [...]en la tercera audición deberían dirigir su atención a la búsqueda de palabras clave [...] El resultado fue igual de favorable que en la audición anterior, participaron animadamente y dijeron muchísimas palabras.

Del mismo modo, se confirma la observación del ciclo anterior de la eficacia en la selección de palabras clave, con diferencias según la competencia lingüística y estatéctica de los aprendices, y de las dificultades de la mayoría de ellos para establecer hipótesis.

Acerca del objetivo perseguido con esta acción, la constatación de la vinculación de la estrategia a la superación de la dificultad, los resultados son positivos, puesto que no sólo la

estrategia (dirección consciente de la atención) permite cumplir con eficacia la actividad, sino que sus efectos se pueden observar separadamente (diario de la profesora, 15.11.2005):

[...] les pedí que se centraran en reconocer los marcadores del discurso oral coloquial y las particularidades de las que acababan de hablar. El resultado fue muy bueno [...] Después, les pregunté si alguien podría decir algo sobre el contenido. Por supuesto que se habían quedado con algunas palabras como *pintores*, *peluquería*, *verde*, *habitación*, pero nadie se atrevió a decir nada, ni siquiera sobre el tema general de la conversación. Mostraron desconcierto, puesto que el contenido no era “lo que yo les había pedido”, y aproveché esta reacción para incidir en la utilidad de saber dirigir conscientemente la atención a nuestros objetivos. Les dije que habían respondido correctamente al ejercicio y que estaba bien que no hubieran entendido el contenido, porque su atención había estado en otra cosa. Para demostrar la utilidad de la estrategia en el otro sentido, en la tercera audición deberían dirigir su atención a la búsqueda de palabras clave [...] El resultado fue igual de favorable que en la audición anterior.

### *iii. Análisis de las actividades de postaudición*

La audición con apoyo de la transcripción facilita reconocer los problemas concretos:

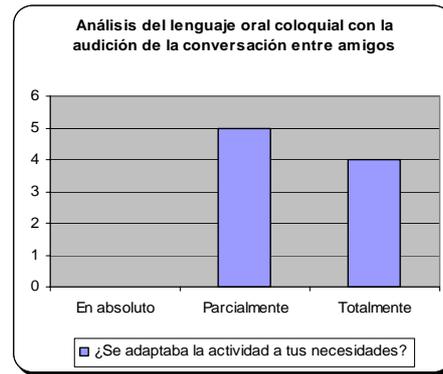
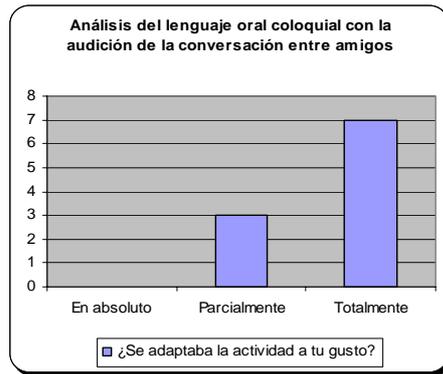
- Mucho ruido de fondo.
- Hablan muy rápido y todos al mismo tiempo.
- Se interrumpen mucho, así que he perdido el hilo rojo.
- Muchas palabras que no conozco.
- No acaban las frases.
- Dicen muchas frases, pero podrían decirlo sólo con una.
- Vayan de un tema al otro / cambian algunas veces el tema y después otra vez al primer.
- Todos los participios están escritos sin “d”.
- Usan un lenguaje coloquial, no entiendo ni la mitad de las expresiones que usan.
- Hablan de algo que no conocemos.
- Comen las sílabas.

Sin embargo, no favorece la identificación de posibles estrategias específicas para solucionarlos, ya que tan sólo tres estudiantes han citado alguna:

- Adivinar el contexto a partir de unas palabras claves que he entendido.
- Centrarme en palabras las que conozco para entender el significado de las frases.
- Escucharlo atentamente una y otra vez.
- Fijarme en las palabras que entiendo.
- Buscar las palabras que entiendo pero no puedo traducir en el diccionario.

### *iv. Análisis del cuestionario de valoración de los aprendices*

Los siguientes gráficos reflejan las respuestas a la pregunta *¿Se ajustaba la actividad a tu gusto y necesidades?*



Cabe destacar que la actividad se ajusta más a los gustos que a las necesidades de los aprendices. Dado que el cuestionario no recoge las causas de la valoración, se deberá procurar información por otra vía sobre este aspecto para mejorarlo.

### 2.3.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### i. Programa del curso

La vinculación a la solución de problemas concretos contribuye a una opinión más favorable respecto a las estrategias, por lo que se continuará con la reflexión previa sobre las características de cada actividad de CA, presentándola en forma de ejercicios de análisis textual, de manera que entronque con los contenidos lingüísticos del curso.

En cuanto al orden de inclusión de las estrategias individuales en las unidades didácticas siguientes, partimos de que los aprendices emplean más de una para la realización de cada actividad, lo que permite una optimización de la comprensión (así se manifiesta en las pruebas de diagnóstico de uso de estrategias del primer ciclo). En consecuencia, se comenzará por la estrategia en la que muestran más facilidad (dirección consciente de la atención) como base para trabajar las estrategias básicas de elaboración de contenido en las que aún presentan deficiencias (reconocimiento de palabras clave y establecimiento de hipótesis). Las actividades y materiales vendrán determinados por los contenidos lingüísticos del programa, ya que sólo así resultan de interés para los alumnos.

#### ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje

Las actividades de reflexión son imprescindibles para incitar al uso de las estrategias concretas que se quieren ejercitar conscientemente.

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

La exposición a un input de complejidad superior a la competencia del alumno, con el único objetivo de reconocer las dificultades concretas para el oyente no nativo, reduce el estrés ante la resolución de las actividades tradicionales orientadas propiamente a la CA.

El bajo nivel de autonomía de los alumnos y su inexperiencia en la toma de decisiones, registrados en el primer ciclo, se corrigen comenzando por la planificación guiada de las tareas, favorecida por la estrategia de atención conscientemente dirigida. Esta planificación se refuerza ejercitándose en las destrezas lingüísticas con las que los alumnos tienen más experiencia de aprendizaje formal.

#### 2.3.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

##### *i. Comprensión auditiva*

La vinculación de las particularidades del discurso a los problemas de comprensión, y éstos a posibles estrategias, redundan en una mayor rapidez de respuesta a las actividades de CA. La identificación de dificultades concretas antes de la audición facilita la escucha en la medida en que reduce la incertidumbre sobre lo que se va a oír, lo que permite al oyente no nativo pasar por alto elementos que podrían perturbar la comprensión, así como reconocer anticipadamente los obstáculos que debe salvar haciendo uso de sus recursos estratégicos.

Otra consecuencia positiva se refiere a la ayuda brindada por la estrategia de atención dirigida, puesto que, al limitar el foco de atención, se evita una sobrecarga de la memoria y se retiene más información, al tiempo que favorece el mantenimiento de la atención a lo largo de toda la audición, un aspecto problemático en el ciclo anterior.

##### *ii. Competencia estratégica*

La reflexión sobre las dificultades de la tarea en función de las características del input supone el punto de partida para ejercitar la competencia estratégica.

Asimismo, la observación de las particularidades del input tiene dos consecuencias de repercusión didáctica: suscita la comparación de los alumnos con las estrategias que emplean en su lengua materna (lo que abre la posibilidad de decidir cuáles transferir a la nueva lengua) y hace que se fijan en las estrategias de la otra destreza implicada, la expresión oral, lo que facilita su trabajo explícito, enriqueciendo el entrenamiento y favoreciendo su aceptación.

Se comprueba que la estrategia de dirección consciente de la atención favorece el ejercicio de la habilidad metacognitiva de planificación de objetivos de escucha y de previsión de posibles estrategias, lo que marca el camino que debe seguirse a partir de ahora.

En este estadio del entrenamiento se hace aún imprescindible el apoyo [*scaffolding*] para la identificación y el enunciado, o “etiquetado”, de las estrategias individuales, lo que justifica el acompañamiento de las actividades de CA con listados de las mismas.

### *iii. Nivel de dominio lingüístico*

El análisis de las dificultades de CA permite al docente establecer cuáles responden a deficiencias en el desempeño de esta destreza, y cuáles a carencias lingüísticas. Cada problema debe subsanarse mediante medidas acordes a sus causas, sin incurrir en el error de orientar el uso de las estrategias a resolver dificultades que no radican en la CA.

### *iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

La vinculación de la dificultad de la destreza a las características del tipo de input no significa enfrentar al aprendiz a un texto tan difícil que le desmotive. Es necesario advertir, antes de la audición, del grado de dificultad, así como aclarar los límites de lo que, se supone, podrían entender en función de su competencia lingüística y habilidades de escucha.

Igualmente, las reacciones de los estudiantes ante la dificultad del input difieren enormemente, tal y como se observa en sus comentarios (diario de la profesora, 15.11.2005):

Algunas alumnas dijeron que les había gustado mucho la clase aunque no habían entendido casi nada. C1 y B4, sin embargo, dijeron que estaban frustradas porque no habían entendido nada [...] Repetí que era normal no entender mucho en ese tipo de conversaciones, que yo misma no había podido hacer una buena transcripción porque tampoco entendía todo, y que el próximo día, con la transcripción, verían que era imposible entender muchas cosas pero que tampoco eran necesarias. Esto las dejó más conformes.

De los cuestionarios de valoración no se desprenden actitudes de rechazo a las acciones realizadas porque se adecuaban a sus gustos.

## 2.3.2. Paso 2: Comprobar la aportación del ejercicio de las estrategias a la realización de las tareas

### 2.3.2.1. Acciones

*Reflexionar sobre la utilidad de las estrategias para salvar problemas concretos; atender a las estrategias empleadas por los compañeros para evaluar su aportación a la tarea; planificar la realización de la tarea decidiendo los propios objetivos de aprendizaje; monitorizar la consecución de objetivos y la aportación de las estrategias.*

Estas acciones se llevan a cabo de la siguiente forma:

- Refuerzo de la identificación de estrategias y de su relación con problemas concretos. Se emplea una tabla similar a la anterior, pero formulada de manera inversa, es decir, enumerando problemas concretos en relación con estrategias específicas, de manera que los estudiantes no tengan que enunciarlas, sino reconocer las que han usado de entre un repertorio (*véase anexo 3.10.*). Para que el foco de atención sea el proceso de escucha desligado del contenido del input, se utiliza un texto ya conocido del ciclo anterior, elegido libremente. Se pretende que no sólo vinculen las estrategias a los problemas de comprensión sino que también evalúen su utilidad.
- Observación de las estrategias empleadas por los compañeros en la destreza de expresión oral y reflexión sobre su eficacia. Se realiza a partir de una conversación en grupos sobre el tema de las obras en casa, preparado previamente (*véase actividades de postaudición del anexo 3.8.*) y, aparte de servir al fomento de las estrategias de expresión oral, refuerza indirectamente la reflexión sobre la escucha. La función del oyente rebasa la de mero interlocutor, dado que debe atender a las particularidades del discurso de los compañeros, lo que ofrece la posibilidad adicional de analizar las dificultades del oyente no nativo en una situación similar a la de la actividad anterior (conversación informal) pero con dos diferencias cruciales: su participación (posibilidad de pedir aclaración y ofrecer señales de *feedback* al hablante), y la condición de no nativos de los hablantes. Del mismo modo, se observan las características del discurso y su repercusión en el uso de estrategias. Los datos se recaban por medio de las anotaciones de los alumnos y la grabación de la sesión.
- Planificación de una nueva tarea de CA, analizando las características del input y sus posibles dificultades para establecer los objetivos de escucha. Se lleva a cabo con la audición de un boletín informativo (*véase anexo 3.11.*) por los siguientes motivos: la actividad se enmarca en la unidad sobre lenguaje periodístico; se trata de un género informativo familiar para los estudiantes, lo que favorece el empleo de estrategias basadas

en su conocimiento previo; el input real y lo cotidiano de la actividad incrementan el interés y contribuyen al establecimiento de objetivos plausibles en una situación extraacadémica; la duración (cinco minutos) facilita el mantenimiento de la atención y posibilita la repetición para, de ser necesario, efectuar una nueva planificación. Las informaciones se obtienen de las respuestas a la actividad y la grabación de la sesión.

- Comprobación de la consecución de los objetivos y evaluación de las estrategias, lo que sirve para enlazar con la planificación de la siguiente tarea, de manera que se intenten subsanar los errores de planificación y previsión de estrategias observados en ésta. Se lleva a cabo con preguntas formuladas explícitamente para familiarizar a los aprendices con la autoevaluación de resultados y uso de estrategias (véase anexo 3.11.). Los datos se toman de las respuestas de los aprendices y la grabación de la sesión.
- Fomento de las habilidades metacognitivas mediante la planificación dirigida de las tareas de expresión escrita, de cara a favorecer determinadas estrategias (análisis de dificultades en función del texto, establecimiento de objetivos, búsqueda de condiciones propicias para la realización y materiales de ayuda) y transferirlas de una destreza a otra. Se emplea como apoyo la plantilla *Plan de acción para escribir en español* (véase anexo 5.6.).

Al final del ciclo se incluye el cuestionario de valoración habitual.

### 2.3.2.2. Revisión

#### i. Análisis de la tabla de Relación de dificultades de comprensión “vinculadas” a estrategias

El resultado de vincular los problemas concretos a las estrategias específicas, de manera que los estudiantes sólo tengan que reconocer las que han usado, es más satisfactorio que en la actividad anterior, como se observa en las respuestas de la siguiente tabla<sup>192</sup>:

1. ¿Dónde estaban los problemas de comprensión?			
Problema	Ejemplos	¿Qué hiciste para solucionarlo?	¿Te ayudó para algo?
a. Palabras desconocidas	<i>desportillado ayuno en el talego víruta yate</i>	i. buscar en el diccionario ii. adivinar por el contexto × iii. adivinar porque se parecía a una palabra de mi lengua materna iv. esperar a que más adelante se aclarara el sentido × v. ignorar la palabra × vi. rebobinar y escuchar de nuevo	<i>A veces sí, a veces no. Pude adivinar el significado de unas palabras. Para ampliar mi vocabulario y entender mejor los detalles del texto.</i>
b. Vocabulario coloquial, frases	<i>bajando al moro dar un revolcón</i>	i. buscar en el diccionario ii. adivinar por el contexto ×	<i>Sí pude adivinar el significado de varias</i>

<sup>192</sup> Para rellenar la tabla, los estudiantes eligen una de las dos audiciones del ciclo anterior del CD de refuerzo, *Un asunto de honor* o *Los dos reyes y los dos laberintos*.

hechas, expresiones idiomáticas	<i>era una joya murga meter la gamba</i>	iii. esperar a que más adelante se aclarara el sentido iv. ignorar la palabra v. rebobinar y escuchar de nuevo	palabras
c. Acento del locutor		i. rebobinar y escuchar de nuevo × ii. identificar los sonidos que me resultan confusos (ejemplo, z/s). iii. escuchar una primera vez sin prestar atención al contenido para acostumbrarme a la melodía ×	<i>Tenía que acostumbrarme a la voz y el acento, lo escuché 2 veces sin prestar atención a los detalles</i>
d. Rapidez con la que hablaba el locutor	<i>Los píceletos de la guardia civil... ...son los que más daño hacen a la sociedad</i>	i. rebobinar y escuchar de nuevo × ii. no intentar entender todo, prestar atención a las palabras clave para reconstruir la historia ×	<i>Sí, entendí más la segunda vez</i>
e. Estructuras sintácticas (frases demasiado largas; alteración en el orden habitual de la frase...)	<i>la introducción</i>	i. intentar memorizar los verbos y los nexos × + los sujetos/objetos ii. intentar reconstruir la frase a partir de las pocas palabras que había entendido × iii. rebobinar y volver a escuchar ×	<i>Para entender mejor las circunstancias, el lugar, etc.</i>
f. Reconocer nombres propios importantes para la historia	<i>Alá, Babilonia</i>	i. rebobinar y escuchar de nuevo ii. repetir mentalmente el nombre para memorizarlo × iii. ignorar iv. tomar nota de los nombres v. × Cuando es un nombre histórico = busco informaciones	<i>Mejorar mis conocimientos sobre la historia</i>
g. Falta información contextual		i. establecer hipótesis sobre lo que podría haber ocurrido y no se ha dicho explícitamente ii. × Ignorar	<i>Nada</i>
h. Faltan conocimientos de fondo	<i>La relación entre el rey de Babilonia y el rey de los árabes</i>	i. buscar información sobre el asunto del que trata la audición × ii. preguntar a alguien sobre el tema	<i>Mejorar mis conocimientos sobre la historia. Para entender mejor el contexto</i>
i. Faltan conocimientos sobre la cultura/costumbres españolas	<i>los Chungitos día de la Virgen de Fátima</i>	i. imaginar por el contexto ii. establecer hipótesis sobre lo que podría significar × iii. ignorar × iv. buscar información sobre el tema v. preguntar a alguien sobre el tema	
j. Otros (mala calidad de la grabación, ruidos de fondo..., etc.)		i. rebobinar y escuchar de nuevo × ii. ignorar los ruidos y centrarme en el contenido iii. buscar un sitio más tranquilo para escuchar × iv. elegir un momento en el que estoy más concentrada/o	<i>Entender mejor lo que dice el locutor. Centrar mi concentración a la esencia del texto.</i>

Sin embargo, la reflexión sobre las emociones asociadas a la escucha es menos detallada y no reportan apenas estrategias socioafectivas:

2. ¿Cómo te sentías mientras escuchabas?			
Me sentía...	Motivo	¿Qué hiciste para solucionarlo?	¿Te ayudó para algo?
a. Nerviosa/o	No	Relajarme	
b. Sentía que se me exigía demasiado (Überfordert)			
c. Poco concentrada/o	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al principio sí.</li> <li>- Porque tengo prisa y por eso alguna vez es imposible concentrarme, pero cuando solo es posible oír una historia una vez, reconstruyo lo que queda en la cabeza. Me falta el uso del coloquial y por eso me faltan vocabulario y por eso es difícil concentrarme, además, a menudo estoy muy cansada y cuando duermo, oigo una CD para dormir. Cuando quiero dormir, sólo necesito una historia grabada, me hacen soñoliento.</li> </ul>	- cerré los ojos	- sí, podía imaginarme mejor el entorno y los caracteres
d. Aburrida/o			
e. Otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada de eso, me sentía muy concentrada y me gusta oír textos difíciles -así puedo mejorar mi español.</li> <li>- No me sentía aburrida, pero tampoco era uno de mis cuentos favoritos.</li> <li>- Me gustó este cuento mucho, hice la tarea convínculada con el con alegría porque es una historia más en mi cabeza que no se me olvida y que la voy a usar un día en mi vida laboral.</li> </ul>		

A pesar de la eficaz resolución, la actividad no cuenta con la aceptación mayoritaria y sólo la entregan seis alumnos. Uno de ellos añade un comentario de rechazo a sus respuestas:

*Susana, este tipo de cuestionarios me aburre muchísimo. No sé qué contestarte, muchas veces me roba el tiempo (y no sólo a mí) y con esto no aprendo español! Pienso, que en este tiempo podría buscar las palabras desconocidas que hasta ahora no busqué. (A1)*

*ii. Análisis de la actividad de interacción oral con observación explícita de las estrategias*

Recogemos a modo de ejemplo las anotaciones de un grupo<sup>193</sup>:

**B2**

- Alguna vez cambia al alemán, cuando no sabe la palabra en español, hace una forma de d-anisch. [*deutsch-spanisch = alemán-español*]

<sup>193</sup> Las notas se toman de manera simultánea a la realización de la conversación. Todos los grupos muestran atención a los mismos aspectos que aquí se reflejan. Cabe destacar que uno de los grupos (el aprendiz que rechaza el tratamiento y una alumna que se considera muy competente en la expresión oral) se niegan a observar y tomar nota de la realización lingüística de los compañeros.

**C6**

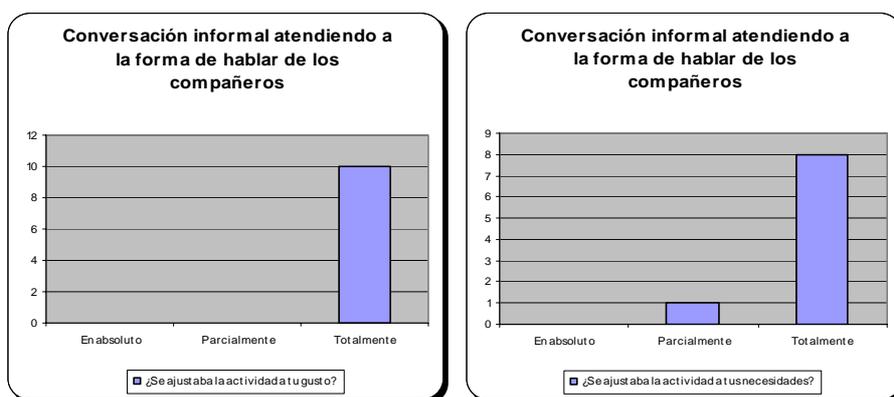
- Usa siempre dos formas de pasado al mismo tiempo.
- Y, y, y. Conecta las frases siempre con un y.
- No hay frase terminada.
- Confusada con la forma conjugada.

**C5**

- Repetición del final (o de las tres últimas palabras de una frase).
- Traducción para nosotros para entenderla, o lo que quiera decirnos.
- Interrumpe su frase siempre para decir a su misma que es verdad.
- B2 la interrumpe para mencionar su trabajo escrito de un curso de Meyer-Hermann y C6 le interesa mucho la historia de B2.
- Ahm, ehm.

La observación más relevante se refiere a los varios focos de atención de los aprendices cuando escuchan a sus compañeros en una actividad de interacción. Dado que el papel de la profesora se limita a la supervisión, destaca que atiendan voluntariamente a aspectos tan diversos como las estrategias empleadas (“*cambia al alemán*”, “*repetición del final*”, “*interrumpe su frase para decir a su misma que es verdad*”), las dificultades de expresión (“*confusada con la forma conjugada*”), la consideración del hablante ante las posibles dificultades de comprensión de sus interlocutores (*traduce para nosotros para entenderla*), las características del discurso informal (“*no hay frases terminadas*”, “*interrumpe para mencionar su trabajo escrito de un curso*”) y los errores o dificultades gramaticales (“*usa siempre dos formas de pasado al mismo tiempo*”)<sup>194</sup>.

La valoración de la actividad se ilustra en los siguientes gráficos:



Se aprecia una mayor coincidencia en gustos y necesidades que en la actividad anterior, a pesar de que sigue respondiendo más a sus preferencias.

<sup>194</sup> Sería interesante analizar si las observaciones de los alumnos sobre su realización lingüística (o la de sus compañeros) coinciden con las del docente.

*iii. Análisis de la planificación de la tarea de CA y la consecución de objetivos de escucha*

La planificación se realiza después de una audición de toma de contacto para que pueda llevarse a cabo de acuerdo al interés despertado por el contenido de los mensajes, y a las dificultades percibidas en función de la propia capacidad de escucha.

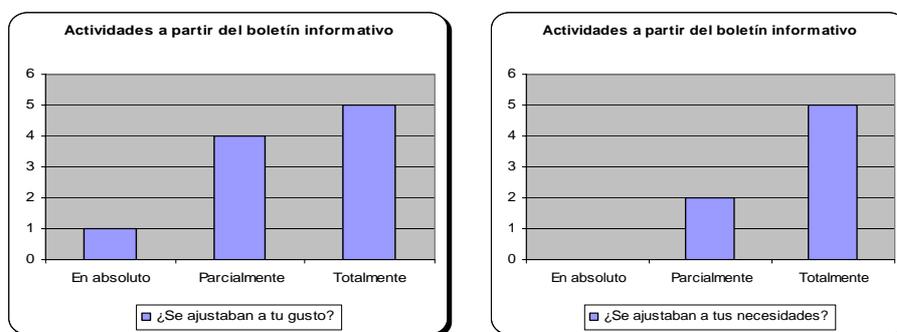
Después de la audición se comentan las dificultades y se examinan el plan de acción, las estrategias empleadas y la consecución de objetivos. Se recogen las respuestas:

- Me he fijado en la noticia de las elecciones en Alemania y intenté escuchar el porcentaje, los números pero... uf! Muy difícil. (C6)
- Me he fijado en la noticia de las elecciones en Alemania, he intentado de entender casi todo, y me he fijado también mucho en la declaración de... no me acuerdo el nombre, pero del instituto de Colonia, ¿no? porque también me ha llamado la atención que hablaba en español. No me he fijado en palabras concretas, sólo en el contenido, en general. (C1)
- Me he fijado de cómo hablan en todas las noticias, porque empieza el hombre y termina el hombre también, y cada vez que un hombre habla, después habla la mujer, porque había un ¿reporte?, una conexión que hablaba una mujer y..., no, un hombre, y después hablaba la mujer. Pero siempre hablaba el hombre primero, cuando había una mujer. Siempre empieza el hombre y la mujer termina. Pero el inicio y el final de todas las informaciones lo hace el hombre. (B5)
- Me he fijado en algunas palabras clave de la primera noticia y de la última noticia. Creo que podría reconstruir más o menos las noticias. (C2)
- Yo he prestado atención al deporte, porque era la parte que he entendido menos y quería entender muchas palabras más que la primera vez. Y, bueno, creo que he entendido un poquito más, pero no todo como quería. Bueno, pero sé que el tercer deporte era el baloncesto, ahora. Me fijé en esta parte porque era como un pequeño reto para mí entender esto que era tan rápido. (B3)
- Yo me fijé en las elecciones de Afganistán. El locutor dio tres informaciones, la primera era que se valora la participación en estas elecciones, la segunda que los resultados se darán el martes y la tercera, que los talibanes han intentado afectar el orden con un atentado. Lo que intenté fue fijarme en algunos verbos ahí. Hubo algo de “escrutan” y no sé si es contar o es algo... Luego que el atentado afectó al orden, dije yo, pero creo que era otra cosa, no podía entenderlo. (A1)
- Yo me he fijado en las fórmulas para pasar de una noticia a otra, pero realmente no tienen fórmulas, simplemente pasan. (B6)
- Yo he intentado entender lo que dicen sobre el Estatut valenciano pero la verdad es que no... Yo sé que... ni siquiera sé quién es el señor que ha hablado en la conexión, solamente sé que luchó por la seguridad ciudadana, eso más o menos. Y después tengo varias palabras como “Congreso”, “diputados”, “solicitar competencias” y esas cosas pero... me gustaría escucharlo otra vez o leerlo porque no he entendido muy bien. Hablan en general, empiezan de hablar sobre partidos políticos catalanes y después con la referencia a la Comunidad Valenciana. Porque, no sé, no estoy segura pero creo que porque luchan por la misma cosa, por la independencia. Porque como en la Comunidad valenciana no es realmente catalana, sino valenciana, y hay luchas entre ellos, pero forma parte de eso, ¿no? de los partidos políticos catalanes. (D1)

Observaciones:

- Todos dirigen correctamente la atención de manera consciente a sus objetivos.
- La selección del objetivo viene determinada por el interés en el contenido del input o por el grado de dificultad (o exigencia) que representa.
- Pocos aprendices reconocen las estrategias empleadas (“*me he fijado en algunas palabras clave*”, “*lo que intenté fue fijarme en algunos verbos*”, “*no me he fijado en palabras concretas, sólo en el sentido en general*”).
- Algunos emplean estrategias pero no las reconocen como tales (reconocimiento de la estructura: “*el locutor dio tres informaciones, la primera [...], la segunda [...], y la tercera [...]*”, “*hablan en general, empiezan de hablar de los partidos políticos catalanes y después con la referencia a la Comunidad Valenciana*”; elaboración por su conocimiento del tema).
- Pocos comprueban la consecución de sus objetivos (“*creo que he entendido un poquito más*”, “*creo que podría reconstruir más o menos las noticias*”).
- Algunos identifican las dificultades concretas en la consecución del objetivo, así como las necesidades de ayuda para facilitar la comprensión (“*ni siquiera sé quién es el señor que ha hablado en la conexión*”, “*me gustaría escucharlo otra vez o leerlo*”).

Por otra parte, se recoge la valoración sobre estas actividades:



En esta ocasión, la actividad coincide más con sus necesidades que con sus gustos. Dada la conveniencia, manifestada anteriormente, de recabar más información sobre las causas de la aceptación/rechazo, se pide un comentario:

*Escuchar a nativos me parece ser una buena idea. Así aprendimos hasta el sonido/ritmo del lenguaje (D1).  
Me ha servido para ejercitar la comprensión auditiva y realmente me ha gustado mucho. Sí, me gustaría hacer más tareas como ésta porque se aprenden palabras nuevas y fórmulas lingüísticas (B6).  
He entendido menos a causa de la rapidez con que se habla y tengo miedo de escuchar más de la radio española. (C6)  
Señala como importante es de escuchar al radio o tele en español. Me gustaría*

*mucho repetirlo. (B2)*  
*Sí me gustaría hacer más tareas como ésta para entrenar concentrarme, nuevas palabras. Ha sido muy interesante. (C8)*  
*Ha servido para habituarse en la velocidad de cómo hablan los locutores de la radio. Es importante para conocer la estructura de las noticias para entender mucho. Esta tarea me gustó mucho. (B5)*  
*Ha servido para aprender nuevo vocabulario y entender mejor las noticias / su estructura etc. Sí me gustaría hacer más tareas como ésta. (C1)*  
*A mí me gustó porque no hemos hecho hipótesis. La noticia de ETA me aburrió, no me interesa, yo hubiera escogido otra noticia. (A1)*  
*Escuchar la radio en español es trabajo para la concentración. ¡Es increíble lo rápido que hablan! Me ha gustado bastante la clase. (B3)*

De estas valoraciones se desprende más información que la pretendida, a saber, opiniones sobre el uso de determinadas estrategias y los intereses de aprendizaje.

Respecto a la adecuación de las actividades a las necesidades, se descubren como causas la condición real del input, indispensable para familiarizarse con la entonación, ritmo y velocidad propios del español, así como la exigencia de las actividades de mantener la concentración, uno de los problemas de escucha identificados más frecuentemente.

Las opiniones negativas se fundamentan en el contenido del mensaje escuchado y en el grado de dificultad del input, mientras que las positivas hacen hincapié en la posibilidad de aprender nuevo vocabulario.

En cuanto a las estrategias, los aprendices reconocen las que se han trabajado implícitamente (establecimiento de una estructura y localización de palabras clave) y las valoran según su aportación a la CA. Del mismo modo, las comparan con otras practicadas explícitamente en sesiones anteriores (establecimiento de hipótesis).

### 2.3.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

La integración implícita de las estrategias de anticipación de contenidos y vocabulario, establecimiento de una estructura como apoyo a la comprensión y selección de palabras clave, favorece la transmisión de vocabulario específico acerca del tipo de texto trabajado. Por otra parte, la ejercitación consciente de las estrategias metacognitivas de planificación contribuye a la consecución de los objetivos de análisis textual planteados en la unidad.

La comprobación de la realización de la tarea en función de las estrategias empleadas revela, sin embargo, un error en el planteamiento del orden de secuencias del modelo de entrenamiento. Si la propuesta inicial era la ejercitación exclusiva de las estrategias específicas para la destreza de CA, con la previsión de una posible transferencia a otras, esta

vez parece más oportuno actuar del modo contrario. Dada la evidente incapacidad de los aprendices para identificar las estrategias que emplean en situaciones de libre elección de objetivos de CA y, por tanto, la imposibilidad de determinar su utilidad, resulta conveniente cambiar el orden en la ejercitación de esta capacidad metacognitiva, de manera que se comience por las destrezas productivas y se transfiera explícitamente a la CA.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

La comprobación de la aportación de las estrategias a la consecución de los objetivos no se lleva a cabo eficazmente en las tareas de libre determinación de objetivos, entre otras causas, porque no se solicita mediante una pregunta formulada en los términos explícitos que requeriría la limitada capacidad metacognitiva de los aprendices. Ya que, al parecer, esta comprobación sólo se efectúa adecuadamente cuando se ofrece un apoyo expreso a la identificación de las estrategias, se recomienda enunciar las preguntas de manera que se facilite la identificación retrospectiva de las estrategias empleadas.

Esta medida puede chocar con los gustos de los aprendices en cuanto a la tipología de actividades. A pesar de ello, cuando éstas sirvan mejor a los propósitos de enseñanza/aprendizaje –como se ha demostrado en esta ocasión– deben mantenerse.

#### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

La realización individual de la planificación y la comprobación, así como el libre establecimiento de objetivos de escucha, se traduce en una participación más activa y en un incremento del interés. En relación con las sesiones en las que se trabajó en conjunto de manera explícita, ahora se observa una mayor implicación. Se deriva la conveniencia de particularizar el entrenamiento, de manera que los aprendices no se sientan forzados a un determinado comportamiento por el docente o los compañeros.

### 2.3.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

#### *i. Comprensión auditiva*

Aunque cabría esperar que la comprobación de la aportación de las estrategias a la tarea redundase en un beneficio de la CA (favorecería el uso de las estrategias “útiles” en adelante), los datos recabados son insuficientes para relacionar las estrategias identificadas como eficaces con el éxito en la siguiente actividad.

## ii. Competencia estratégica

La ejercitación implícita de algunas estrategias (reconocimiento de estructura textual, selección de palabras clave) tiene resultados visibles para los alumnos (“*es importante conocer la estructura para comprender mucho*”) e, igualmente, sirve para comparar con la ejercitación explícita de otras durante sesiones anteriores (“*me ha gustado porque hoy no hemos establecido hipótesis*”). Se confirma la conveniencia de alternar la ejercitación implícita y explícita de las estrategias para no fatigar al aprendiz.

Se observa una eficaz detección de estrategias de expresión oral cuando analizan la producción de hablantes nativos o de los compañeros, así como el reporte de gran número de estrategias de CA (debido a una mayor atención al proceso de escucha), a pesar de que no siempre las identifiquen como tales: sigue requiriéndose un apoyo para su formulación. Esta incapacidad para identificar las estrategias es lo que dificulta el desarrollo de la capacidad metacognitiva, en tanto que obstaculiza la comprobación de su aportación a la tarea.

Destaca el poco interés prestado a las estrategias socioafectivas para reducir la tensión y mantener la concentración, a pesar de que algunos muestran problemas con estos aspectos.

## iii. Nivel de dominio lingüístico

Las actividades orientadas a comprobar la aportación de las estrategias a las tareas sirven para la identificación, por parte de los alumnos, de algunos problemas lingüísticos.

## iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma

La comprobación de la aportación de las estrategias a la tarea debería motivar, en el caso de logro de los objetivos, al uso de otras nuevas, lo que favorecería una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma. Sin embargo, las acciones emprendidas no inciden en la disposición de ánimo de los alumnos.

La dificultad del input resulta relevante: para algunos estudiantes, la exposición a un input de dificultad superior a su nivel lingüístico o de comprensión actúa como aliciente, mientras que, para otros, resulta desmotivador. La solución pasa por enfocar la finalidad de la actividad en la consecución de los objetivos personales, de acuerdo con las propias capacidades, de manera que se elimine la opinión preconcebida de que hay que “entender todo” (o, al menos, lo que entiende el compañero). La personalización del entrenamiento podría incrementar la aceptación del mismo e incentivar el aprendizaje del idioma.

### 2.3.3. Conclusiones

#### 2.3.3.1. Revisión del plan inicial

La integración del ciclo de *concienciación de la utilidad del entrenamiento* resulta más fácil por la vinculación directa de las estrategias a las dificultades de los tipos de input lingüístico que conformaban el eje de la unidad didáctica (lenguaje coloquial y periodístico).

Se confirma la necesidad de continuar con un programa de contenidos repartidos en torno a tipologías textuales, para favorecer las actividades de reflexión y experimentación, formuladas como ejercicios de análisis y práctica de la lengua.

Las estrategias al servicio de objetivos lingüísticos concretos e identificables se aceptan más satisfactoriamente, en primer lugar, porque las actividades se formulan como ejercicios habituales y, en segundo, dado que la reflexión de la aportación de las estrategias a la solución de problemas lingüísticos específicos evita que los alumnos consideren que están dedicando el tiempo y el esfuerzo a algo que se aleja de su aprendizaje de ELE (como ocurrió con las actividades de elicitación en las que el componente estratégico era lo más importante).

Por otra parte, las actividades de concienciación de la utilidad de las estrategias, en tanto que fomentan la reflexión sobre el análisis del discurso, favorecen la transmisión de vocabulario, una consecuencia del agrado de los aprendices.

En cuanto a las actividades de reflexión sobre el proceso de escucha, estamos de acuerdo con O'Malley/Chamot (1990) cuando afirman que prestar atención simultáneamente a los procesos y a la realización de la tarea lingüística puede superar la capacidad del aprendiz con actividades demasiado complejas. Dado que la finalidad última de la transmisión didáctica de las estrategias es facilitar el uso/la recepción de la lengua y no obstaculizarlos, resulta conveniente proporcionar apoyo mediante listados para la identificación de las mismas, con lo que se puede evaluar su contribución a la tarea.

Respecto a la distribución del aula y al modo de realización de las tareas, se verifica que los alumnos se sienten más cómodos trabajando individualmente (frente a la presentación, aplicación guiada y evaluación de las estrategias del ciclo anterior todos juntos).

En conclusión, se mantiene el plan inicial de integrar el modelo de entrenamiento en el programa habitual de ELE.

### 2.3.3.2. Incidencia en la evolución de los aprendices

Con las acciones realizadas no se alcanza el objetivo pretendido: la concienciación de la utilidad del entrenamiento de las estrategias, puesto que sólo una minoría relaciona las estrategias concretas al éxito o facilitación de la tarea lingüística.

El planteamiento del ciclo siguiente, por tanto, debe partir del análisis de las causas de este fenómeno, además de la observación de las consecuencias positivas del entrenamiento.

En primer lugar, la dificultad inherente a la CA, la realización de la tarea en el tiempo de emisión del input, impide la atención simultánea a los procesos de recepción lingüística. Además, el reconocimiento retrospectivo de las estrategias empleadas tampoco se efectúa de manera eficaz, ya que sólo identifican aquéllas que se han presentado y ejercitado explícitamente (reconocimiento de la estructura, selección de palabras clave, establecimiento de hipótesis). En segundo lugar, las deficiencias en la autoevaluación (tanto de la CA, como de las estrategias empleadas) dependen en gran medida de la idea preconcebida de que “hay que entender todo”, alimentada por la presión de que los compañeros entiendan más que uno mismo, así como por la falta de experiencia en la labor evaluadora, una carencia que se observa en las anotaciones de la profesora en el diario (17.11.2005):

Una estudiante me ha entregado el cuestionario de “su” autovaloración. Parece que no entienden el sentido de los materiales “para ellos”. Los objetivos no estaban bien planteados, decía cosas como “tengo que mejorar aquí” y, en lugar de evaluar sus logros de manera concreta, sólo decía “aún tengo problemas”. Tengo que explicar de nuevo en clase para qué sirven los cuestionarios de autoevaluación y cómo se rellenan.

Dadas estas limitaciones en la capacidad metacognitiva, se necesita más tiempo de ejercitación de las estrategias para que los aprendices se conciencien de su utilidad.

Por otra parte, la principal aportación se refiere a los avances en el grado de autonomía, ya que, con el establecimiento de los propios objetivos, se delegan en él otras cuestiones significativas para su proceso de aprendizaje: reconocimiento de dificultades, selección de estrategias, evaluación y establecimiento de necesidades.

Un entrenamiento de las estrategias orientado a fomentar la autonomía debe impulsar este círculo de decisiones de manera independiente y reflexiva. En consecuencia, no puede emprenderse de manera uniforme, con el propósito de que todos reaccionen igual y simultáneamente a las indicaciones del docente sobre las estrategias que deben aplicarse en cada momento. Por el contrario, debe realizarse de forma que desarrollen de modo individual

sus capacidades estratégicas a medida que evoluciona su competencia como oyentes y usuarios de la lengua, en función de sus puntos fuertes y débiles, necesidades y preferencias.

Para observar la influencia en la evolución de los aprendices de una manera más concreta, se continúa con el seguimiento de cada uno de los cuatro grupos de estudiantes establecidos según su actitud ante el tratamiento didáctico:

- El aprendiz que se mostraba contrario al tratamiento didáctico acepta plenamente las actividades de este ciclo en las que la ejercitación de las estrategias se realiza de forma implícita. Además, reporta el uso de varias y las relaciona a la resolución de la tarea.
- Los aprendices del segundo grupo (*realizan las tareas siguiendo las indicaciones del docente sin reflexionar sobre su sentido ni pronunciarse sobre la metodología didáctica*) resultan especialmente beneficiados, puesto que se ven inducidos a identificar las estrategias concretas usadas y a reflexionar sobre su potencial utilidad.
- En el grupo siguiente (*participan de buen grado, conscientes de lo que se pretende con el entrenamiento a pesar de mostrar escepticismo sobre sus virtudes*), los principales avances se registran en los estudiantes lingüísticamente menos competentes y con mayores dificultades de CA, debido al reconocimiento explícito de las dificultades y su vinculación a posibles estrategias de apoyo, así como a la observación de las que emplean los demás (es el grupo que más atención presta a la realización lingüística de los compañeros).
- Respecto a la última categoría (*se muestran entusiasmados incluso antes de haber comprobado sus beneficios*), la estudiante aquí encuadrada presenta un comportamiento estratégico más complejo: emplea conscientemente estrategias socioafectivas, identifica algunas cognitivas y emplea otras inconscientemente, monitoriza su comprensión y se pronuncia sobre las condiciones que facilitarían la resolución.

El presente ciclo, aun sin lograr la concienciación del grupo completo, resulta significativo para el avance de todos, al no registrar ninguna actitud de rechazo, principalmente, por la estrecha vinculación a los problemas concretos de uso de la lengua y por la tipología de actividades. Igualmente, a mayor aceptación previa del entrenamiento, mayor es el provecho conseguido con el mismo.

Para finalizar, conviene señalar la importancia de la dimensión socioafectiva. Con el reconocimiento de dificultades, la identificación de estrategias y la autoevaluación de objetivos, se pone de manifiesto que los estudiantes son muy exigentes consigo mismos y, además, que no reportan estrategias socioafectivas para relajarse, darse ánimos o felicitarse.

Dado que el entrenamiento debe servir al incremento de la seguridad de los oyentes, conviene trabajar explícitamente las estrategias de refuerzo de la motivación. Por otra parte, se recomienda que el docente siga de cerca el establecimiento de objetivos y la autoevaluación para evitar que los alumnos se planteen metas que excedan sus capacidades.

## 2.4. Tercer ciclo: Individualización del entrenamiento

Se evidencia la finalidad de incrementar la autonomía de los aprendices, puesto que se comienza a delegar la asunción de responsabilidad. Esta cesión se hace posible gracias a la personalización, que pasa, en el plano cognitivo, por el fomento de las estrategias de elaboración del contenido y atención a la forma que más se adecúen al estilo de cada individuo; en el plano metacognitivo, por la determinación y comprobación de objetivos, la dirección consciente de la atención y la previsión de estrategias, mientras que, en el plano socioafectivo, se traduce en un refuerzo externo de la motivación por parte del docente. Dado que, fundamentalmente, se pretende incentivar comportamientos metacognitivos (toma de decisiones, planificación y evaluación) a los que no están habituados, se requiere ejercitarlos de manera repetida y similar para favorecer la asimilación. Las actividades de práctica lingüística conforman, por tanto, el *corpus* de datos en este ciclo. Por tratarse de una práctica muy demandante al ejercitar simultáneamente estrategias cognitivas y metacognitivas, el tiempo es más prolongado que para los demás.

### 2.4.1. Paso 1: Planificar de modo individual la realización de las actividades de CA

#### 2.4.1.1. Acciones

*Incidir en las habilidades metacognitivas de planificación mediante: la elección de materiales para ejercitar la comprensión, la decisión de las condiciones propicias para realizar la actividad, el establecimiento de objetivos personales, la dirección consciente de la atención, la previsión de posibles estrategias de ayuda y la comprobación de la realización de la actividad para planear la siguiente exposición al input; conectar las deficiencias en la CA con la planificación de la próxima tarea; valorar la utilidad de la tarea en función de las propias necesidades.*

Se lleva a cabo durante una semana de clase más el trabajo en casa, dentro de la *Unidad didáctica IV: el lenguaje científico y cinematográfico*. Para introducir la habilidad de planificación se elige el lenguaje cinematográfico porque se trata del más familiar para los alumnos (permite centrar su atención en las exigencias de la tarea) y ofrece la posibilidad de proyectar las actividades tal como sucedería en una situación extraacadémica.

Los datos se recaban mediante observación (grabación de sesiones de expresión oral y diario de la profesora) y actividades de CA resueltas por escrito. Se procede así:

- Elegir un cortometraje de la *Cartelera* (véase anexo 3.12.) para las actividades de CA.

- Ejercitar explícita e implícitamente estrategias cognitivas y metacognitivas a partir de preguntas formuladas y resueltas por escrito durante el visionado del cortometraje elegido: *Sinfonía desconcertante* (dirigido y producido por Belén Santos, España, 2002) (véase anexo 3.12.). El visionado se realiza con pausas cada seis minutos aproximadamente<sup>195</sup>, de manera que se posibilite la reflexión sobre el proceso de escucha, la recapitulación, la monitorización y la planificación. Este procedimiento afecta sobre todo a los planos metacognitivo y socioafectivo, porque favorece la toma de decisión de los alumnos sobre las condiciones de realización (determinando si quieren ver las escenas de nuevo) y ofrece la posibilidad de preguntar dudas y obtener *feedback* de refuerzo de la profesora. Respecto al plano cognitivo, se ejercitan explícitamente las estrategias de anticipación del tema y el vocabulario, y de establecimiento de hipótesis e, implícitamente, las de selección de palabras clave, resumen, interpretación y comprobación de hipótesis. Todas ellas se han trabajado anteriormente pero no se emplean aún con eficacia.
- Canción *Cómo pudiste* (Alaska), (véase anexo 3.13). Se pretende el ejercicio y transferencia de las estrategias y habilidades practicadas hasta ahora, para comprobar la evolución en la CA<sup>196</sup>. Se plantea como ejercicio de refuerzo (de ahí el carácter lúdico del material) y se resuelve en casa para decidir libremente las condiciones de realización.

#### 2.4.1.2. Revisión

##### i. Elección del material para la realización de la tarea

Resulta del agrado de los estudiantes, según se recoge en el diario (13.12.05):

Les expliqué que íbamos a simular una salida al cine y que tendrían que ponerse de acuerdo entre ellos sobre la película que querían ver, argumentando su opinión. Les gustó tener que elegir una película y todos dieron buenas razones para apoyar su elección, sin ceder fácilmente ante las preferencias de los compañeros. [...] Al finalizar la clase me pidieron que viéramos la otra película en la próxima sesión.

La posibilidad de decidir se traduce en un mayor estímulo y esfuerzo para la realización de la actividad.

<sup>195</sup> La estructura del cortometraje seleccionado, que divide en cuatro partes perfectamente diferenciadas la historia narrada, facilita trabajar de esta manera en el aula sin causar confusión al interrumpir el visionado y, con ello, el proceso natural de recepción y comprensión audiovisual.

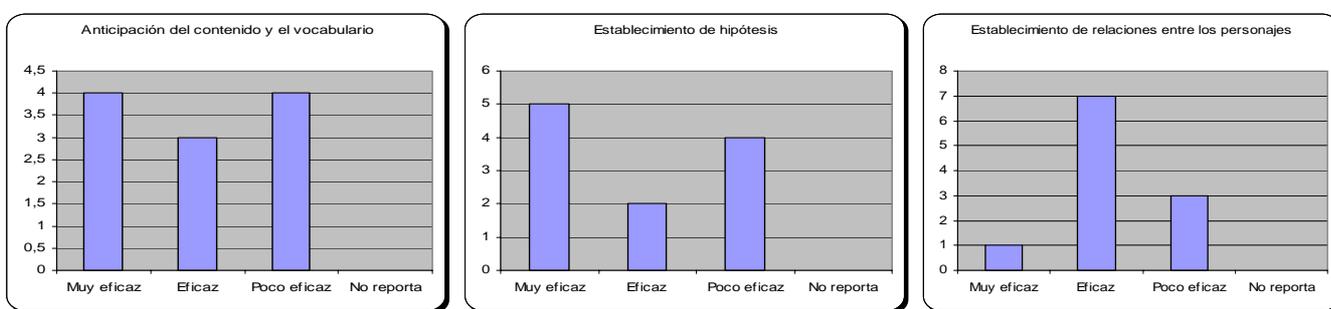
<sup>196</sup> La actividad tiene lugar justo a mitad del semestre, motivo por el que se toman datos sobre el nivel de CA para cotejarlos con los resultados de la prueba de diagnóstico inicial y decidir los pasos necesarios hasta el final del curso.

ii. *Análisis de las actividades de comprensión a partir del cortometraje Sinfonía desconcertante*

Se examina la incidencia en la competencia estratégica a partir de la observación del tipo de estrategias y el grado de eficacia en su uso, en función de la aportación de las mismas a los planos cognitivo, metacognitivo y socioafectivo.

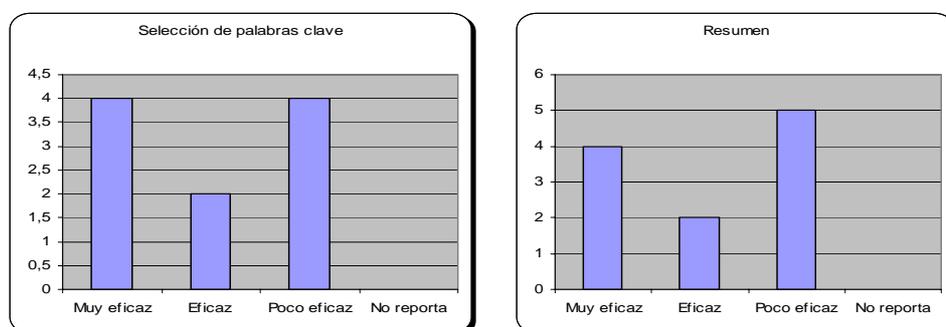
- Plano cognitivo

Los siguientes gráficos corresponden al grado de eficacia<sup>197</sup> en el empleo de las estrategias ejercitadas explícitamente (anticipación del contenido y el vocabulario, establecimiento de hipótesis y de relaciones entre los personajes):

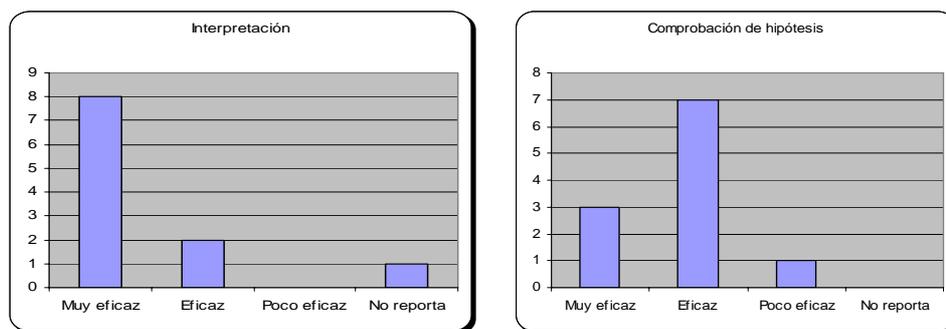


Todos los estudiantes aplican las estrategias que se pretendía que ejercitaran. Las estrategias de anticipación del contenido y establecimiento de hipótesis presentan unos resultados más satisfactorios que en las actividades de los ciclos anteriores por dos motivos: los aprendices se han acostumbrado a este tipo de preguntas y la resolución del ejercicio por escrito de forma individual les anima a arriesgarse en sus hipótesis.

El uso de estrategias ejercitadas implícitamente (selección de palabras clave, resumen, interpretación y comprobación de hipótesis), por su parte, se refleja en los gráficos siguientes:



<sup>197</sup> Resulta complicado determinar con objetividad el grado de eficacia en la aplicación de las estrategias, dada su naturaleza. El criterio aquí seguido es el nivel de explicitud en las respuestas y la evolución en el empleo de las estrategias a lo largo de la actividad. Los estudiantes que establecen varias hipótesis claramente diferenciadas como posibles alternativas, por ejemplo, usan esta estrategia más eficazmente que aquellos que sólo plantean una y no se desvían de ella a lo largo del ejercicio. Los que se refieren a la orientación general de la historia sin entrar en detalles, excusándose normalmente en la falta de imaginación, se consideran poco eficaces.



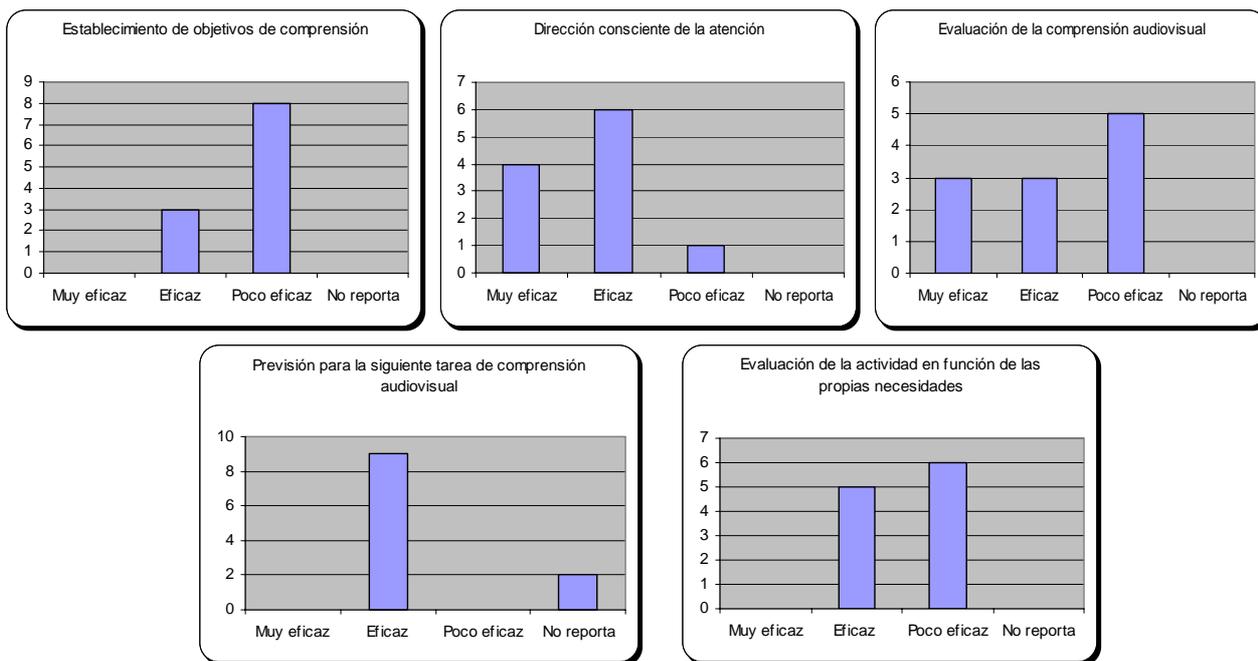
La selección de palabras clave y el resumen no se realiza del mismo modo que en las actividades anteriores, puesto que no se elicitan de manera explícita y, además, están al servicio de unos propósitos de comprensión definidos de manera diferente por cada individuo. Si bien es cierto que los estudiantes no reportan un alto número de palabras clave (al contrario de lo ocurrido con las audiciones sin apoyo visual), se pone de manifiesto la combinación de las dos estrategias básicas de reconstrucción del contenido (selección de palabras clave y resumen) en función de los intereses personales. Como consecuencia, la interpretación del contenido (de forma también individual) resulta visiblemente favorecida.

En cuanto a la comprobación de hipótesis, relevante tras los malos resultados de los ciclos anteriores, el hecho de que aquí se emplee con gran eficacia podría deberse a dos factores: se favorece por el modo de realización de la actividad (individualmente y por escrito) y el tipo de historia narrada en el cortometraje (confusa y desconcertante, como si jugara con el espectador) obliga a revisar continuamente las hipótesis planteadas.

Aparte de las estrategias ejercitadas de manera inducida por el docente, los aprendices emplean otras de manera inconsciente: elaboración por el contexto, elaboración con ayuda de las señales extralingüísticas y elaboración con ayuda del conocimiento académico.

- Plano metacognitivo

Dado que las actividades se orientan fundamentalmente a este plano, las habilidades metacognitivas se fomentan de manera explícita. Los gráficos reflejan el grado de eficacia en el establecimiento de objetivos de comprensión audiovisual, la dirección consciente de la atención, la evaluación de la comprensión audiovisual, la previsión para la siguiente tarea similar y la evaluación de la actividad en función de las propias necesidades:



Como en el ciclo anterior, dirigen eficazmente la atención en función de sus objetivos.

Respecto a la planificación de la tarea, es diferente la eficacia del establecimiento de objetivos *previo* al visionado y de la previsión efectuada al final; en este caso, el alumno “ya sabe lo que se le pide” y “se ha visto en la situación”, por lo que responde más satisfactoriamente que a la pregunta inicial, más extemporánea, como muestran los ejemplos:

¿Qué quieres conseguir con el visionado de este cortometraje?  
*Quiero entender de qué trata y no quiero perder el hilo rojo del cortometraje. (C1)*  
*Querría entender todo lo que ocurre y que dicen. (B6)*  
 ¿Qué deberías intentar la próxima vez que veas una película en español?  
*Debería intentar prestar más atención al contexto de la historia, por ejemplo también fijarme en las señales nonverbales. (C1)*  
*Tengo que intentar más a adivinar lo que va a ocurrir a continuación. (B6)*

Por otra parte, se contempla la necesidad de dirigir a los estudiantes en su autoevaluación<sup>198</sup> y a la hora de juzgar la aportación de las actividades realizadas a sus necesidades de CA y aprendizaje. A pesar de que todos los aprendices coinciden en que han cumplido con sus objetivos, no se puede hablar de una correcta autoevaluación, dado que se percibe una deficiencia en el establecimiento de los mismos. Ambas habilidades, establecer objetivos y comprobar su consecución, juegan un papel crucial en el desarrollo de la

<sup>198</sup> Las categorías de “muy eficaz”, etc. no se refieren a la calificación de su comprensión, sino a la habilidad con la que se evalúan a sí mismos. Para clasificar las respuestas se ha considerado su explicitud. Así, se considera “muy eficaz” una valoración que atiende a las causas de los problemas de comprensión y las relaciona con el tipo de input, por ejemplo, mientras que sería “poco eficaz” una evaluación formulada en términos ambiguos como “ni bien ni mal”.

autonomía del aprendiz. El entrenamiento debe intentar, entonces, que los alumnos adquieran una mayor precisión en su desempeño. Se muestra la necesidad de práctica guiada para ello:

<p>¿Qué quieres conseguir con el visionado de este cortometraje? <i>Mejorar mi comprensión auditiva y expresiones en español.</i></p> <p>¿Has cumplido tu objetivo? No responde</p> <p>¿Cómo valorarías tu comprensión de textos cinematográficos? <i>Creo que he entendido bien este cortometraje y sí entiendo a los actores (en general) puedo entender casi todo.</i></p> <p>¿Qué deberías intentar la próxima vez que veas una película en español? No responde</p> <p>¿Para qué te ha servido esta actividad? <i>Mejorar mi comprensión auditiva.</i></p> <p style="text-align: right;">(B1)</p>
--

En último lugar, destaca que varios aprendices señalen como beneficio de la actividad el haber logrado mantener la atención durante todo el visionado.

- Plano socioafectivo

Se atiende a las emociones experimentadas durante la exposición al input y la realización de la tarea, así como a la motivación tanto al uso de estrategias, como hacia la CA. En cuanto a la motivación extrínseca a la tarea en sí, ésta se fomenta a partir del modo de realización (mediante las pausas para preguntar dudas y ofrecer refuerzo positivo), y el tipo de input (con la elección de un cortometraje del que pueden entender más del 70%). Respecto a la intrínseca, se estimula permitiendo que seleccionen individualmente sus objetivos y puntos de interés, sin preguntas de comprensión intensiva que incrementarían la ansiedad.

Si bien es cierto que no reportan estrategias socioafectivas como darse ánimos a sí mismos cuando no han comprendido bien, y felicitarse en caso de éxito (manifestadas en las actividades de los ciclos anteriores), llama la atención que reflejen sus emociones ante el desarrollo de la historia, ligadas a la comprobación de sus hipótesis. Así, emplean expresiones como “*me sorprende que haya ocurrido esto*”, “*ahá*”, “*tenía razón*”, “*estoy perpleja*”, “*ahora estoy confundida*”, “*yo pensaba que... pero me irrita que...*”, sin que se les haya pedido explícitamente que “se tomen la temperatura emocional”. Se manifiesta que mantienen la atención y la concentración, al tiempo que la resolución de la actividad por escrito y en función de los objetivos individuales fomenta una implicación más personal.

No se pide la opinión sobre la tarea en forma de cuestionario anónimo, a diferencia de las tareas anteriores, sino que ésta se deduce de las preguntas de evaluación de la actividad en función de las propias necesidades. Así, las aportaciones difieren según los objetivos:

¿Para qué te ha servido esta actividad?

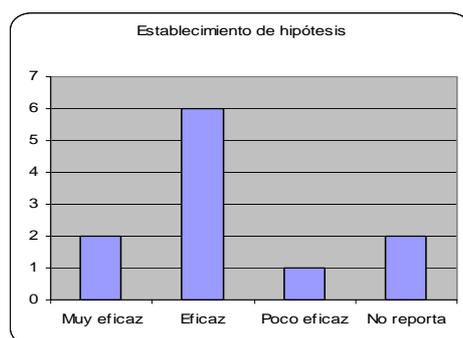
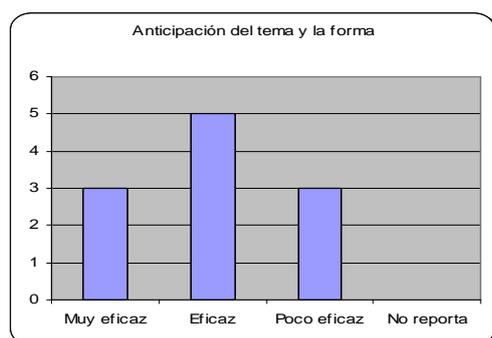
- Para concentrar mi atención en ciertos aspectos del cortometraje (C1)
- Para reconocer la respuesta de la pregunta número 18 [¿Qué deberías intentar la próxima vez que veas una película en español?] (D1)
- Para tratar de entender algo olvidando que hablan español (B2)
- No he tenido de ver los trozos otra vez para entender mejor: en el cine tampoco sería posible... (B3)
- Para activar la fantasía de un desarrollo (C4)
- Para mostrarme que puedo comprender cada vez más. Me alegro mucho a pesar de que la película no era difícil (C5)
- No sé si me ha servido mucho para algo pero me gustaba. Quizá he puesto más atención a lo que dicen que normalmente (B4)
- Ha servido para entender una historia muy confusa y quizás tratar de entender el humor español (que no lo entiendo) pero me gustaría hablar sobre este cortometraje para saber si he entendido bien (B5)
- He aprendido más sobre el lenguaje de las películas (C6)

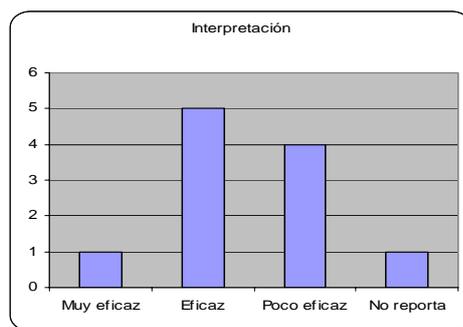
Mientras que algunas valoraciones se orientan a la competencia estratégica y al plano metacognitivo (“activar la fantasía de un desarrollo”, “mostrarme que puedo comprender cada vez más”, reconocer necesidades de comprensión), otras se refieren a las emociones ante la tarea de comprensión (“tratar de entender algo olvidando que hablan español”, “no he tenido de ver los trozos otra vez, en el cine tampoco sería posible”, “me alegro mucho a pesar de que la película no era difícil”) y, un tercer grupo, relaciona la actividad con los contenidos lingüísticos del curso (“he aprendido más sobre el lenguaje de las películas”).

Respecto a la motivación, el modo de presentación y realización de la tarea origina la aceptación de la estrategia de planteamiento explícito de hipótesis, rechazada hasta ahora.

### iii. Análisis de la actividad de comprensión a partir de la canción *Cómo pudiste*

Se analiza el empleo de las estrategias cognitivas de reconstrucción del contenido que se han venido trabajando hasta ahora de manera explícita: anticipación del contenido y la forma, establecimiento de hipótesis, elaboración a partir de palabras clave e interpretación. La finalidad de esta evaluación es determinar si conviene introducir en el entrenamiento el ejercicio explícito de nuevas estrategias, de atención a la forma, de aplicación más compleja.





El establecimiento de hipótesis ha mejorado notablemente (a pesar de que aún hay algunos que no lo realizan convenientemente o se niegan a ello). Sin embargo, la elaboración a partir de palabras clave supone la principal fuente de problemas, lo que origina que la interpretación no sea tan eficaz como en la actividad analizada anteriormente (en el visionado del cortometraje se habían alcanzado aquí los mejores resultados).

Se desprenden dos apreciaciones: resulta justificado trabajar en el aula estrategias de atención a la forma para optimizar el reconocimiento y selección de palabras clave que, en un input de dificultad alta y sin apoyo visual, todavía no se realiza eficazmente; en segundo lugar, la dificultad intrínseca al texto musical es, en opinión de los aprendices, la causa de los errores de interpretación. Conviene, por tanto, alternar diferentes tipos de input.

En relación al plano metacognitivo, no se ejercita la planificación porque la actividad se dirige a un fin concreto: evaluar el uso de determinadas estrategias y el desempeño de la CA. No obstante, se encuentran excepciones en alumnos que alteran las condiciones de realización propuestas, lo que manifiesta su capacidad para decidir según sus necesidades:

*He engañado a ti (¿o a mi?) y he hecho primero esta página y luego la primera, porque no entendí la canción sin la letra. (A1)*

Sin embargo, sí se incide en la autoevaluación, aunque de manera indirecta, por medio de las preguntas *¿has aprendido alguna expresión nueva?* (para familiarizar a los alumnos con la autoevaluación de aspectos concretos) y *¿cómo valorarías esta actividad?*. Al igual que en la tarea anterior, las respuestas dejan ver diferentes grados de capacidad metacognitiva. Mientras que algunos se limitan a valorar la actividad, otros añaden observaciones sobre su comprensión, y un menor número no responde:

*¿Cómo valorarías esta actividad?*

- *Escuchar un texto / una canción desconocida siempre mejora el vocabulario y la capacidad de entender un idioma (D1)*
- *Buena para practicar (C2)*
- *Tengo que trabajar más para la comprensión oral (B2)*

- *Bastante 'cool' (B3)*
- *¡Buena idea! Me suele más fácil entender detalles en canciones creo (C3)*
- *Muy bien. Estoy decepcionada que entendí tan mal (C5)*
- *Me gusta, pero no con las canciones de discoteca, es que esta es un poco patatera y flojita para mí (A1)*
- *Para mí esta actividad es muy útil, porque me gusta la música española y quiero entender el texto de las canciones. Pero sin leer también el texto, pienso que entiendo menos (C6)*
- *Es muy interesante aprender al oír música. Me ha servido para entrenar la concentración (C8)*

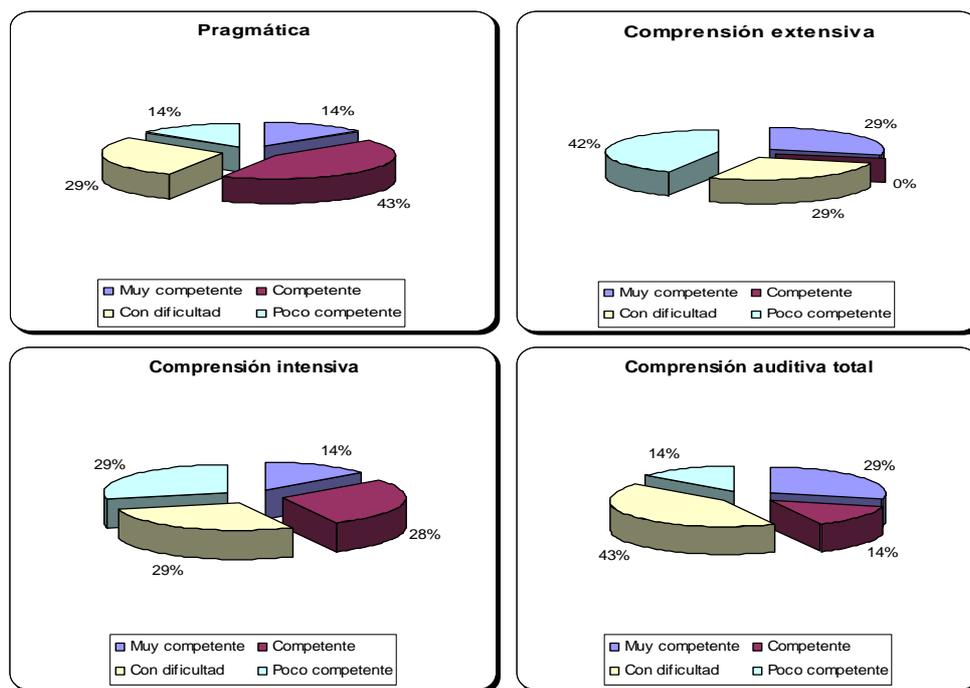
En cuanto al plano socioafectivo, la actividad se limita a recabar información sobre las emociones de los aprendices ante la exposición a un input de dificultad superior a la de las audiciones anteriores, para examinar si las reacciones ante los obstáculos en la comprensión progresan positivamente. Satisface comprobar que las sensaciones de fracaso son muy reducidas. En los casos encontrados, se debe a tres causas diferentes: cuando no comprenden textualmente algunas palabras; cuando el nivel de CA está muy por debajo del grado de dificultad del input, y cuando comprueban, tras la corrección de la profesora, que no habían comprendido tan bien como creían. Se observa en los siguientes comentarios de los alumnos:

- ¿Cómo te has sentido mientras hacías la actividad?
- *Frustrada, puesto que no entiendo esa palabra después de "sin luces..." (C2)*
  - *Insegura, incómoda, mala (B2)*
  - *La actividad no es difícil, por eso es una pena que no pudiera entender la canción completamente. Pienso que me faltan las palabras clave – Después de la corrección: Estoy decepcionada que entendí tan mal (C5)*

Del mismo modo, la actividad sirve para examinar la evolución en la CA<sup>199</sup> y cotejarla con la prueba de diagnóstico inicial. A continuación se exponen los descriptores evaluados y los resultados obtenidos:

Descriptores	
Pragmática	Identifica a los protagonistas de una historia. Identifica e interpreta la situación. Emplea estrategias para elaborar el significado.
Comprensión extensiva	Reconoce los distintos acontecimientos que se suceden en una historia. Elabora las informaciones sin repetir textualmente lo enunciado. Integra detalles al resumir.
Comprensión intensiva	Localiza la información solicitada en una pregunta de respuesta abierta. Identifica palabras desconocidas en la cadena hablada en un ejercicio de huecos. Retiene palabras y expresiones nuevas.

<sup>199</sup> De acuerdo con Thompson (1995: 33), el uso de pruebas de evaluación de CA está justificado cuando se quieren tomar decisiones acerca del programa de instrucción, por ejemplo, cuando se ha incluido un componente en el programa de CA en LE y se necesita saber si se está implementando de manera efectiva. Ésta es la razón de ser de la prueba aquí presentada.



Los aprendices son más eficaces en pragmática que en CA extensiva. Esto podría deberse a que los ejercicios planteados se basaban en la anticipación del contenido y en el establecimiento de hipótesis, lo que favorece una interpretación personal de la historia en detrimento de la reconstrucción objetiva de los datos comprendidos. Por otra parte, los buenos resultados en cuanto a la comprensión intensiva también responden al tipo de actividad (texto con huecos), que facilita el reconocimiento de palabras aisladas.

Respecto a la valoración de la comprensión de manera global, se percibe que los estudiantes continúan repartidos de manera desigual en cuatro categorías, como ocurría en la prueba de diagnóstico inicial. Si bien se ha experimentado una mejoría en cuanto a ésta, aún se registra un alto número de estudiantes no competentes o con dificultad; sin embargo, conviene señalar un factor que sesga los resultados, a saber, las preguntas sin contestar, que engrosan el grupo de “no competente”, a pesar de que una respuesta en blanco no tiene por qué significar un vacío en la CA<sup>200</sup>.

A pesar de que no se puede medir cuantitativamente la vinculación entre la mejora de la CA y el desarrollo de la competencia estratégica, se observan mejores resultados en aquellas preguntas que elicitaban explícitamente el uso de una estrategia concreta, lo que apunta a que la orientación de la actividad al proceso de escucha favorece el éxito en la resolución.

<sup>200</sup> Como afirma Buck (2001:256), no es fácil interpretar en términos de competencia auditiva las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación: “the score represents the test-taker’s level of attainment on the underlying construct, but it is usually very difficult to interpret scores in terms of meaningful levels of ability on the construct. Listening is a complex, multi-dimensional activity [...]”.

### 2. 4. 1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

La inclusión del ejercicio explícito de las estrategias de planificación dentro del programa de ELE se realiza con éxito, principalmente, porque se orientan directamente a la ejecución de la tarea de una manera más observable que las practicadas en los ciclos anteriores, lo que facilita su integración en las actividades lingüísticas habituales.

Por otra parte, la presentación de las actividades de entrenamiento estratégico en forma de ejercicios de práctica lingüística favorece la aceptación de los aprendices, que no perciben la necesidad de invertir un esfuerzo adicional para el uso de estrategias y puesto que los métodos de elicitación y práctica coinciden con las actividades habituales de ELE, con lo que se evita el rechazo (de los ciclos anteriores) a los ejercicios centrados en la competencia estratégica planteados en forma de cuestionarios.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

El planteamiento de los ejercicios por escrito para favorecer su planificación y realización de forma individual se traduce en mayor inversión de esfuerzo de los aprendices. Además, en lo que respecta al responsable del entrenamiento, permite analizar de un modo más válido el comportamiento estratégico y el nivel de comprensión de cada aprendiz, al verse fuera de la influencia o presión del grupo.

Se confirma la necesidad de un tiempo de habitualización para que los aprendices respondan adecuadamente a las preguntas del entrenamiento estratégico. Así, aquellas similares a las de los ciclos anteriores, se resuelven ahora sin dificultad, al contrario que las nuevas que se introducen para la planificación. Es por ello que se repetirá, como refuerzo, el tipo de preguntas que en tareas anteriores no hayan sido resueltas eficazmente por su modo de presentación, de manera que se evite achacar a la competencia de los aprendices un error ocasionado por la naturaleza o formulación de la actividad.

Conviene señalar una vez más que la principal causa de éxito de los ejercicios reside en la similitud con las situaciones de la vida real, así como en el interés del material.

Por último, las sensaciones negativas perjudican el entrenamiento, por lo que la motivación debe reforzarse mediante preguntas, en todas las tareas, que se refieran explícitamente a la vertiente socioafectiva.

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

La personalización del entrenamiento a partir del libre establecimiento de objetivos de CA favorece la toma de decisiones y la asunción de responsabilidad, al tiempo que propicia una implicación más personal. Por otra parte, la resolución por escrito arroja mejores rendimientos que la realización de las tareas anteriores todos juntos de forma oral.

#### 2.4.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

##### *i. Comprensión auditiva*

La ejercitación consciente de la planificación de la tarea de escucha repercute favorablemente en el mantenimiento de la atención, problema señalado reiteradamente. Del mismo modo, reduce la ansiedad ante la audición (no se ve obligado a alcanzar metas impuestas desde fuera que sobrepasen sus capacidades), mientras que el libre establecimiento de objetivos incrementa la motivación. Así, la planificación de la tarea se convierte en el punto de apoyo del oyente antes, durante y después de la audición, facilitando la anticipación de la escucha, la comprensión y la autoevaluación, dado que estos tres aspectos vienen determinados por los objetivos elegidos por cada alumno.

En cuanto al nivel de CA alcanzado en la primera mitad del curso de ELE, si bien se aprecia una mejoría, no se puede decir que sea fruto del uso de las estrategias, ya que otros factores como el tiempo prolongado de exposición al input o el incremento del conocimiento lingüístico influyen igualmente. De todas formas, sí puede afirmarse que las actividades que incluyen una elicitación o aplicación explícita de estrategias concretas se resuelven más satisfactoriamente, sobre todo, cuando se trata de las que se han ejercitado explícitamente en el aula (por ejemplo, el establecimiento de hipótesis).

En este sentido, la práctica consciente de estrategias concretas en los pasos posteriores seguirá el orden determinado por los niveles de competencia de cada apartado de comprensión, es decir, se continúa con las estrategias de elaboración de la información, orientadas a reforzar la comprensión extensiva (apartado que registra peores resultados) y, más adelante, se introducen otras de atención a la forma para mejorar la intensiva.

Conviene indicar que la tipología de ejercicios influye en el resultado al valorar la CA. Se necesitan diferentes tipos de input y de actividades para evaluarla con validez<sup>201</sup>.

---

<sup>201</sup> Así lo indicamos anteriormente al referirnos a la validez de constructo del test, de acuerdo con las investigaciones en el campo de la CA.

## ii. Competencia estratégica

Respecto a las estrategias metacognitivas de planificación, si los aprendices no tienen experiencia en su uso, no pueden introducirse de manera independiente y separada de la propia tarea de escucha; sólo las aplican con cierta eficacia cuando ya se han visto en la situación concreta que *tenían* que planificar y han calibrado las dificultades y su habilidad:

¿A qué vas a prestar atención para ello [conseguir tus objetivos]?  
*Todavía no sé, porque no tengo ni idea como será la película, no sé a qué voy a tener que prestar atención. (A1)*

Resulta oportuno darles la oportunidad –interrumpiendo su proceso de escucha para alterarlo– de realizar una segunda planificación una vez que haya conocido la demanda real:

Ahora vamos a ver la tercera parte, ¿a qué aspecto vas a prestar atención? ¿te gustaría ver también las partes 2 y 3 para completar la información que te falta?

- *al contenido*
- *sí, me gustaría ver 2 y 3 porque no entiendo todo (me interesa entender más a la chica) (A1)*

Esta planificación favorece la previsión de posibles estrategias cognitivas de reconstrucción del significado y/o la forma en función de los objetivos personales, contribuyendo a que el aprendiz se acostumbre a verbalizar sobre sus procesos de escucha.

Sobre las estrategias practicadas a modo de refuerzo, si bien no se reporta un alto número, sí se observa una mayor eficacia en las que habían sido entrenadas de manera consciente en las sesiones anteriores, lo que confirma que las estrategias, en tanto que conocimiento procesual, requieren de ejercitación continua (pese a introducir otras nuevas).

En cuanto a la relación entre estrategias y grado de dificultad del input lingüístico, éstas no sólo se utilizan para salvar dificultades, sino para optimizar el logro de objetivos.

Respecto a la evolución de la autonomía del aprendiz, la toma de decisiones acerca de las condiciones de realización de la tarea (estimulada más o menos explícitamente) favorece la reflexión sobre las circunstancias óptimas para resolverla:

*[...] quiero entender el texto de las canciones. Pero sin leer<sup>202</sup> también el texto, pienso que entiendo menos. (C6)*

<sup>202</sup> El subrayado es de la propia estudiante.

Esta posibilidad –o necesidad– de elegir puede, incluso, llevar a una decisión contraria a las instrucciones del docente, como se ha puesto de manifiesto.

En cuanto al desarrollo del entrenamiento, el establecimiento de objetivos contribuye a la individualización del mismo, lo que sienta las bases para la introducción de estrategias que se adecúan a cada aprendiz en función de sus necesidades, capacidades y aptitudes. Además, la planificación debe ejercitarse de manera continuada para lograr su eficacia.

### *iii. Nivel de dominio lingüístico*

Se incrementa la capacidad metalingüística para verbalizar sobre los procesos de escucha. Por otra parte, el ejercicio de algunas estrategias (establecimiento de hipótesis, avance de contenidos) contribuye, indirectamente, a la práctica de estructuras lingüísticas problemáticas (uso de condicional y subjuntivo, y estilo indirecto).

### *iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

La planificación de la tarea de manera individual, así como su resolución por escrito y sin influencia del grupo, incrementan la motivación y el esfuerzo en la realización de la tarea. Por otra parte, la formulación de las actividades con un enfoque dirigido a la CA, a la que se subordinan la elicitación y el uso de estrategias, se acepta de mejor grado.

La causa de las emociones negativas radica en la dificultad del input, no en la metodología didáctica o contenidos de ELE; el asesoramiento en el establecimiento de objetivos ajustados a las capacidades de cada oyente contribuye a atenuarlas. La principal motivación se deriva de las características de la tarea (similar en la vida real) y el material, novedoso para la mayoría de ellos:

*Esta actividad me motivó ver más cortos. Ya compré 2 DVD de cortos (bueno, los pedí que me los compraran en Madrid). (A1)*

## 2.4.2. Paso 2: Evaluar el modo de realización de las actividades y la consecución de objetivos

### 2.4.2.1. Acciones

*Incidir en la comprobación de resultados, ejercitar la planificación mediante el libre establecimiento de objetivos y la previsión de posibles estrategias, expandir el uso de estrategias cognitivas que se han entrenado explícitamente con anterioridad, introducir nuevas estrategias de atención a la forma.*

Se lleva a cabo a lo largo de tres semanas de clase más el trabajo en casa y los datos se recaban mediante la observación (diario de la profesora y grabación de las sesiones), actividades de práctica lingüística resueltas por escrito y comentarios (escritos y orales) de los aprendices sobre las correcciones y observaciones de la profesora. Se procede como sigue:

- Entregar al aprendiz un informe de sus capacidades estratégicas y de CA de manera que, por una parte, le ayude a progresar en el desarrollo de las estrategias y la realización de las tareas del aula y, por otra parte, le sirva como pauta de referencia para su autoevaluación posterior (se recogen algunos ejemplos en el *anexo 5.7.*).
- Resolver una tarea similar a la anterior con el otro cortometraje propuesto (*El cumplido*, dirigido por Rafa Russo, España, 1999), de forma que las características ya familiares de los ejercicios faciliten la práctica de las habilidades metacognitivas de planificación y comprobación de resultados, al tiempo que se expanden las estrategias cognitivas entrenadas anteriormente (*véase anexo 3.12.*).
- Realizar una dinámica de expresión oral sobre los visionados para dar la oportunidad a los estudiantes de conocer la forma de escuchar de sus compañeros, dado que ambas tareas se han realizado de manera individual y por escrito (*véase anexo 3.14.*).
- Actividad de comprensión audiovisual para ejercitar la comprobación de resultados a partir del visionado de un documental histórico (fragmento del último capítulo de la serie *La Transición*, dirigida por Elías Andrés y editada por *Tiempo* y RTVE en 1993). Se elige una tarea que difiere de las habituales en la vida cotidiana (*véase anexo 3.15.*) para permitir su realización de una manera más sencilla y académicamente familiar para los aprendices, a saber, mediante la corrección de las preguntas de comprensión en el aula, de manera que los alumnos observen y evalúen fácilmente sus resultados<sup>203</sup>.
- Introducir el ejercicio consciente de atención a la forma, dando la posibilidad (por medio del libre establecimiento de objetivos) de continuar atendiendo a la elaboración del contenido si no se encuentra aún preparado para centrarse en el uso de la lengua.

#### 2.4.2.2. Revisión

##### *i. Análisis de los informes de la capacidad estratégica y nivel de CA del alumno*

Se entregan antes de la tarea de comprensión audiovisual. Lo que interesa no es el informe en sí (elaborado por la profesora), sino su repercusión en la realización de las tareas

---

<sup>203</sup> La desventaja que presenta este método es la imposibilidad de recabar datos sobre la habilidad de autoevaluación, por lo que hay que esperar a la siguiente tarea para constatar si se ha avanzado en este aspecto.

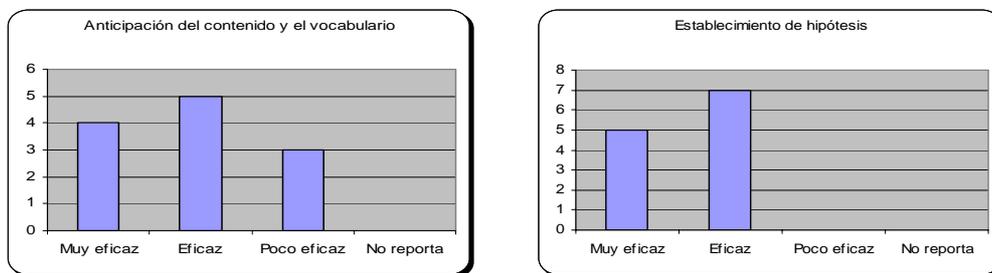
posteriores y en el comportamiento estratégico del aprendiz, por lo que se señalan los efectos al analizar las acciones siguientes.

ii. *Análisis de las actividades de comprensión a partir del cortometraje El cumplido*

Se lleva a cabo del mismo modo que para la tarea del paso anterior, de manera que pueda evaluarse la evolución de los aprendices.

- Plano cognitivo

Grado de eficacia en el empleo de las estrategias ejercitadas explícitamente (anticipación del contenido y el vocabulario, y establecimiento de hipótesis<sup>204</sup>):



La aplicación de la estrategia de establecimiento de hipótesis mejora y cuenta con la aceptación de todos los alumnos, incluidos los que se mostraban reacios anteriormente. Sin embargo, la anticipación del contenido y el vocabulario apenas avanza. Resulta más sencillo elaborar hipótesis a lo largo del proceso de comprensión, que pronosticar el contenido o el léxico. Las siguientes respuestas de los aprendices clarifican esta observación:

¿Qué te sugiere el título? ¿y las palabras claves de la sinopsis?  
 ¿de qué crees que va a tratar?  
*El título no me sugiere mucho, me parece que no tiene que ver mucho con la sinopsis. Me pregunto qué se va a cumplir. (B1)*  
*Es difícil conectar el título con la sinopsis. Ya está todo en la sinopsis, pero habrá más, porque allí falta el título. (A1)*

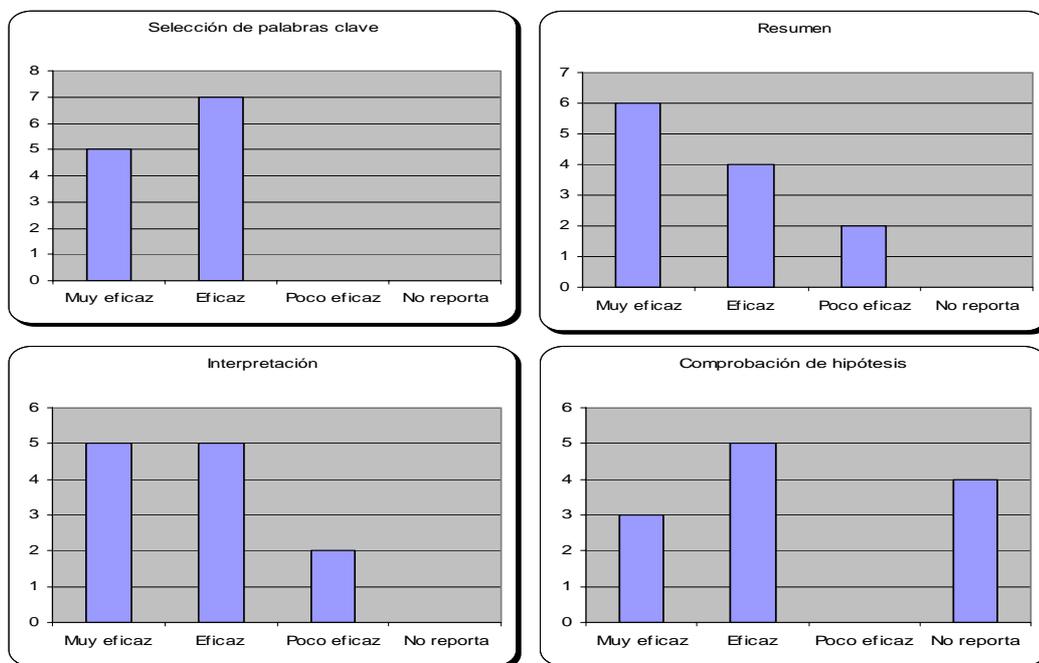
Se observa un avance en la conciencia sobre la necesidad de comprobar las hipótesis, significativo al tratarse de un aspecto necesitado de refuerzo (según ciclos anteriores):

*Sí, me gustaría ver la película otra vez. Ahora estoy confundida un poco porque la fantasía me provoca pensar en la dirección que “deberá ser falsa”; no sé qué vaya a pasar. (B2)*

<sup>204</sup> El establecimiento de relaciones entre los personajes, examinado en la tarea anterior, no resulta relevante para la comprensión del presente cortometraje.

Dada la utilidad, según los estudios de CA, de anticipar el tema y el vocabulario como preaudición, conviene emplear una fórmula diferente para asistir a los aprendices.

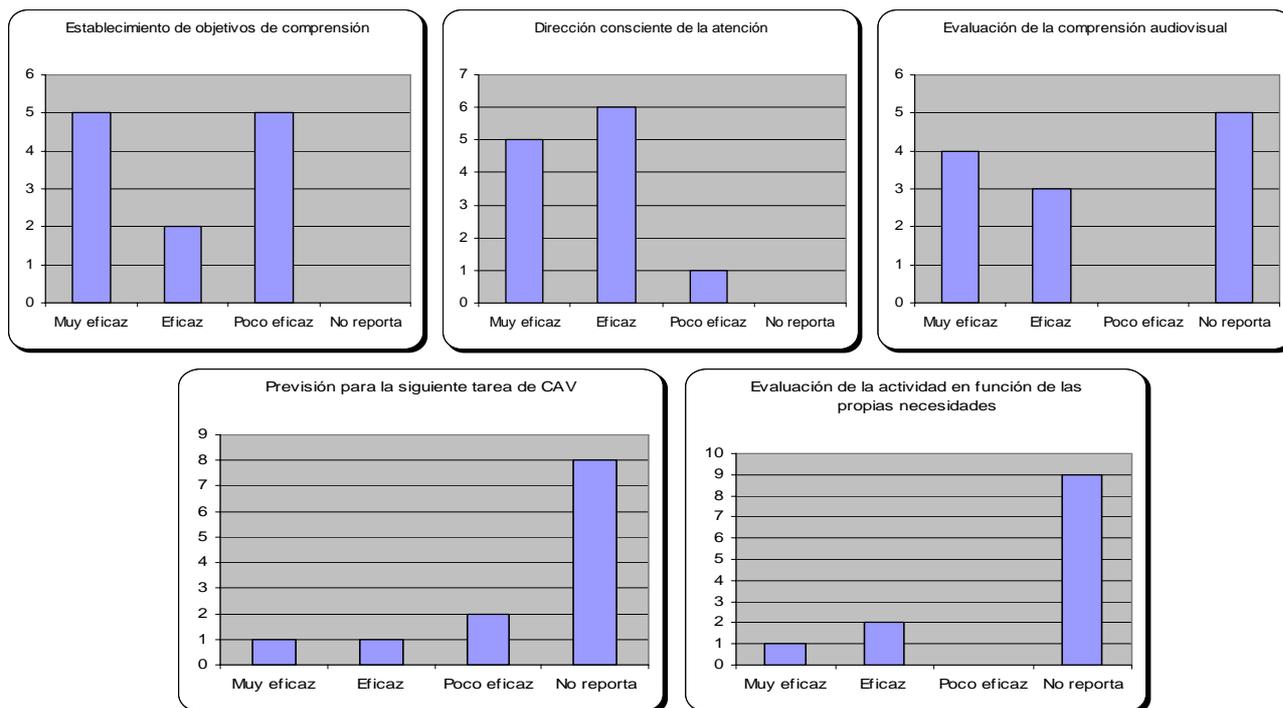
Respecto al uso de estrategias ejercitadas implícitamente (selección de palabras clave, resumen, interpretación y comprobación de hipótesis), éstos son los resultados:



En esta ocasión las estrategias de selección de palabras clave y resumen arrojan resultados mucho más satisfactorios, en detrimento de la comprobación de hipótesis, acerca de la cual un amplio número de estudiantes no ha hecho referencia directa. La causa se encuentra en la dificultad del material (más elevada que en el cortometraje anterior), así como en las características de la historia narrada, en la que resulta más probable que las hipótesis del espectador coincidan con el desarrollo y, sin embargo, requiere una mayor concentración en las palabras clave y el resumen porque los diálogos son más complicados y se ofrece una gran cantidad de información (explícita e implícita), por lo que conviene recapitular. Es decir, que las estrategias se emplean antes en función de las características del texto, que de las exigencias de la tarea.

- Plano metacognitivo

El desarrollo de las habilidades aquí enmarcadas es el objetivo principal de la actividad. Se refuerza la capacidad de planificación y se incide en la de autoevaluación. Las respuestas arrojan resultados muy diferentes para cada una de estas dos habilidades:



Si bien se registra una mejoría en el *establecimiento de objetivos* (el porcentaje de “poco eficaces” ha descendido notablemente, mientras que el de “muy eficaces” ha pasado de 0 a 42%), y que el grado de eficacia en la *dirección consciente de la atención* aumenta ligeramente, las cuestiones relativas a la evaluación reportan un resultado desfavorable.

La realización de los alumnos no refleja ineficacia en la autoevaluación, sino que, mayoritariamente, se trata de respuestas en blanco (categoría de “no reporta”), dado que los escasos estudiantes (el 25% ) que han contestado a estas cuestiones lo han hecho eficazmente.

La explicación es tan sencilla como reveladora: puesto que se pretendía que los aprendices fueran más detallados en las respuestas de autoevaluación, se pidió que las resolvieran como tarea para casa, lo que originó que la mayoría no las entregara. Una segunda lectura, sería que no consideran importante la labor de autoevaluación, ya que la experiencia demuestra que sólo entregan los ejercicios de refuerzo que creen útiles. Por tanto, se requiere revalorizar la labor de autoevaluación realizándola en el aula inmediatamente después de la tarea de CA con tiempo suficiente, de manera que se observe su trascendencia y se permita su correcta realización.

- Plano socioafectivo

Las dificultades de comprensión no se reflejan en emociones negativas, como había ocurrido en tareas anteriores, sino que los aprendices localizan y explican la causa del problema como argumento para decidir sobre el modo de realización de la actividad:

¿Te gustaría ver también lo anterior para completar la información que te falta?

- [...] los pensamientos de Daniel pq no se lo ve hablar que hace más difícil. Sí me gustaría verlo otra vez. (C3)
- Sí, sería mejor ver la primer parte otra vez porque algunas veces era difícil para mi entender su comportamiento. (C4)
- Sí, para entender mejor por qué ella mentió. (C6)

Tan sólo se registra una reacción negativa en una alumna, considerada a sí misma como oyente muy competente, al descubrir al final que no había comprendido tan bien como creía. Se observa en la evolución de sus comentarios a lo largo de las preguntas:

*Habla bastante rápido el protagonista, sin embargo he entendido lo suficiente para no perder el hilo...*  
*He tenido que reír varias veces: entender bromas en un idioma que no es el tuyo es difícil y normalmente no las comprendo. Aquí sí.*  
[...]  
*estoy curiosa: no creo que la peli va a terminar con un "happy ending" como en las de Hollywood, pero quizá me equivoco.*  
[...]  
*ahora estoy decepcionada :( no he entendido el final! ¿Qué exactamente ha sido el cumplido para él?*

B3

Las emociones negativas continúan derivándose de comprobar que los resultados de CA no se ajustan a las expectativas y la valoración del propio aprendiz sobre sus capacidades. La dirección en la autoevaluación podría contribuir a reducir estas emociones.

### *iii. Análisis de la dinámica de expresión oral sobre la realización de los visionados*

Se lleva a cabo en dos grupos de conversación con ayuda de unas preguntas (véase anexo 3.14.) y la supervisión de la profesora, que alterna el tiempo de atención a cada grupo. Se graba en casete para examinar la realización lingüística y recoger las respuestas referidas al proceso de escucha.

La dinámica se presenta como un ejercicio habitual de práctica de la lengua y se permite a los estudiantes decidir el tiempo de realización, así como cambiar de tema cuando consideren oportuno. La mayor parte de los diálogos se dedica al contenido del cortometraje *El cumplido*, puesto que casi todos se sienten inseguros con su interpretación y tienen curiosidad por escuchar la de los demás; esta parte cuenta con una participación muy positiva. Por el contrario, las preguntas sobre sus procesos de escucha no se aceptan tan bien y las observaciones son más escasas, referidas a las dificultades de la tarea (que cotejan con las de

otras situaciones de escucha), las condiciones de realización y utilidad, la mención de algunas estrategias que usan habitualmente y la planificación de la próxima actividad similar.

A continuación se recogen los comentarios más relevantes:

Grupo 1, supervisado por la profesora

Profesora: *¿Os gustaría ver más cortometrajes en clase?*  
Alumnos: *Sí, sí*  
Profesora: *Y, ¿de qué forma? ¿Parando, todo seguido...?*  
C6: *Yo creo que parando, con preguntas antes de ver el corto, y mientras.*  
Profesora: *¿Qué os parecía más fácil? ¿cuando veíamos películas en el curso de Español III parando para comentarlas o ahora que lo hemos visto sin comentar todos juntos?*  
C5: *Para mí cuando comentábamos porque a veces no entendía algo, o entendí de otra manera.*  
A1: *Sí, comentar mejor.*  
D1: *No sé, no sé cómo es comentando mientras ves la película, yo sólo conozco esta forma.*  
Profesora: *En los otros cursos, cuando parábamos la película, comentábamos todos juntos, y repetíamos algunas palabras.*  
D1: *Me parece bien, también.*  
C5: *Si escribo..., no sé, lo más importante, pero para mí, pero no sé si está correcto.*  
Profesora: *Me gustaría que os contárais también qué hacéis cuando véis una película en español, en qué os fijáis.*  
D1: *En el decorado siempre, me doy cuenta de los más mínimos detalles, pero no sé si me ayuda en comprender la película, eso no sé. Y, claro, en los gestos de los actores, en la melodía también, pero sobre todo en el decorado.*  
[...]  
Profesora: *¿Y tú, C5?*  
C5: *En los personajes.*  
Profesora: *¿Os ha resultado más fácil comprender los cortos que las actividades de la radio o de las canciones?*  
C6: *Sí, claro, en la radio no puedes ver nada, para mí es difícil.*  
D1: *Pero también es una buena práctica, creo yo.*  
C6: *Pero tengo que aprenderlo porque tengo que hablar por teléfono con mis compañeros en Argentina.*  
Profesora: *Y entender el teléfono es todavía más difícil que entender la radio o el cine.*  
C6: *Para mí es más fácil entender por el teléfono que la radio.*  
D1: *Pero en el teléfono no ves nunca.*  
C6: *Sí, pero en este momento sólo llamo con compañeros y no con personas que no conozco.*  
Profesora: *Y qué haces cuando tienes que llamar por teléfono, ¿te escribes antes lo que tienes que decir?*  
C6: *No, buscar en el diccionario, me acuerdo de las palabras que no conozco y buscar en el diccionario, ¡mi amigo mejor!*  
C5: *Para mí es también difícil el teléfono.*

Grupo 2, sin supervisión de la profesora

C2 (lee la pregunta en voz alta): *¿Dónde estaban las dificultades para entender los cortometrajes?*  
C4: *La velocidad.*  
C2: *No hablan muy pronunciado.*  
C4: *Y muy coloquial.*  
C3: *Pero a veces es más fácil porque hacen unos gestos y al menos puedes entender el contenido.*

C2: *Sí, es más fácil que la audición sola [se refiere a los fragmentos del cortometraje de monólogo interior de los personajes].*

C4: *Sí, cuando yo no tenía la seguridad de ver lo que hacen y el objeto, no podía entender todo porque el español que hablan no está muy comprensible.*

C8: *Me gustaría ver más cortometrajes porque es muy bueno para mejorar mi comprensión.*

C2: *Tienes que hacer el curso con Moisés [se refiere a la asignatura Historia del cine español actual], es muy bueno para practicar. Ayer vimos Hable con ella y me gustaba muchísimo pero tenía que mirar las imágenes para poder seguir el contenido.*

C8: *Pero la semana que viene vemos un documental sobre la Transición española, entonces a mí me falta la información sobre la Transición, no sé mucho sobre la Transición.*

C2: *Pues puedes descargarlo del Internet en español, hay un buen resumen pero hay tantos detalles... yo no me recuerdo de cada detalle. Tienes que memorizar tantos nombres de los políticos y eso.*

[...] Cambian de tema y comienzan a hablar de los propósitos para el año nuevo.

Los estudiantes no se refieren explícita ni intencionalmente a las estrategias que emplean, bien porque no consideren relevante esta cuestión, bien porque no les parezca un tema de conversación apropiado. La información más valiosa son los consejos acerca de la planificación de las tareas de CA, puesto que dejan ver una reflexión del alumno acerca de su propia capacidad y estilo en el desempeño de la destreza.

A pesar de que la actividad se resuelve más satisfactoriamente que la realizada en el diagnóstico inicial (se limitaron a las estrategias de la expresión oral), no se logran los resultados que serían de esperar tras estos meses de entrenamiento. Por otra parte, las actitudes observadas contradicen las recomendaciones de algunos estudios en los que se basa el presente trabajo (Macaro 2001, entre otros), dado que éstos aconsejan promover conversaciones para favorecer el intercambio de experiencias en el uso de las estrategias, mientras que, en nuestra investigación, no parecen resultar del interés de los estudiantes<sup>205</sup>.

Del mismo modo, la dirección de las conversaciones por el docente condiciona la información obtenida (el primer grupo menciona algunas estrategias porque la profesora lo requiere explícitamente) mientras que, por el contrario, una conversación no supervisada puede producirse de forma desestructurada sin un objetivo preciso, así como causar desinterés si no está estrechamente vinculada con la tarea de CA<sup>206</sup>.

---

<sup>205</sup> Sin embargo, se trata del método habitual utilizado en los últimos manuales de ELE para elicitación de las estrategias que usan los aprendices y ampliar su repertorio mediante el intercambio con los compañeros, como se ha expuesto en el capítulo II (epígrafe 3.2.1.).

<sup>206</sup> Pudo influir que se realizara en la sesión posterior al visionado del cortometraje y no inmediatamente después.

iv. *Análisis de las actividades de comprensión a partir del documental sobre la Transición española*

Se plantea como una simulación de una clase de Historia, por lo que debe responderse a una serie de preguntas de comprensión intensiva. Dada la dificultad del tema y el vocabulario, se preparan con anticipación en casa y se comentan en el aula antes del visionado.

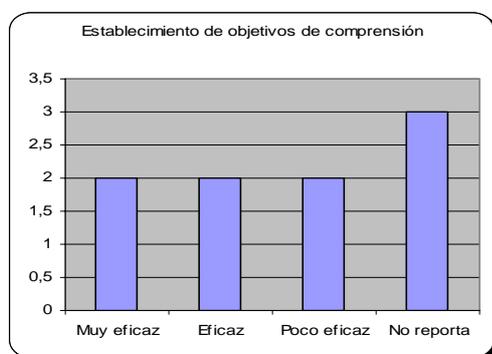
En cuanto a las condiciones de ejecución, se ofrece una primera exhibición con la única finalidad de analizar el modo de realización audiovisual, de manera que los aprendices se familiaricen con el material antes de observarlo para la comprensión propiamente dicha. En el segundo visionado se ofrece la posibilidad de dirigir la atención a la forma en lugar de responder a las preguntas sobre el contenido, ya que los alumnos manifiestan interés en aprender a orientar su atención a este aspecto, como recoge el diario (17.01.06):

[...] les he dado las correcciones de la canción de Alaska, *¿Cómo pudiste?*. Mientras las leían, C8 me ha dicho que tanto en la valoración de CA que le entregué como en estas correcciones, le he dicho que preste atención a la forma además del contenido. Dice que lo intenta pero que, con las preguntas que les mando responder, no puede, y me pregunta qué puede hacer.

Los ejercicios de anticipación léxica favorecen dirigir la atención a la forma. De todas formas, los estudiantes que eligen esta opción completan las preguntas de contenido como refuerzo para casa, con la finalidad de poner a prueba la capacidad de su memoria auditiva<sup>207</sup>.

Por este motivo, no se puede ofrecer una panorámica de los resultados del conjunto de la clase, como en las actividades anteriores, ya que debe examinarse por separado la realización de cada estudiante. Se recogen, sin embargo, las informaciones más significativas:

- Establecimiento de objetivos de comprensión audiovisual:

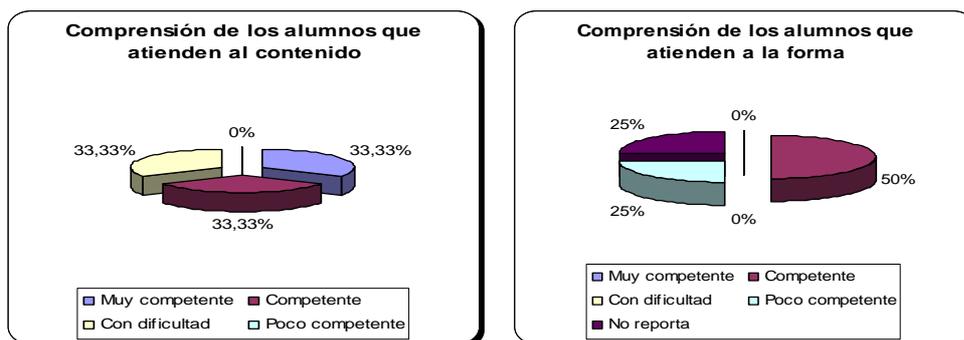


<sup>207</sup> Esta tarea cuenta con gran aceptación, puesto que se han explicado primero en el aula algunas cuestiones sobre la capacidad de la memoria auditiva y a los estudiantes les resultan de gran interés las informaciones teóricas sobre la destreza de comprensión oral. Casi todos los que han prestado atención a la forma responden en casa a las preguntas sobre el contenido y las entregan en la siguiente sesión.

Se demuestra una vez más que la dificultad del establecimiento de objetivos está relacionada con el nivel de familiaridad de la actividad y de la situación de comprensión para el aprendiz. Prueba de ello son las siguientes respuestas:

Objetivos personales:  
*No tuve objetivos personales, porque sabía que ya será difícil entender los hechos relevantes. (A1)*  
*Entender el documental y responder a las preguntas. (C5)*

- Atención dirigida a las características propias del género documental: los aprendices se muestran eficaces en la dirección de la atención pese al incremento de la dificultad de la tarea.
- Resultados de comprensión: se distingue entre los correspondientes a los alumnos que han decidido prestar atención al contenido<sup>208</sup> del documental y los de aquéllos que se han concentrado en la forma<sup>209</sup> (características lingüísticas y expresiones):



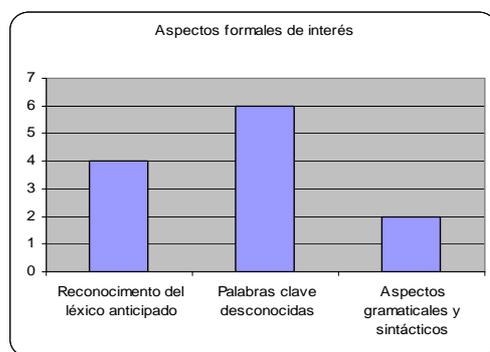
Si bien la dirección consciente de la atención a la forma reduce la eficacia en la comprensión del contenido, los resultados del segundo grupo de alumnos no son en ningún caso desalentadores, puesto que la mitad de ellos se encuentra por encima del umbral mínimo establecido, mientras que un 25% no ha respondido a estas preguntas, lo que no significa, necesariamente, un vacío en la comprensión.

- Aspectos formales a los que dirigen la atención voluntariamente los aprendices: esta información sirve como un diagnóstico para el docente de cara a introducir en el

<sup>208</sup> Descriptores de la prueba de comprensión: localización de la información solicitada en preguntas de comprensión extensiva e intensiva de respuesta abierta; elaboración para responder a preguntas de comprensión extensiva de respuesta abierta; elaboración para responder a preguntas de comprensión intensiva que no reproducen en el enunciado las palabras textuales del input; interpretación para responder a preguntas de comprensión extensiva de respuesta abierta.

<sup>209</sup> Para este grupo se ha añadido a la clasificación de valores la categoría de “no reporta” para recoger por separado el porcentaje de alumnos que no ha respondido a estas preguntas, por estar fuera de su foco de atención, del de “no competente”, dado el sesgo que las respuestas en blanco han supuesto para los cálculos de eficacia en las tareas anteriores.

entrenamiento explícito el uso de estrategias de atención a la forma lingüística. Se observa una habilidad inicial suficiente para atender al empleo del idioma sin descuidar el contenido y se reflejan los aspectos de interés para los alumnos:



### 2.4.2.3. Reflexión para la integración del entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

Las estrategias de autoevaluación no se incluyen con éxito en el programa de ELE, por lo que conviene enfocar su implementación de manera que se despierte el interés por controlar los propios progresos, una labor tradicionalmente reservada al docente.

El principal factor de influencia es el momento de la autoevaluación; cuando los alumnos no encuentran una vinculación directa entre la tarea y la valoración, ni siquiera responden a estas cuestiones, mientras que tras la corrección todos juntos en el aula se muestran más dispuestos a establecer juicios sobre sus capacidades de escucha. Sin embargo, de los comentarios de agradecimiento de los estudiantes se observa que acogen favorablemente las evaluaciones efectuadas por la profesora: o bien aún no se sienten preparados para asumir esta responsabilidad, o no se esfuerzan porque lo hará el docente.

Del mismo modo, la introducción de la autoevaluación únicamente en la destreza de CA puede ser otra de las causas, dado que la planificación (con buenos resultados) también se había trabajado en las destrezas de expresión escrita y oral. La utilidad de la autoevaluación debe evidenciarse para la realización de la tarea y aplicada al resto de habilidades lingüísticas.

La evolución de la capacidad auditiva despierta el interés de los estudiantes por la introducción de estrategias de atención a la forma, lo que indica que es el momento oportuno para comenzar su ejercicio explícito en el aula.

### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

Los aprendices, sin evaluar su comprensión eficazmente, sí valoran convenientemente las dificultades del input y las actividades que se les presentan, lo que debe servir como punto de partida para incidir en la autoevaluación de la CA.

La presentación de una tarea con un input de características diferentes a las habituales hasta ahora, pone de relieve que los alumnos emplean de distinto modo las estrategias que se han venido ejercitando, al tiempo que aceptan con agrado la posibilidad de resolver la tarea de maneras diversas (atendiendo a la forma o al contenido).

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

La evaluación personalizada realizada por la profesora, a pesar de ser bien acogida, no sirve para incentivar a los alumnos a asumir esta labor. No obstante, su repetición periódica resulta útil para orientarlos en el proceso de escucha.

Por otra parte, la *necesidad* de decidir (que se va extendiendo a más aspectos de aprendizaje) desarrolla la autonomía, ya que el aprendiz pasa de una intervención casi nula en la toma de decisiones (principio del curso), a la determinación de las condiciones de realización de las tareas, opinando con un fundamento cada vez mayor.

## 2.4.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

### *i. Comprensión auditiva*

Se mantiene la expectativa de que la autoevaluación contribuya a una mejora de la CA en cuanto que conduzca a la monitorización durante el proceso de escucha, atendiendo especialmente a las dificultades percibidas en la autoevaluación precedente. Puesto que la evaluación realizada por la profesora favorece este efecto, todo hace pensar que la práctica continuada podría llevar a la eficacia en esta capacidad metacognitiva.

### *ii. Competencia estratégica*

Se reporta una notable consecuencia de la evaluación realizada por la profesora, a saber, una incidencia positiva en el establecimiento de objetivos de escucha y la dirección consciente de la atención. En este sentido, los aprendices que ven cumplidas sus exigencias personales tras leer la valoración de la docente, deciden de manera voluntaria prestar atención a la forma lingüística del input y fijarse propósitos de escucha cognitivamente más demandantes. Además, se refleja un mayor grado de autonomía en el establecimiento de las condiciones de realización de las tareas y la selección de materiales.

iii. *Nivel de dominio lingüístico*

De las acciones realizadas no se desprenden conclusiones reseñables a este respecto.

iv. *Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

Se logra el fomento de la motivación externa con la entrega de informes de evaluación individuales, en términos de recomendación para la aplicación de recursos estratégicos que contribuyan a las microhabilidades de escucha más problemáticas. Se observa un beneficio para la competencia estratégica de los alumnos y su actitud, más receptiva ante las actividades de CA<sup>210</sup> y más decidida en cuanto a la orientación del proceso de escucha. Sin embargo, no se traduce en una motivación para asumir labor evaluadora.

### 2.4.3. Conclusiones

#### 2.4.3.1. Revisión del plan inicial

La integración de la *individualización del entrenamiento* resulta efectiva y beneficiosa en la planificación de tareas, mientras que no logra avances reseñables en la autoevaluación.

La resolución de las actividades de práctica lingüística a partir de la propia determinación de las condiciones de realización, el establecimiento de objetivos según los intereses, necesidades y capacidades de cada aprendiz, así como la libre selección de estrategias, favorecen la aceptación del enfoque didáctico en el proceso de escucha.

Asimismo, la inclusión de las estrategias concretas en los contenidos lingüísticos se realiza sencilla y exitosamente, debido al ocasional ejercicio implícito de las estrategias y a la interrupción de los procesos de escucha sin afectar negativamente a la percepción del mensaje, lo que favorece la reflexión sobre los recursos usados y la posibilidad de cambiarlos.

Del mismo modo, la inclusión de las estrategias de atención a la forma en el momento en que los propios aprendices se muestran dispuestos y preparados para ello, facilita que se comience con su entrenamiento explícito sin provocar rechazo o ansiedad. En este sentido, estamos de acuerdo con las teorías de atención a la forma, como recoge Ortega (2001: 184), cuando afirman que sólo una vez que el estado cognitivo de procesamiento del contenido es logrado, puede la intervención externa aspirar a fijar la atención del aprendiz en la forma por adquirir en una manera psicolingüísticamente útil.

---

<sup>210</sup> Sobre este aspecto se recoge uno de los comentarios más llamativos y motivadores del entrenamiento, el de B2, alumna del programa *Estudiantes a partir de los cincuenta*, con una habilidad de comprensión oral poco desarrollada, sentimiento de inferioridad ante sus compañeros más jóvenes y miedo al error. En la dinámica de conversación sobre las actividades de los cortometrajes, se mostró muy expansiva en la interpretación de las historias argumentando que “no importaba si lo que habías entendido estaba bien o mal”.

Respecto a la autoevaluación, por su parte, los resultados adversos podrían tener su origen en dos motivos: la desconexión percibida entre la labor evaluadora y la resolución de la tarea lingüística, y la falta de costumbre (así como de refuerzo en el resto de destrezas). La ineficaz inclusión de la autoevaluación se subsanará con una mayor vinculación al momento de realización de la tarea lingüística, debido a que resulta imprescindible seguir ejercitándola para lograr la autonomía del aprendiz, de acuerdo con Graham (1997:85):

“One of the most important factors in becoming a proficient language learner appears to be the ability to stand back and reflect on one’s own learning and assess which steps need to be taken to regulate it. Students need to be given as many opportunities as possible to develop this capacity and to achieve the goal of self-direction, which many teachers seem to value but few actively cultivate.”

La individualización del entrenamiento es positiva para el mismo porque reconduce el avance de cada aprendiz sacando el máximo provecho a sus capacidades metacognitivas y cognitivas, y amortiguando los posibles efectos negativos del contexto de enseñanza/aprendizaje formal en el proceso individual de escucha (exposición al input simultánea para todos y en los tiempos establecidos por el docente, selección de actividades por parte del profesor, homogeneidad de objetivos y procedimientos requeridos, etc.).

De acuerdo con López López (1999), una “tutoría personalizada” con los aprendices sería la mejor forma de conducir un entrenamiento individualizado. No obstante, dado que el nuestro se integra plenamente en el curso habitual de ELE (a diferencia del citado estudio), esta labor tutorial se realiza por escrito, a través de las valoraciones que la profesora entrega a los aprendices y las indicaciones que acompañan a la corrección típica de los deberes; los estudiantes, por su parte, responden a las observaciones de la profesora al final de las tareas que entregan por escrito.

En conclusión, se mantiene el plan inicial de integrar el modelo de entrenamiento en el programa habitual de ELE, tomando como base las indicaciones aquí expuestas y considerando la conveniencia de aplicar un tratamiento didáctico similar al resto de destrezas lingüísticas.

#### 2.4.3.2. Incidencia en la evolución de los aprendices

Se logra individualizar el entrenamiento en el uso de las estrategias, a pesar de la escasa repercusión de la introducción de las habilidades de autoevaluación.

Las incidencias en el progreso de los alumnos se refieren, en el plano metacognitivo, al mantenimiento de la atención durante el tiempo de exposición al input (fomentado por la

planificación de la tarea); en el plano socioafectivo, a la reducción de la ansiedad y al aumento de la seguridad (gracias al libre establecimiento de objetivos) y, en el cognitivo, a la aplicación más espontánea de las estrategias de elaboración del contenido (favorecidas por la interrupción del proceso de escucha para recapitular y planear la continuación de la audición).

Respecto a la capacidad evaluadora, se registran mejoras en la comprobación de hipótesis y en el reconocimiento de la influencia de las condiciones de realización en los resultados de CA, pasos previos al control eficaz del propio progreso.

Se observa la influencia de la individualización del entrenamiento mediante el seguimiento de los grupos establecidos según su actitud ante el mismo:

- Los resultados más positivos en el caso del aprendiz que se muestra contrario se registran en el plano socioafectivo, puesto que ya no manifiesta un rechazo expreso. En concreto, las mejoras se deben al incremento de la motivación tanto por los materiales empleados y la libre determinación de las condiciones de realización, como por la ejercitación implícita de las estrategias. Como consecuencia, reporta el uso eficaz de algunas de tipo cognitivo y metacognitivo, pero sólo cuando no se le pide explícitamente que las emplee.
- Los aprendices del segundo grupo (*realizan las tareas siguiendo las indicaciones del docente sin reflexionar sobre su sentido ni pronunciarse sobre la metodología didáctica*) se ven favorecidos principalmente en el plano metacognitivo, puesto que la interrupción de los procesos de escucha para planificar las tareas activa su conciencia sobre la destreza auditiva y contribuye al establecimiento de objetivos precisos, así como a la previsión de posibles estrategias de ayuda para actividades futuras.
- Para el siguiente conjunto (*participan de buen grado, conscientes de lo que se pretende con el entrenamiento a pesar de mostrar escepticismo sobre sus virtudes*), este ciclo supone un avance en la aplicación de estrategias cognitivas de manera simultánea al ejercicio de las habilidades metacognitivas de planificación y control de dificultades. Algunos aprendices, incluso, implementan las estrategias con un alto grado de conciencia.
- En cuanto a la última categoría (*se muestran entusiasmados incluso antes de haber comprobado sus beneficios*), la estudiante aquí clasificada reporta los mismos resultados que el grupo anterior, pero demuestra una mayor reflexión sobre la destreza auditiva y sus procesos de escucha, así como más facilidad para hablar sobre ellos.

## 2.5. Cuarto ciclo: Comprobación de la aportación del entrenamiento

Comprende tres pasos, dos referidos a la aplicación del modelo integrado en el programa de ELE, desarrollados a lo largo de tres semanas de clase, y otro independiente del curso de lengua, realizado en las dos semanas posteriores con el objetivo de evaluar la contribución del entrenamiento al desarrollo del aprendiz.

### 2.5.1. Paso 1: Extender el uso libre de las estrategias a diferente tipo de actividades

#### 2.5.1.1. Acciones

*Introducir el ejercicio explícito de estrategias de atención consciente a la forma; elegir entre diferentes tipos de actividades sobre un mismo input lingüístico en función de los propios objetivos de comprensión; practicar libremente la selección y aplicación de estrategias para resolver tareas con diferentes tipos de input y bajo condiciones de realización diferentes.*

Se llevan a cabo de la siguiente forma:

- Dinámica de reflexión sobre la contribución de la atención consciente a la forma para la CA y el aprendizaje de ELE, mediante una explicación con ejemplos para practicar todos juntos en clase (*véase anexo 8.2.*).
- Selección de actividades de CA basadas en la forma o en el contenido, según los objetivos individuales, a partir del visionado del cortometraje *Allanamiento de Morada* (dirigido por Mateo Gil, España, 1998) para su realización en el aula (*véase anexo 3.15.*).
- Selección de actividades de CA basadas en la forma o en el contenido, según los objetivos individuales, a partir de la canción *Ana y Miguel* (Mecano) para su realización en casa (*véase anexo 3.16.*).

#### 2.5.1.2. Revisión

- i. Análisis de la dinámica de reflexión sobre la atención a la forma (todos juntos en el aula)*

La actitud de los alumnos ante la introducción de las nuevas estrategias se recoge en el diario de la profesora (31.01.06) al referirse al modo de presentación de las mismas:

Primero les he explicado algo sobre la escucha activa y algunas estrategias sencillas de atención consciente a la forma para que vieran cómo pueden aprovechar los visionados y las audiciones para aprender un poco más de vocabulario o de gramática; en concreto, la estrategia de adivinación de léxico durante el proceso de escucha, la de repetición mental de sonidos y la de asociación de una nueva palabra a una imagen mental. Como llevaba preparada por escrito la explicación, ha resultado bastante bien y no hemos perdido mucho tiempo, para que no se aburrieran. Parece que les ha gustado, me da la impresión de que les gusta que les cuente en clase algunas cosillas de teoría sobre las maneras de escuchar. Luego hemos probado con unas frases que había preparado para ver si habían entendido lo de anticipar las palabras o expresiones. No ha estado nada mal. No hemos hecho más pruebas de ejemplo porque no quería aburrirles y que luego no hubiera tiempo para repetir el visionado del corto. Después hemos empezado con él, Allanamiento de morada.

Las reacciones ante la práctica guiada de la estrategia de adivinación de palabras se observan en el siguiente fragmento de la transcripción de la grabación de la dinámica:

Profesora: *Bueno, a ver, vamos a hacer una pequeña prueba, eeh... yo os leo una frase y dejo como huecos al hablar, ¿no? y vosotros tenéis que decir la palabra que falta, ¿vale? a ver: esta mañana cuando me he levantado he pensado que hacía muchooo...*  
Alumnos: *frío*  
Profesora: *tieeeeempo*  
Alumnos: (risas)  
Profesora: *... hacía mucho tiempo que no veía a mi...*  
Alumnos: *familia*  
C6: *madre*  
Profesora: *a mi maaadre y que tenía que llamarla pooor...*  
Alumnos: *teléfono*  
Profesora: *llamarla por su cumpleaños*  
Alumnos (risas)  
Profesora: *paraaa...*  
Alumnos: *felicitarla*  
Profesora: *Bueno, vale, muy bien, no ha estado mal, ¿no?, ¿está claro lo que quiero decir? ¿a alguien le ha parecido difícil o no sabe lo que tenemos que hacer?*  
Alumnos: *no*

La introducción de las estrategias que facilitan dirigir la atención a la forma lingüística cuenta con la aprobación de los aprendices cuando el modo de presentación y práctica guiada de las mismas no se aleja de sus expectativas sobre el trabajo en el aula<sup>211</sup> y, en segundo lugar, cuando responde a su propia demanda de una orientación (por parte de la docente) para aplicar un tipo de estrategias que consideran necesarias en su actual estadio de oyentes.

<sup>211</sup> La presentación de estas estrategias cuenta con una aceptación más generalizada que la realizada en el tercer paso del primer ciclo (establecimiento de hipótesis). Otro factor que podría influir es que ahora los aprendices están familiarizados con la inclusión de las estrategias en las instrucciones de resolución de las actividades y, por ello, se muestran más receptivos.

ii. *Análisis de la realización de las actividades de comprensión audiovisual en función de la orientación de la atención*

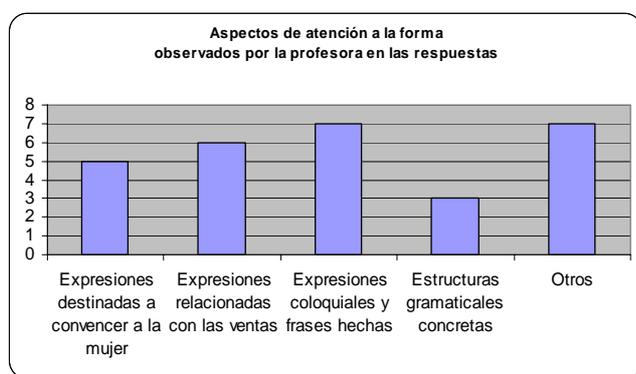
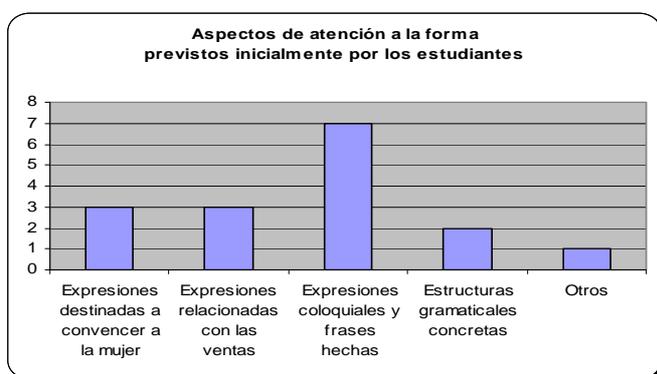
Se examinan tres factores: la selección de actividades (supone en sí misma un tipo de autoevaluación); la eficacia en la orientación de la atención a la forma, así como las estrategias empleadas para ello; la eficacia en la orientación de la atención al contenido y las estrategias de elaboración correspondientes, y el resultado global de comprensión audiovisual.

- Selección de actividades por parte de los aprendices

La posibilidad de elegir refleja la opinión acerca de las habilidades de comprensión audiovisual, dado que aquéllos que se consideran menos competentes eligen las de atención al contenido mientras que, los que se sienten más capacitados, se decantan por las de atención a la forma, como un nuevo reto en su progreso como oyentes<sup>212</sup>. La decisión resulta del siguiente modo: cinco resuelven las actividades de atención a la forma, cuatro las de atención al contenido y dos responden a ambos cuestionarios<sup>213</sup>.

- Eficacia en la orientación de la atención a la forma y utilidad de las estrategias

Se cotejan las opiniones vertidas por los alumnos en sus respuestas por escrito a las preguntas de comprensión (planificación de objetivos y estrategias, autoevaluación y utilidad de las estrategias) con las observaciones de la profesora a partir de la corrección de las actividades, de manera que pueda comprobarse tanto la evolución de la competencia estratégica de los aprendices, como su habilidad metacognitiva para atender a los procesos de escucha y verbalizar sobre ellos.



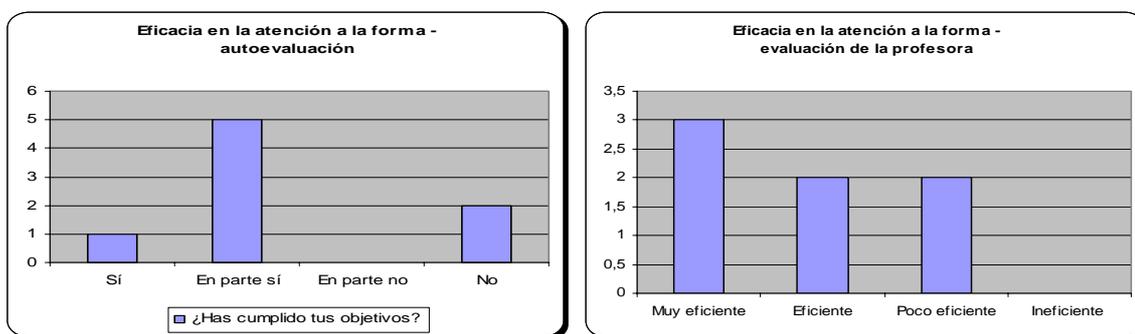
<sup>212</sup> A simple vista, sin embargo, podría parecer que esto no es así, dado que uno de los oyentes más eficaces resuelve el listado de preguntas de atención al contenido. No obstante, en sus respuestas se observa que reporta conscientemente estrategias de atención a la forma, es decir, que su objetivo ha cambiado respecto a las tareas anteriores; quizá la elección de las actividades se deba tan sólo a que le resulten más familiares.

<sup>213</sup> Esta opción de trabajo no estaba contemplada por la profesora, sin embargo, se permite porque las alumnas argumentan que quieren probar las actividades de atención a la forma, pero que, incluso fijando su atención al uso lingüístico, no son capaces de desatender el contenido, que sigue siendo lo más importante para ellas.

Las estructuras gramaticales a las que prevén prestar atención son los tiempos verbales y el subjuntivo, mientras que, por otra parte, los aspectos mencionados en la categoría de *otros* son el acento de los actores y “cuántas cosas hay que no entiendo”.

Sin embargo, en las respuestas entregadas se observa que prestan atención a más categorías de las inicialmente previstas y se fijan en más estructuras y aspectos gramaticales (verbos de extensión preposicional y uso del imperativo). En la categoría de “otros”, indican haber atendido a las fórmulas de cortesía, cambios en el volumen y la velocidad del habla, y empleo de rasgos paralingüísticos como la risa.

Así resultan la autoevaluación y la valoración<sup>214</sup> de la dirección consciente a la forma:



La valoración de la profesora es más positiva que la de los propios aprendices, al contrario de lo que ocurre con las actividades de atención al contenido, en las que se consideran eficaces en cuanto comprenden las palabras clave suficientes para reconstruir el contenido, despreciando los detalles. En esta ocasión –atención centrada en el uso de la lengua– la gran cantidad de vocabulario nuevo y la complejidad intrínseca del discurso propio de los agentes de ventas, facilitan que los alumnos reconozcan claramente sus deficiencias de comprensión, por lo que se muestran más severos en su autoevaluación.

En relación con las estrategias empleadas, no se pide que las elijan de manera previa sino que, tras evaluar su utilidad, prevean las que utilizarán en la siguiente exhibición. Las estrategias señaladas explícitamente por los estudiantes<sup>215</sup> son las siguientes:

- Acostumbrarme al acento (B1)
- Concentrarme en las expresiones (B1)
- Concentrarme en los detalles (B1)
- Observar los gestos y la mímica (D1)
- Imagino el sonido de la palabra mentalmente (C2)
- Prestar atención a las palabras que conozco (C2)
- No me fijo en cada palabra (B3)
- No traduzco al alemán (B3)

<sup>214</sup> Se evalúa la eficacia del alumno basándose en los objetivos previstos por él mismo y en función de las expresiones que ha anotado durante el visionado, puesto que todos ellos han tomado notas.

<sup>215</sup> Se respeta su forma de enunciar las estrategias aunque, en el caso de la última, se observa que la estudiante no es capaz de reconocer las estrategias que emplea.

- Encuentro frases que hemos explicado antes pero no las busco en general (B3)
- Repito palabras nuevas, extraordinarias o desconocidas (B3)
- Comparar con las situaciones [de la vida] parecidas [a las del corto] (C5)
- Fijarme en expresiones hechas y memorizarlas (C5)
- Tomar nota de expresiones (C8)
- Concentrarme más a las palabras que al contenido (B2)

Además, las respuestas reflejan el uso de otras estrategias que no identifican:

- Toma nota de expresiones (todos los aprendices, aunque unos más que otros)
- Traduce al alemán (C2 y C5)
- Atiende a las formas de cortesía de los personajes (C5, B2 y B3)
- Atiende a las expresiones del rostro (B3)

La autoevaluación de las estrategias que reconocen haber empleado resulta así:



En este caso resulta imposible realizar, por parte de la profesora, una evaluación de la utilidad de las estrategias, puesto que las respuestas de los aprendices (sobre expresiones y aspectos a los que se presta atención), no ofrecen información suficiente para relacionar las estrategias concretas con la consecución de objetivos de escucha. No obstante, cabe señalar que la valoración de las estrategias es más positiva en el segundo visionado, lo que demuestra que necesitan la oportunidad de interrumpir el proceso de escucha para reflexionar sobre la adecuación de las estrategias que están empleando y, eventualmente, cambiarlas:

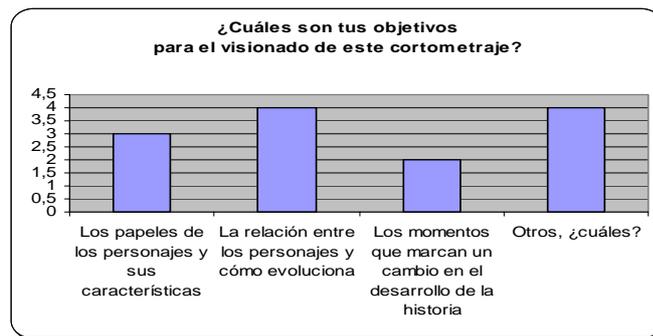
- (Primer visionado)
1. ¿Se han cumplido tus objetivos?  
*Unos [...]*
  2. ¿Qué estrategias has utilizado para entender mejor?  
*Comparar con las situaciones parecidas*  
*Intenté comprender lo que han dicho*
  3. ¿Han resultado útiles?  
*Sí, pero voy a intentar utilizar también las otras. Por ejemplo fijarme en las frases hechas y memorizarlas.*
- (Segundo visionado)
4. ¿Has cumplido tus objetivos?  
*Ver la pregunta 1.*
  5. ¿Qué estrategias has utilizado para entender mejor?  
*Ver la pregunta 2. y 3.*

6. ¿Han resultado útiles? ¿Vas a seguir utilizándolas en el siguiente visionado?  
*Sí, pero normalmente puedo memorizarme las palabras que ya conosco, las otras las olvido rápidamente.*

C5

- Eficacia en la orientación de la atención al contenido y utilidad de las estrategias

Para facilitar la planificación se ofrecen algunas sugerencias. Los resultados son así:



Los objetivos citados en la categoría de “otros” son:

- Entender el contenido, la acción en general (C3)
- Prestar atención a la expresión y al vocabulario usado y típico (C4)
- Prestar atención en las palabras del “vocabulario” [entregado anteriormente por la profesora] y entender bien el cortometraje (A1)
- Prestar atención al vocabulario especial de los personajes y sus papeles (C6)

Para lograrlos, los aprendices indican haber empleado las siguientes estrategias:

- Prestar atención a la música (porque siempre implica algún cambio), los gestos y la mímica de los actores, los movimientos de la cámara. Cuando escucho trato prestar atención a expresiones o palabras que conozco para luego tratar a reconstruir con esos cabos sueltos una historia que hace sentido. Al ver la peli por la 2. o 3. vez, me fijo en las detalles (o por lo menos, trato hacerlo, depende de que si es fácil / más difícil de entender) para comprobar si verifican mis hipótesis que he establecido. Y cuando hago todo eso, empleo – en una forma más o menos consciente – las estrategias b + c [resumen y establecimiento de hipótesis] (C2)
- Cuando hablan así rápido es difícil emplear algunas estrategias. Me concentra en las palabras que entiendo y conozco e intento deducir el contenido. También presto atención en mímica y gestos porque me ayudan (C3)
- He mirado la lista de vocabulario durante ver la peli (C4)
- Prestar atención a las palabras del “vocabulario” [entregado por la profesora] (A1)
- Atención a la mímica, gestos y palabras importantes que han influido en la conversación/situación (C6)

La autoevaluación de objetivos se realiza positivamente por la mayoría, lo que debería conllevar una valoración favorable del uso de las estrategias. No obstante, se recoge una respuesta divergente que pone de manifiesto la influencia que ejercen las condiciones de realización en el contexto académico sobre la elección y empleo de las estrategias:

¿Has cumplido tus objetivos? ¿Qué estrategias has empleado para entender mejor? ¿Vas a volver a utilizarlas cuando veas otra película?  
*Sí, he cumplido mis objetivos. No es posible usarlas otra vez porque no voy a tener la lista de vocabulario antes de ver alguna película como la tuve hoy.*  
 ¿Te ha servido de algo esta estrategia?  
*Todavía no aprendí ninguna palabra, pero fue muy útil ver/oirlas por primera vez (Domiciliar en cuenta, cartilla bancaria, comp. desleal) y si las vuelva encontrar más veces, las aprenderé. Ya las reconozco de cada manera "pasivamente"*  
 (A1)

- Resultados globales de comprensión audiovisual

Las respuestas no contienen información suficiente para evaluar la CA en función de los descriptores previstos, ya que los alumnos que dirigen su atención a la forma no siempre responden directamente a ellos. Se ilustran, no obstante, los niveles de competencia de los estudiantes, puesto que cabe hacer algunas interpretaciones significativas:

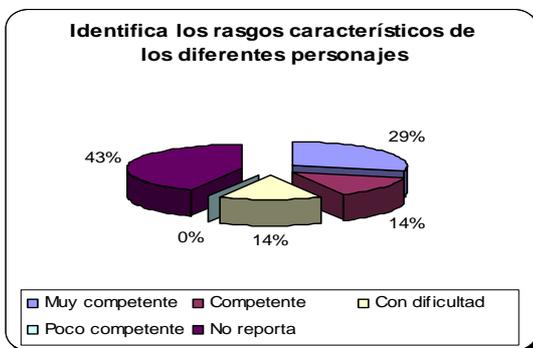


Gráfico a.

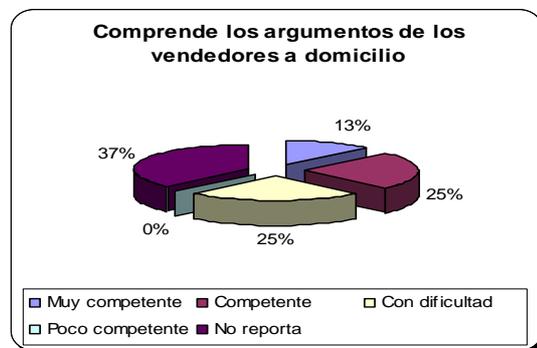


Gráfico b.

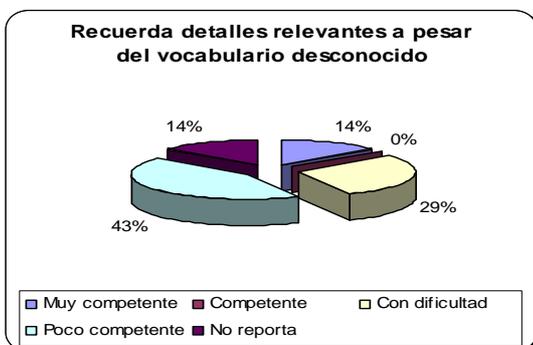


Gráfico c.

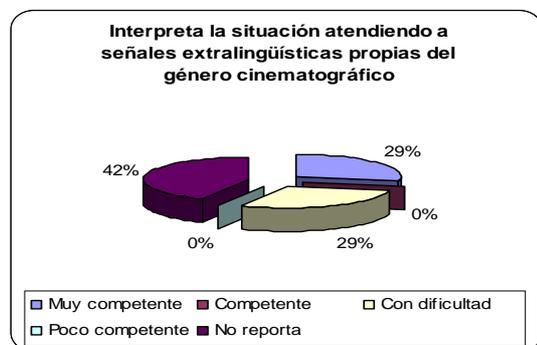


Gráfico d.

En primer lugar, en los gráficos a., b. y d., la categoría de “no reporta” corresponde a las respuestas de los estudiantes que dirigen su atención a la forma mientras que, en el gráfico c., la engrosan las de aquéllos que se concentran en el contenido. Es precisamente en el caso de este descriptor (*recuerda detalles relevantes a pesar del vocabulario desconocido*) donde se recogen los resultados más desfavorables, lo que demuestra que los alumnos que orientan sus habilidades a la forma todavía no son lo bastante eficaces en el reconocimiento de palabras y expresiones desconocidas, mientras que la capacidad de comprensión del contenido (ejercitada en las sesiones de entrenamiento anteriores) está por encima del nivel umbral.

Asimismo, se evidencia la relación entre la tipología de actividades de CA tanto con el uso de las estrategias, como respecto a la información recabada para una posible evaluación.

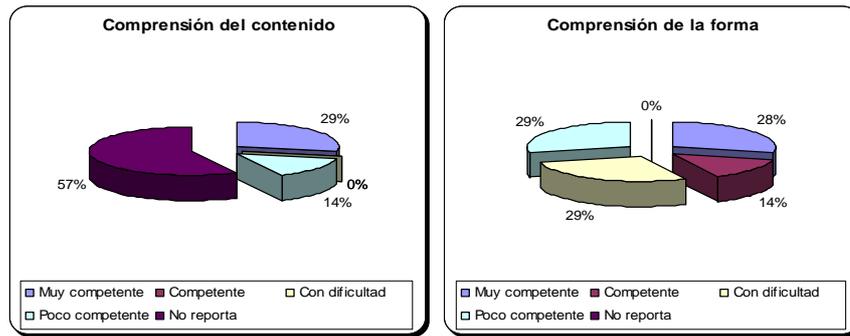
*iii. Análisis de la realización de las actividades de comprensión auditiva en función de la orientación de la atención*

La actividad se plantea como un refuerzo de la anterior, pero modificando las condiciones de realización (en casa) y el tipo de input (canción). Se pretende que los aprendices tengan ocasión de reflexionar sobre las exigencias que se derivan de diferentes mensajes orales, aplicar distintas estrategias y evaluar su competencia como oyentes, por lo que las preguntas se orientan a la detección de las dificultades de CA y a la comprobación de las estrategias usadas, de cara a su conveniente sustitución. Se elige una audición sin soporte visual para limitar los recursos (enfocados mayoritariamente al apoyo gestual en la tarea precedente) y que se identifique el resto de estrategias empleadas.

Se analizan los resultados de comprensión, la identificación retrospectiva de estrategias de atención a la forma, el reconocimiento de dificultades de CA, la previsión de posibles estrategias y la autoevaluación.

• Resultados de comprensión del contenido y de la forma

Descriptores	
Comprensión del contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recrea el contexto de la historia.</li> <li>- Caracteriza a los personajes.</li> <li>- Reconoce los diferentes episodios de la historia narrada.</li> <li>- Interpreta el sentido de la canción.</li> </ul>
Comprensión de la forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discrimina palabras aisladas en la cadena fónica a pesar de la curva entonativa propia de la canción.</li> <li>- Reconoce las palabras conocidas.</li> <li>- Identifica palabras desconocidas y las anota según el sonido.</li> </ul>



A pesar de las dificultades en el reconocimiento lingüístico, la comprensión del contenido es bastante buena<sup>216</sup>, con gran eficacia en la reconstrucción y la interpretación.

Las deficiencias en la comprensión de palabras y expresiones se comparan con las evidenciadas en tareas anteriores<sup>217</sup>, de cara a dirigir adecuadamente el uso de las estrategias.

En esta ocasión los problemas no se derivan del léxico desconocido<sup>218</sup> (el vocabulario es familiar para todos los alumnos), sino que se trata de errores cuando se modifica la realización fonética por cambios de la curva entonativa según el tipo de input<sup>219</sup>. Las dificultades derivadas de una modificación en la entonación habitual se manifiestan con más agudeza que en la actividad de la canción anterior, debido a que la exclusión del desconocimiento léxico permite ahora reconocer con claridad los fallos en la percepción fonética. Con los errores más representativos se amplía el espectro de previsión de problemas trazado a partir del análisis contrastivo de los sistemas fonéticos alemán y español<sup>220</sup>.

Las principales dificultades, de nuevo, radican en la discriminación de palabras aisladas a causa de la sinalefa habitual en español e inexistente en alemán, un problema agravado por las pausas entonativas propias del ritmo musical, que impiden la identificación de términos de uso común. Así, se recogen errores como “esa roca blanca esana” (C8) o “blanca y sana” (C2) –a pesar de que el sentido común y el título de la canción facilitaban la comprensión de “esa roca blanca es Ana”–, o “el mar que está lo corporana” en vez de “loco por Ana” (C8), llamativos por cometerlos algunos de los oyentes más competentes.

<sup>216</sup> Aunque la mayoría prefiere no responder a estas preguntas, su decisión no puede deberse a un vacío en la comprensión, a tenor de la resolución de preguntas de atención a la forma.

<sup>217</sup> Dado que en los ciclos anteriores el corpus principal de actividades se compone de ejercicios de atención al contenido en los que no se requiere una reproducción textual del input, sólo podemos cotejar aquí los datos con la prueba de diagnóstico inicial (paso 1 del primer ciclo), la audición para redactar el reportaje de los procesos de escucha (paso 2 del primer ciclo), las preguntas de comprensión intensiva de la canción *Cómo pudiste* (paso 1 del tercer ciclo) y las de atención a la forma del documental histórico (paso 2 del tercer ciclo).

<sup>218</sup> Así sucedió tanto en la prueba de diagnóstico inicial, como en la audición del fragmento de la novela para redactar el reportaje retrospectivo sobre los procesos de escucha.

<sup>219</sup> O por el tipo de situación comunicativa, como ya se había observado en la prueba de diagnóstico inicial con la reproducción de escenas de la vida cotidiana por parte de hablantes nativos.

<sup>220</sup> Presentado en el capítulo III.

Igualmente, se detectan confusiones en fonemas que no habían supuesto un problema anteriormente, como [r]/[l] (“loca” en lugar de “roca”, C2, C3, C5, C8). En cuanto a las vocales, el error más generalizado es la identificación de la terminación –ar del infinitivo como el fonema [a], derivado de su propia producción incorrecta por interferencia del alemán.

La entrega de la transcripción de la canción con los errores de identificación lingüística más relevantes refuerza el ejercicio en casa de la identificación lingüística y favorece una reflexión sobre la relación entre percepción y modo de realización fonética.

- Identificación retrospectiva de estrategias de atención a la forma

Las imprecisiones de las respuestas manifiestan la necesidad de una práctica guiada para reconocer las estrategias empleadas y expresarse sobre su uso, como se ha demostrado con la habilidad conseguida en la verbalización sobre las estrategias de atención al contenido.

¿De qué manera te has ayudado para responder a las preguntas?

- *He escuchado varias veces la canción (B1)*
- *Rebobarlo una y otra vez (C2)*
- *Escuchar de manera intensiva, dos o tres veces (B3)*
- *He escuchado cada parte varias veces; he intentado primero solamente concentrarme en las palabras que conozco (C3)*
- *He escuchado algunas veces. He intentado adivinar las palabras por el tema/ el sentido (C5)*
- *La escuché muchas veces (A1)*
- *Escribí las palabras que no conocía y busqué en el diccionario. Escuché la canción cinco veces (C6)*
- *Tenía que oír unos pasajes varias veces. Unas palabras que no entendí anoté por el sonido (C8)*

Se revela necesario presentar nuevas estrategias para que los alumnos amplíen su repertorio, así como corregir la aplicación de las que se eligen adecuadamente para el tipo de tarea, pero no se emplean eficazmente (como anotar palabras desconocidas según suenan).

- Dificultades de comprensión y previsión de futuras estrategias

No se refleja que los aprendices sean conscientes de los problemas concretos de discriminación de palabras que acabamos de señalar, por lo que resultaría provechoso hacérselos ver de manera que comprendieran y comprobaran su origen.

Reproducimos a continuación las dificultades detectadas por los alumnos:

¿Qué dificultades has encontrado para resolver el ejercicio?

- *Ha sido difícil concentrarme y sólo escuchar las voces (sin los instrumentos) (B1)*
- *La voz extraña de la cantante, además es una canción muy larga y pesada; Uno no sabe cuándo termina una palabra y empieza otra (C2)*

- *A veces hay palabras sueltas en canciones, también en las alemanas, que simplemente no entiendo. ¡Grrrr! (B3)*
- *La manera de que canta la chica es muy difícil para entender por la junta de las palabras, no pronuncia muy clara (C3)*
- *Pronunciación baja / poco clara de algunas palabras (C5)*
- *La voz de la cantante es tan sosa, poco expresiva y empalagosa que se entiende muy mal que canta (A1)*
- *Diferenciar en la canción entre “narración” y algo que dice Miguel a Ana (2b). No pude escucharla correctamente (C6)*
- *A veces la música o la melodía dominan la voz de la cantante. A veces las palabras no se entienden por la entonación rara que exige la melodía (C8)*

Estas líneas de actuación se ven igualmente justificadas al observar que, después de reflexionar retrospectivamente sobre el proceso de escucha y las dificultades de la tarea, no se sienten capaces de prever estrategias útiles para las próximas actividades, al contrario de lo que ocurre con las estrategias de elaboración del contenido, sobre las que se muestran más expansivos en la previsión tras la primera escucha. Se observa en las siguientes respuestas:

- ¿Qué podrías hacer la próxima vez?
- *Traté escuchar atentamente, pero entendí casi nada (C2)*
  - *Estoy bastante acostumbrada de descifrar letras de canciones (B3)*
  - *No sé, no se me ocurre más, porque de esa manera entiendo lo más posible (C3)*
  - *Nada. Lo mismo que hice ahora (A1)*
  - *No me fijo en palabras que no conozco, porque no me sirve nada para entender el contenido completo (C6)*
  - *? (C8)*
  - *[No responden] (B1 y C5)*

- Autoevaluación

Se sigue manifestando una diferente capacidad entre los aprendices a la hora de evaluar sus procesos y resultados de escucha, así como para responder adecuadamente:

- Valoración de la actividad y de tu comprensión auditiva intensiva
- *[No responde] (B1)*
  - *No estoy segura si me ha servido para algo, me siento un poco frustrada (e irritada por la voz) (C2)*
  - *Demasiado difícil de comprender. Me molesta la música en este caso (B2)*
  - *Bien. Me gusta la canción (B3)*
  - *Las canciones sirven bastante bien, porque, a menudo, cuentan una historia – lo hace más fácil entender detalles. Creo que entiendo bien lo que pasa, pero no cada palabra (C3)*
  - *Las actividades con las canciones me gustan mucho y esta también. La canción no es difícil, tampoco las preguntas. Espero que mucho he entendido bien. La historia y la música de la canción son bonísimas (C5)*
  - *No sé qué poner. Mi comprensión es muy buena si quiero (A1)*
  - *Pienso que no he entendido realmente que pasó en la canción. En mi opinión la canción contiene algunas metáforas que no entendí (C6)*
  - *Buena, estoy más o menos contenta con mi comprensión, aunque hay palabras que no entiendo (C8)*

### 2.5.1.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

La *extensión del uso libre de las estrategias a diferente tipo de actividades* se incluye en el programa de ELE satisfactoriamente. En primer lugar, la elección entre dos tipologías de preguntas para un mismo input lingüístico favorece el libre establecimiento de objetivos, así como la previsión y uso de estrategias de manera individual, evitando el rechazo al tratamiento didáctico administrado. En segundo lugar, la introducción de estrategias de atención a la forma está estrechamente relacionada con los contenidos más complejos de la unidad didáctica actual, *español con fines específicos* (léxico de los negocios).

Dado el limitado tiempo para practicar las estrategias de atención a la forma, su vinculación a salvar dificultades tan fácilmente reconocibles agiliza la constatación de la necesidad de las estrategias.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

La variedad del input (al tiempo que exige la aplicación de diferentes tipos de estrategias) resulta motivadora, a pesar de que el material no siempre sea del gusto de todos.

El éxito en la realización de las actividades no reside ni en su variedad ni en el libre establecimiento de objetivos o la selección individual de estrategias, sino en la exposición repetida al input, como señalan los estudiantes independientemente de su nivel de CA:

- *Pienso que me ha ayudado verla 3 veces (C4)*
- *Escuché la canción cinco veces (C6)*
- *La he escuchado muchas veces (A1)*
- *Escuché algunas partes varias veces (C3)*
- *Rebobarla una y otra vez (C2)*

#### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

La alternancia de las formas de distribución del aula y de las condiciones de realización favorece la activación de procesos diferentes y, por tanto, contribuye al uso libre de las estrategias de manera individualizada. La realización en casa de actividades con un input cognitivamente más demandante facilita su resolución porque permite a los alumnos interrumpir y repetir la audición tantas veces como quieran. De este modo, las tradicionales actividades de escuchar canciones arrojan un resultado más favorable cuando se resuelven en casa, sobre todo para los alumnos menos competentes que, en este caso, han sido los más eficaces.

Por otra parte, la valoración personalizada entregada en el ciclo anterior ofrece ahora sus frutos, como se ilustra más adelante en el apartado sobre *actitud y motivación*, por lo que se continúa en la línea de individualización del entrenamiento.

#### 2.5.1.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

##### *i. Comprensión auditiva*

Se observa una mejoría en la comprensión extensiva, la reconstrucción del contenido y la interpretación basada en la elaboración personal. La realización de actividades para trabajar las estrategias de atención a la forma de manera independiente al contenido del mensaje pone de manifiesto los problemas específicos de percepción fonética que podrían subsanarse por medio de una instrucción basada en el proceso, sacando a la luz el origen de los errores de comprensión y presentando estrategias que contribuyan a salvarlos.

##### *ii. Competencia estratégica*

Los aprendices aplican distintas estrategias en función de los requerimientos de la tarea y de las condiciones de realización de la misma. El hecho de que sea el alumno quien interrumpa la grabación o proyección, así como una entrega del léxico desconocido previa a la audición, influyen en las estrategias empleadas.

Las estrategias de elaboración del contenido trabajadas en los ciclos anteriores (selección de palabra clave, establecimiento y comprobación de hipótesis, resumen, atención a la estructura y relación consciente con el conocimiento y la experiencia previos), se usan más automáticamente y orientadas a la comprensión extensiva. En cuanto a las de atención a la forma, los estudiantes reportan la toma de notas de palabras desconocidas y su ocasional búsqueda en el diccionario, la anotación de palabras conocidas para reconstruir el contenido en función de los conocimientos gramaticales y el sentido común, la anotación de las palabras según suenan y ocasional comprobación de su sentido, y la repetición mental de sonidos.

Así, las más básicas (reconocimiento de palabras explicadas, anticipación del léxico mediante hipótesis) se aplican adecuadamente porque se integran en actividades lingüísticas habituales. Por el contrario, las demás (repetición mental de sonidos, asociación de palabras desconocidas a otras conocidas fonéticamente semejantes, asociación mental de palabras desconocidas a una imagen, atención a la curva entonativa para reconocer palabras conocidas con una realización fónica diferente a la habitual, anotación por el sonido) no se implementan con el mismo éxito porque su uso requiere una orientación y más práctica.

Cabe añadir la dificultad mencionada (C2, B1, B3) para diferenciar entre atención a la forma y al contenido, puesto que el nivel de CA permite poner en práctica de manera inconsciente algunas estrategias de atención a la forma al servicio de la reconstrucción del contenido, es decir, sin pretender con ellas una retención textual del input o sin dirigir las directamente al aprendizaje lingüístico relegando la comprensión. Este procedimiento de escucha es el más similar al del oyente nativo, por lo que a primera vista parece conveniente fomentarlo. Sin embargo, dadas las posibilidades del contexto de aprendizaje formal para el desarrollo del alumno, resulta adecuado intervenir en el proceso de escucha para elevar al nivel de la conciencia las estrategias de atención de la forma que pueden conllevar además un aprendizaje lingüístico directo, en términos de mejora de la competencia gramatical y del vocabulario activo<sup>221</sup>.

Pese a que la eficacia en el uso de las estrategias varía de unos estudiantes a otros, todos necesitan más ejercicio. A diferencia del tratamiento otorgado a las de elaboración del contenido, ahora no se requiere una práctica dirigida anticipadamente por el docente, sino controlada después, de manera que se oriente la previsión de futuras estrategias a partir de los errores de cada individuo.

*iii. Nivel de dominio lingüístico*

No se obtienen conclusiones relevantes a este respecto.

*iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

En el plano socioafectivo no se registran emociones negativas destacadas y, por primera vez, los estudiantes entregan sin temor al juicio del profesor las actividades que “no saben hacer” (B2), a diferencia de lo sucedido en los ciclos anteriores.

La libertad de elegir el tipo de actividades y las estrategias de apoyo, manifiesta la conciencia del aprendiz de su responsabilidad sobre sus procesos y capacidades de escucha:

- *Me gusta bien y mejor escuchar el lenguaje español en combinación con una película, porque –tienes razón– mi capacidad de percepción la lengua y concentrarme mientras oigo y veo siempre es mejor (C4)*
- *Realmente no [he cumplido mis objetivos], porque no he podido concentrarme en la forma, he prestado atención al contenido aunque no quería hacerlo... CURIOSIDAD. La segunda vez creo que va a ser más fácil prestar atención a la forma como ya conozco el contenido... (B3)*
- *No entendí mucho más (expresiones nuevas) en los visionados siguientes. Entonces, presté atención a los detalles del contenido (C2)*
- *Mi comprensión auditiva es muy buena si quiero (A1)*

<sup>221</sup> Los fundamentos teóricos de esta decisión se exponen en el capítulo III.

Los comentarios de agradecimiento por la valoración de la profesora entregada en el ciclo anterior evidencian la utilidad de la orientación personalizada:

*Me he sentido muy bien, he disfrutado que pude entender casi todo. Me di cuenta que estaba más relajada que antes. ¡Gracias por tu comentario! (C6)*

## 2.5.2. Paso 2: Examinar el progreso de los alumnos incitando su reflexión

### 2.5.2.1. Acciones

*Se observa la evolución en la capacidad metacognitiva de reflexión y verbalización sobre los procesos de escucha, así como en la selección y evaluación de estrategias individuales para tareas concretas; se mide el nivel de dominio actual en cuanto a la pragmática, la CA intensiva y extensiva con diferentes tipos de input lingüístico; se solicita la opinión de los aprendices sobre la prueba de evaluación final de CA; se evalúa el nivel de dominio actual de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.*

Se recaba la información mediante pruebas de evaluación final:

#### a. Comprensión auditiva (véase anexo 4.1.):

Se atiende a la evolución en el dominio de la destreza y al avance de la competencia estratégica, haciendo especial hincapié en las habilidades metacognitivas orientadas a fomentar la autonomía que, en adelante, necesitará el alumno para continuar su aprendizaje<sup>222</sup>.

El test de evaluación se realiza en la última sesión dedicada a las destrezas orales, dura 105 minutos y combina diferentes tipos de actividades para inputs lingüísticos de características diversas, de cara a elicitar los procesos de escucha propios de las distintas situaciones de audición habituales para el oyente no nativo. Consta de cinco partes:

- Primera parte: Atención a los procesos de escucha de una conversación coloquial.
  - Observación de la disposición previa del aprendiz hacia la tarea.
  - Reportaje introspectivo de los procesos de escucha.
  - Actitud ante las dificultades de la tarea y las condiciones de realización.
- Segunda parte: Pragmática durante la audición de una conversación coloquial.
  - Identificación del lugar y la época donde transcurre la conversación.
  - Reconocimiento de los hablantes y establecimiento de relaciones entre ellos.
  - Reconocimiento de los sentimientos y emociones de los hablantes.

---

<sup>222</sup> Recordemos que el entrenamiento se enmarca en la última asignatura de *Práctica de la lengua* que los estudiantes tienen que cursar en la carrera.

- Identificación del tipo de conversación (inducida o espontánea).
- Reconocimiento de las dificultades de la tarea.
- Tercera parte: Comprensión extensiva de una conversación coloquial.
  - Identificación de la información principal del fragmento escuchado.
  - Reconocimiento de la opinión del hablante que disiente del grupo.
  - Recreación del contexto a partir de los detalles.
- Cuarta parte: Comprensión intensiva a partir de una noticia radiofónica.
  - Identificación de la idea central.
  - Determinación de la estructura.
  - Preguntas de respuesta cerrada que requieren la comprensión de números e ítems lingüísticos desconocidos.
  - Preguntas de elección múltiple que requieren interpretar detalles y discriminar nombres propios.
  - Adivinación por el contexto del léxico desconocido relevante para el sentido global de la información escuchada.
- Quinta parte: Comprensión autodirigida de un cortometraje cinematográfico.
  - Establecimiento de objetivos.
  - Dirección consciente de la atención.
  - Previsión de estrategias antes del visionado.
  - Autoevaluación de la consecución de objetivos.
  - Autoevaluación de la utilidad de las estrategias.
  - Evaluación de la comprensión audiovisual extensiva.

Para toda la prueba se emplean materiales “reales” aunque, en el caso de la conversación coloquial, se toman del manual *Procesos y recursos*. Respecto a las partes primera, segunda y tercera, se escucha un fragmento de la película *Un lugar en el mundo* (Adolfo Aristarain, Argentina/España/Uruguay, 1992), de dos minutos y veinte segundos de duración, por los siguientes motivos: el diálogo cinematográfico comparte con el cotidiano las características de rapidez y fluidez que interesan a los propósitos de la prueba mientras que es más estructurado, claro y coherente al evitar las interrupciones, cambios de tema, titubeos y frases inacabadas que dificultan en extremo la comprensión. Dada la situación “de examen” y la imposibilidad de escuchar el fragmento más de tres veces, se prefiere, por tanto, un diálogo que permita la efectiva resolución de las preguntas. Por otra parte, contiene las dos variedades lingüísticas que se han trabajado a lo largo del curso (español peninsular y de Argentina) y el

hablante principal es el mismo narrador del fragmento escuchado al principio del semestre para la redacción del reportaje retrospectivo, lo que podría facilitar la comprensión.

Para la cuarta parte se toma la entradilla de un informativo de la emisora de radio española *Onda Cero* (25.01.2006, 14:00 horas), de dos minutos y quince segundos de duración, en la que se suceden informaciones de diferentes asuntos relacionadas entre sí, con objeto de comprobar la capacidad del alumno para reconocer la estructura del texto y discriminar los datos referidos a cada tema.

La última parte se efectúa a partir de un documento audiovisual, el cortometraje cinematográfico *10 minutos* (Alberto Ruiz Rojo, España, 2003, 13 minutos de duración), para favorecer la aplicación de las habilidades metacognitivas de planificación y control en una tarea de características similares a las planteadas durante el curso con esta finalidad. Igualmente, se deja esta actividad para el final de la sesión por tratarse de la más motivadora y cognitivamente menos demandante por el apoyo de la imagen.

b. Comprensión lectora y expresión escrita (*véase anexo 4.2.*):

Se evalúa en diferentes condiciones de realización: a partir de la lectura de la llamada “ley antitabaco” (Ley 28/2005 de 26 de diciembre) se redacta en grupo en el aula una carta al Defensor del Pueblo según la postura de los aprendices ante la ley; se redacta individualmente en casa un artículo científico de 500 palabras en el que se atiende a cuestiones gramaticales, léxicas y estilísticas propias del discurso académico.

c. Expresión oral (*véase anexo 4.3.*):

En grupos (igual que la prueba de diagnóstico inicial) se expone un episodio histórico del país de procedencia, preparado en casa previamente. En la exposición debe incluirse una mentira disimulada para favorecer el interés y la atención de los interlocutores. Se graba en casete para permitir la libre actuación sin la presencia constante de la profesora.

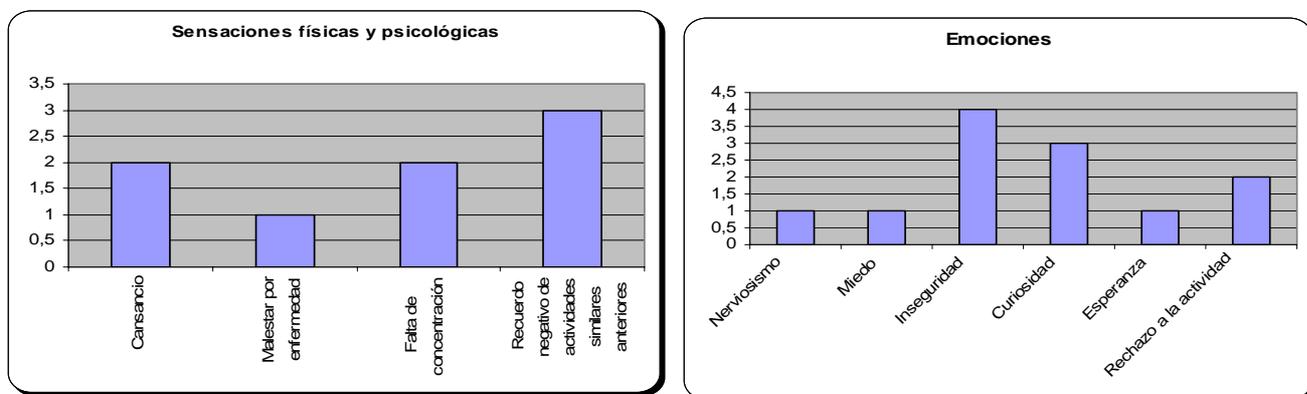
#### 2.5.2.2. Revisión

i. *Análisis de la capacidad metacognitiva y la competencia estratégica*

Aspectos de la revisión: disposición previa hacia la tarea, reportaje introspectivo de los procesos de escucha, reconocimiento de dificultades, y medición de las habilidades de planificación y control de la tarea y de las estrategias usadas.

- Disposición previa hacia la tarea:

Las sensaciones y emociones que podrían afectar negativamente a la CA y a la resolución de la prueba se agrupan de la siguiente forma:



Exceptuando la categoría de “curiosidad”, sólo se registran dos emociones positivas, a saber, “esperanza por conseguir mi destino” (B2) y “quiero saber si he mejorado” (B1).

- Reportaje retrospectivo de los procesos de escucha:

Igual que en el paso 2 del primer ciclo (epígrafe 2.2.1.2.), se recogen las estrategias señaladas o reflejadas en las respuestas y se indican las conclusiones relevantes en cuanto a la capacidad metacognitiva y de verbalización de los procesos de escucha de los distintos alumnos.

- Estrategias reportadas y/o reflejadas (con el porcentaje de alumnos):

<p><u>Metacognitivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar la comprensión (100%).</li> <li>- Identificar los problemas concretos asociados a cada hablante (33%).</li> <li>- Mantenimiento consciente de la atención (33%).</li> <li>- Reconocimiento de dificultades derivadas de las condiciones de realización de la tarea (33%).</li> <li>- Establecimiento de un objetivo concreto para el siguiente fragmento (17%).</li> <li>- Atención dirigida de manera consciente (33%).</li> <li>- Comprobación de la integración de nuevas informaciones a lo anteriormente entendido (33%).</li> </ul> <p><u>Cognitivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención a la realización fonética de los hablantes (67%).</li> <li>- Establecer la idea central (17%).</li> <li>- Establecimiento de hipótesis (67%).</li> <li>- Comprobación de hipótesis (50%).</li> <li>- Atención a los ruidos de fondo (83%).</li> <li>- Imagen mental del lugar de la conversación (17%).</li> <li>- Determinar la edad de los personajes por su voz (33%).</li> <li>- Imagen mental de los personajes por su edad y profesión (17%).</li> <li>- Atención a las diferencias fonéticas que identifican a los hablantes (50%).</li> <li>- Predecir en función de las informaciones del enunciado de la tarea (33%).</li> <li>- Selección de palabras clave (33%).</li> </ul>
---

- Elaboración a partir de palabras clave (50%).
- Elaboración a partir de interpretación personal (33%).
- Atención a los nombres propios (17%).
- Ignora las palabras desconocidas (17%).

Socioafectivas:

- Reconocer las sensaciones personales ante las diferentes voces (17%).
- Tomarse la temperatura emocional durante la tarea (50%).
- Tomarse la temperatura emocional al final de la tarea (33%).

- Conclusiones sobre la capacidad metacognitiva y de verbalización de los procesos de escucha, y respecto a las diferencias entre los alumnos:

- El reportaje se realiza por todos de la misma forma (introspección), dado que las pausas y el tiempo para escribir se determinan por la profesora para el grupo completo.
- La libre elección del idioma facilita la tarea (dos estudiantes utilizan el alemán).
- Teniendo en cuenta el escaso tiempo concedido para la redacción, se constata un avance en la capacidad de verbalización de los alumnos respecto al reportaje del primer ciclo.
- Se muestra la misma diversidad de estrategias que se observa a lo largo del curso, si bien resulta positivo comprobar que algunos aprendices que se mostraban renuentes a responder a las preguntas sobre las estrategias (como B1), registran un alto número.
- A pesar de que aún no se dominan todas las estrategias empleadas, la efectividad en el uso es también mayor que en el primer reportaje. El progreso experimentado a este respecto en el plano metacognitivo reside en que ahora los aprendices son conscientes de su grado de eficacia en la implantación de las estrategias (como C3 con la comprobación de hipótesis).
- Al tiempo que se reduce el repertorio de las estrategias inicialmente exclusivas de los oyentes competentes (planificación de la tarea y apoyo en las características propias del texto según su tipología), que pasan a utilizarse por los menos eficaces, aparecen otras nuevas para el grupo de avanzados, fundamentalmente para el control de la comprensión, como comprobar el sentido al integrar nuevos detalles a lo entendido anteriormente.
- Analizando el proceso de escucha independientemente de los resultados de CA, se observa que, paradójicamente, algunos de los oyentes más competentes (A1 y B3) reflejan una mayor incapacidad (o menor disposición) para reflexionar sobre los mecanismos que intervienen en su percepción y CA, mientras que los menos eficaces (C3 y C5) sí identifican los recursos empleados.
- La conciencia del aprendiz sobre los mecanismos que operan sobre el proceso de ayuda favorece la CA, al menos, en la primera exposición al input. De esta forma, los aprendices que han realizado convenientemente el ejercicio de introspección, arrojan más

informaciones sobre el contenido del fragmento que los que rechazan la actividad, aunque su nivel de CA sea más bajo.

- Dificultades de la tarea y condiciones de realización:

Para reforzar la validez de los resultados se requiere información sobre las dificultades y condiciones de realización que influyen negativamente en la resolución de la tarea, puesto que afectan decisivamente a las estrategias empleadas. Se obtienen las siguientes respuestas:

- Calidad de la grabación (50%).
- Ruido del exterior (50%).
- Acento de los hablantes (17%).
- Escaso apoyo de señales extralingüísticas de contextualización (17%).
- Semejanza de las voces femeninas (50%).
- Velocidad (17%).
- No poder rebobinar según las propias necesidades (17%).
- Nerviosismo, tensión, cansancio, falta de concentración (33%).
- No poder intervenir en la conversación (17%).
- Rechazo del tipo de actividad (17%).

- Habilidades de planificación y control de la CA y las estrategias:

Se recaba información respecto a la eficacia en el establecimiento de objetivos de comprensión y su autoevaluación, sobre las estrategias inicialmente previstas, las efectivamente empleadas, y la valoración de su aplicación y utilidad. Resultados:

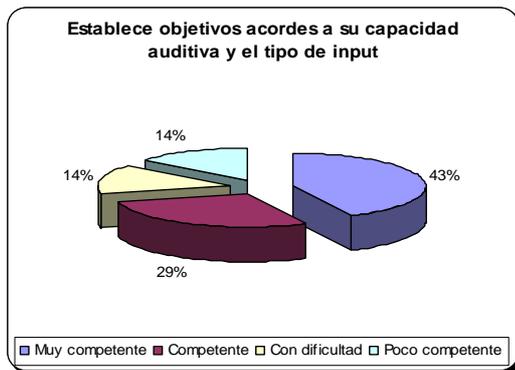


Gráfico 1. Establecimiento de objetivos

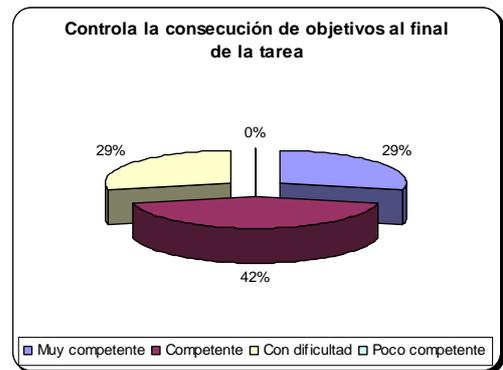


Gráfico 2. Control de objetivos



Gráfico 3. Prevé el uso de posibles estrategias

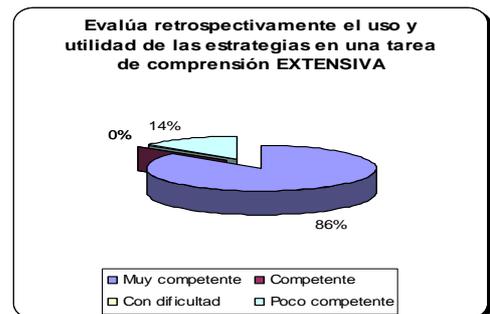
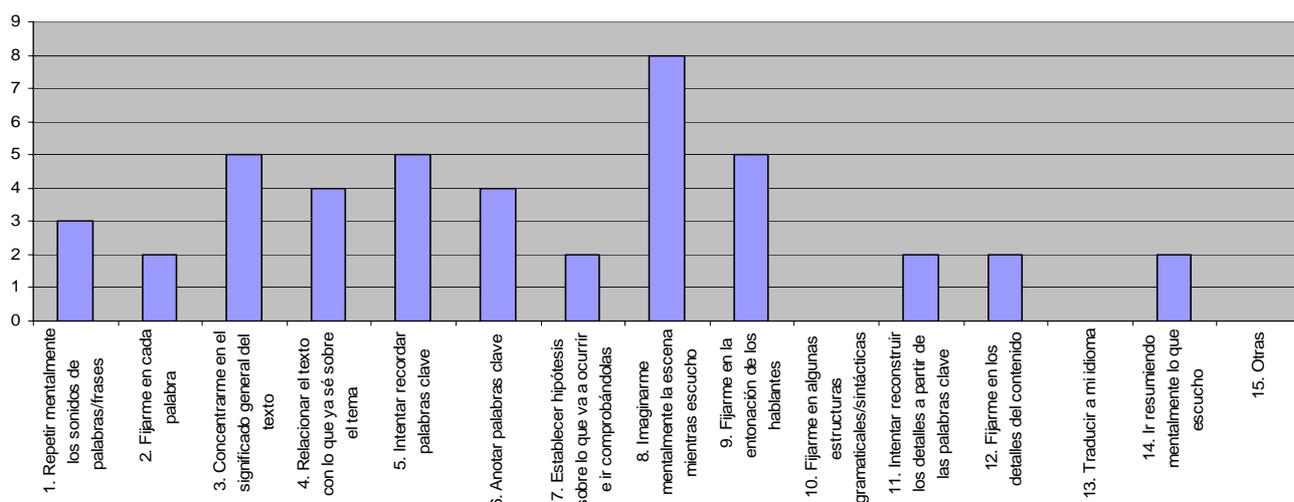


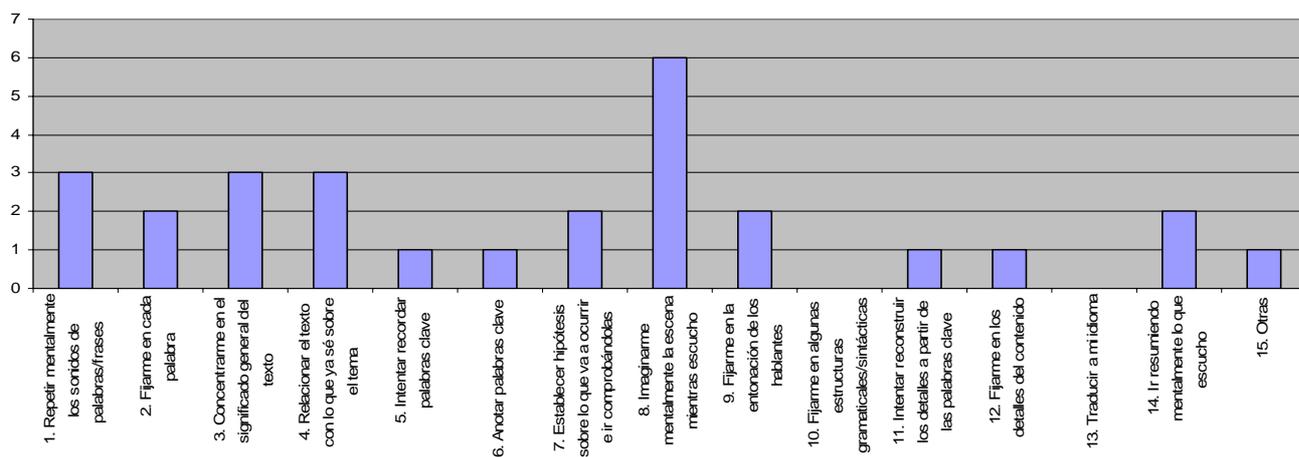
Gráfico 4. Controla el uso de estrategias

**Previsión de estrategias para la comprensión auditiva extensiva**



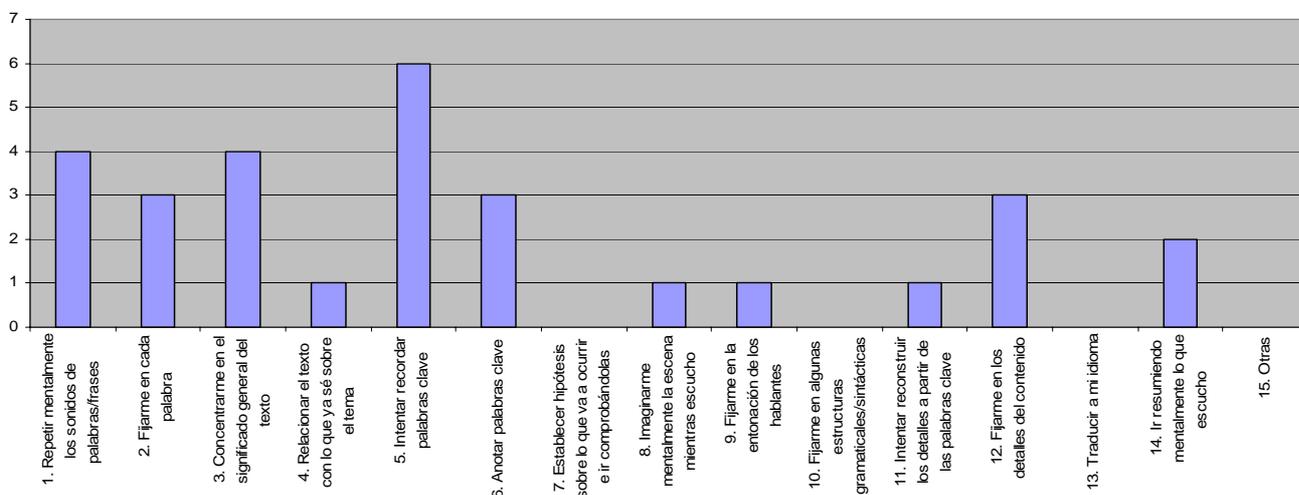
*Gráfico 5. Estrategias previstas para una tarea de comprensión extensiva*

**Uso efectivo de estrategias para la comprensión auditiva extensiva**



*Gráfico 6. Estrategias empleadas para una tarea de comprensión extensiva*

**Uso efectivo de estrategias para la comprensión auditiva intensiva**



*Gráfico 7. Estrategias empleadas para una tarea de comprensión intensiva*

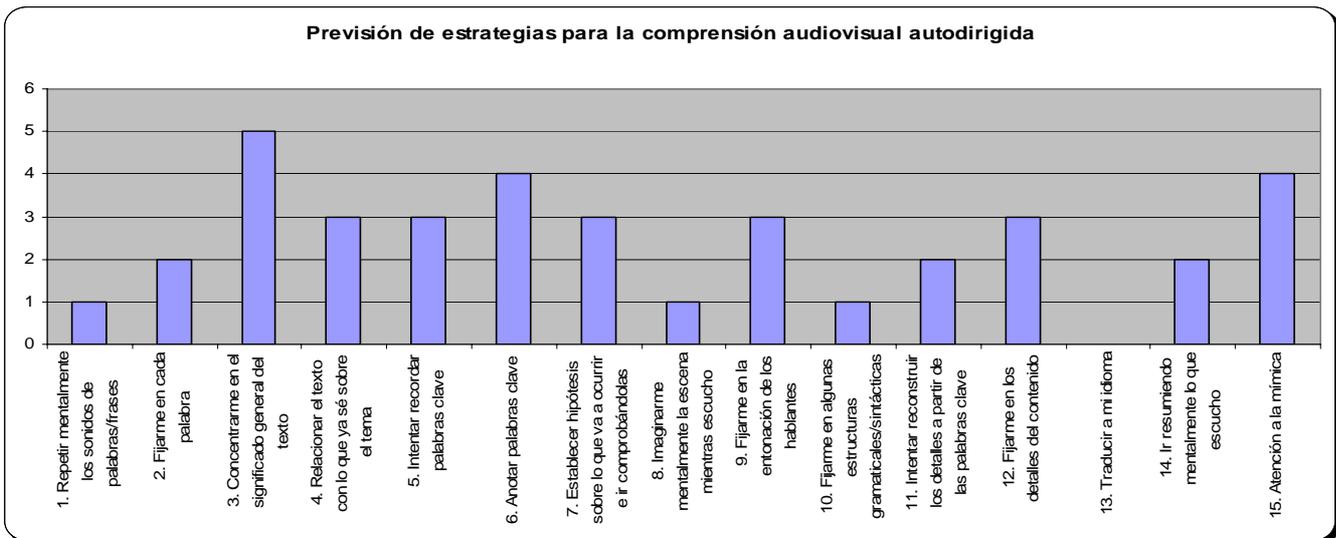


Gráfico 8. Estrategias previstas para una tarea de comprensión audiovisual autodirigida

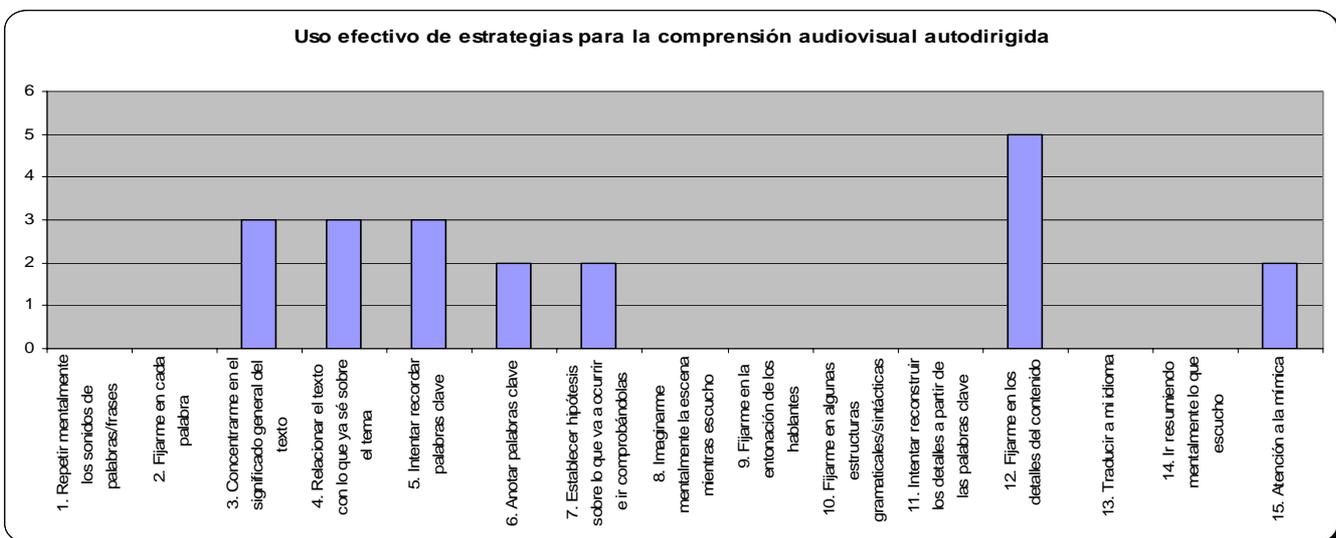


Gráfico 9. Estrategias usadas para una tarea de comprensión audiovisual autoridigida

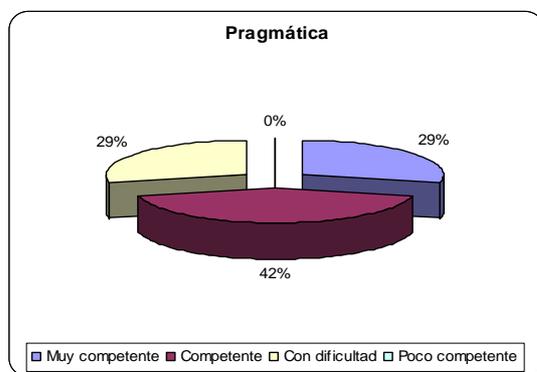
ii. *Análisis del nivel de dominio actual de comprensión auditiva*

a. Pragmática

Se recaba información referente al contexto de la conversación, las relaciones entre los personajes, los sentimientos subyacentes a la conversación y las dificultades de la tarea.

Descriptor
Identifica el lugar donde transcurre la conversación. Sitúa la conversación en un país y época concretos. Identifica a los hablantes y establece relaciones entre ellos. Reconoce los sentimientos y emociones de los hablantes. Identifica el tipo de conversación (espontánea o inducida). Identifica las dificultades de la tarea.

Como se observa en el gráfico, los resultados son bastante favorables, lo que en parte se debe a que se ofrecía una única situación comunicativa (a diferencia de la prueba de diagnóstico inicial) con una interpretación contextual más abierta.



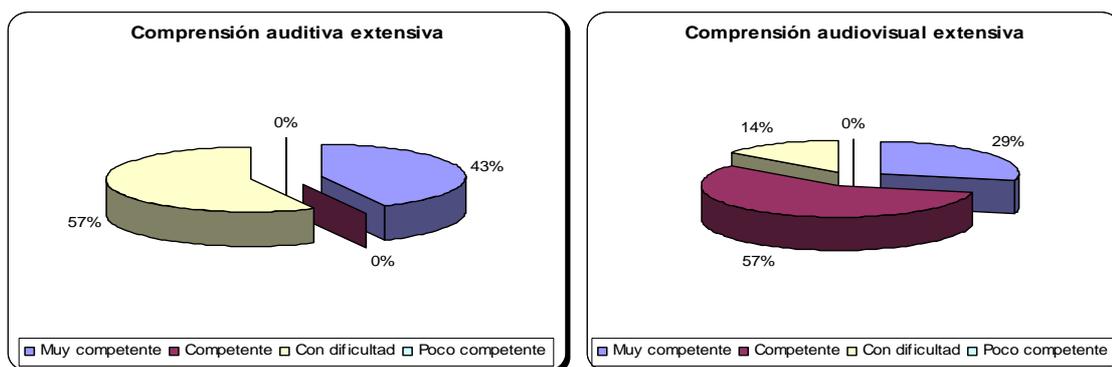
Los principales problemas radican en la identificación de los hablantes (no distinguen dos voces femeninas en la conversación), en la contextualización en un país y una época concretos (al oír varios nombres de ciudades, no son capaces de elegir una en función del resto de informaciones escuchadas): se muestran deficientes al poner sus conocimientos “del mundo” al servicio de la CA, lo que habría permitido deducir fácilmente la respuesta correcta.

b. Comprensión extensiva auditiva y audiovisual

Las preguntas se formulan permitiendo un reducido grado de apertura en las respuestas, de manera que reflejen la comprensión de la información y no la interpretación del oyente. Se permite la respuesta en alemán siempre que no se cuente con recursos lingüísticos suficientes en español, para evitar que los problemas de expresión escrita interfieran negativamente en la evaluación de la CA, variable objeto de interés.

Descriptor	
Comprensión auditiva	Identifica el tema principal de la conversación. Reconoce la opinión del hablante que disiente del grupo. Recrea el contexto a partir de los detalles.
Comprensión audiovisual	Comprende la idea central de un cortometraje. Comprende informaciones secundarias en un cortometraje. Interpreta un cortometraje cinematográfico.

Las diferencias en función del tipo de input son notables, como reflejan los gráficos. El apoyo visual completa la información que los propios alumnos señalan como necesaria para responder correctamente: la identificación de todos los hablantes, la relación existente entre ellos y el lugar donde transcurre la conversación.



La diferencia en el grado de comprensión según el input es relevante para la validez de la evaluación y para confrontar a los propios alumnos con sus capacidades y deficiencias, de cara a una autoevaluación significativa. De esta forma, además, se neutraliza la sensación de fracaso que podría generar la evaluación de la comprensión en una única tarea en la que no pueden demostrar todas sus habilidades como oyentes. Este hecho se observa en las respuestas de una estudiante:

Audición de la conversación sin apoyo visual  
*Es ärgerlich mich, dass ich in nach der ganzen Zeit an der Uni nicht, in der Lage bin, so eine einfache Konversation zu verstehen<sup>223</sup>.*  
 Visionado del cortometraje  
*Creo que he entendido muy bien la conversación.*

(C2)

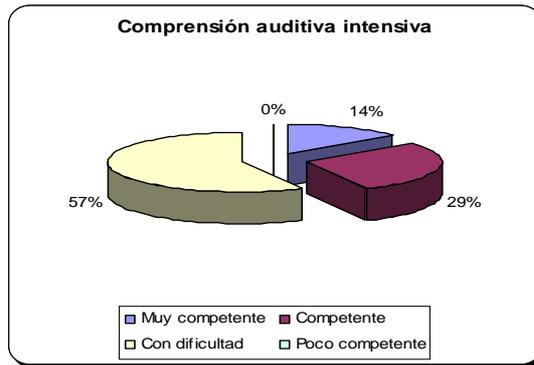
### c. Comprensión intensiva

Se elige una noticia radiofónica para que la tarea se acerque a los requerimientos reales de las situaciones de comprensión intensiva extraacadémicas.

Descriptores
Identifica la idea central de la entrada de un informativo radiofónico.
Determina la estructura de la entrada.
Discrimina números, nombres propios e ítems léxicos desconocidos para responder a preguntas de respuesta única.
Interpreta los detalles para responder a preguntas de elección múltiple.
Adivina por el contexto el significado de palabras desconocidas relevantes para el sentido global de la información escuchada.

Los favorables resultados vienen, en parte, motivados por la tipología de preguntas, que orienta al oyente previamente a buscar la información que debe localizar en el mensaje.

<sup>223</sup> “Me fastidia que después de tanto tiempo en la Uni no estoy en condiciones de entender una conversación tan simple”.

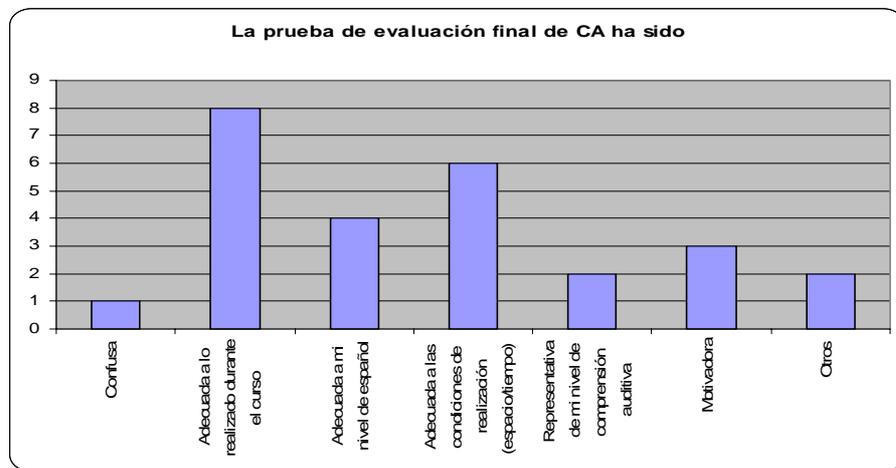


Destaca positivamente la buena discriminación de ítems léxicos desconocidos; a pesar de que la interpretación de su significado no siempre es correcta, es plausible en todas las respuestas.

El problema más extendido se encuentra en la comprensión de los números, dificultad agravada porque en alemán se formulan con un orden de cifras inverso al español.

*iii. Análisis de la opinión de los alumnos sobre la prueba de evaluación final de CA*

La información sirve para controlar la aceptación de la prueba en cuanto a contenidos y condiciones de realización. La valoración se observa en el siguiente gráfico:



Las respuestas de la categoría de “Otros” son relevantes en cuanto a las condiciones de realización y a la inclusión de los contenidos estratégicos:

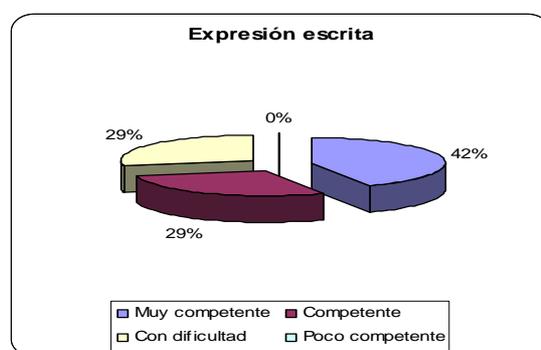
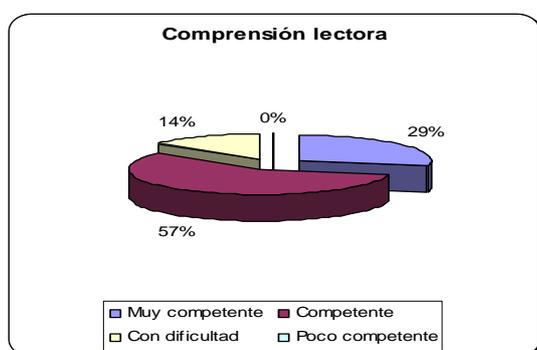
*Habría sido mejor si hubiera podido verla/escucharla otra vez (C5)  
No me gustó mucho, por lo de estrategias... (A1)*

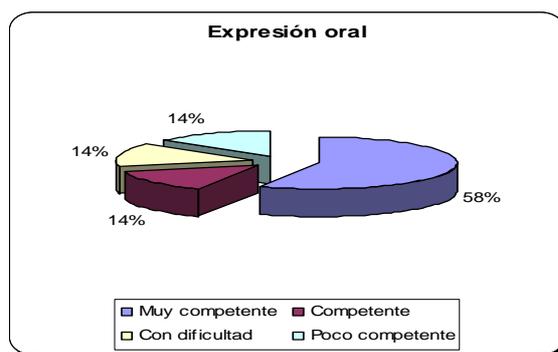
iv. *Análisis de los niveles actuales de competencia en comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral*

Se toman estos datos para comprobar si la atención, el tiempo y el esfuerzo invertidos en el entrenamiento para la CA han redundado negativamente en el desarrollo del resto de habilidades. Se presentan los descriptores y resultados de las pruebas, así como las principales dificultades observadas:

Descriptores	
Comprensión lectora	Reconoce las ideas principales en un texto de varias páginas de extensión. Identifica la información relevante para la tarea en un texto de varias páginas de extensión. Comprende el léxico desconocido por el contexto. Identifica los rasgos lingüísticos propios del tipo de texto. Toma partido respecto al hecho recogido en el texto. Contrasta su opinión con la del texto.
Expresión escrita	Estructura el texto de acuerdo con su tipología. Emplea un lenguaje adecuado al tipo de texto. Emplea construcciones sintácticas complejas. Emplea adecuadamente los conectores del discurso. Se expresa con corrección gramatical (se atiende especialmente al uso de los pronombres, preposiciones y formas verbales).
Expresión oral	Planifica y estructura su intervención. Ordena las ideas en forma de discurso coherente. Se expresa con propiedad léxica. Emplea un vocabulario variado. Se expresa con corrección gramatical (se atiende especialmente al uso de ser/estar/haber, tiempos del pasado y modos verbales).

A la hora de observar los resultados hay que tener presente que las pruebas se llevan a cabo en forma de ejercicios habituales de práctica lingüística, sin que los aprendices sepan que servirán como evaluación final. Por esta razón, se preparan (comprensión lectora y expresión oral) o realizan (expresión escrita) en casa con ayuda de libros de consulta.





Las dificultades se presentan, en el caso de la comprensión lectora, en las expresiones propias de la tipología textual y en la deducción de vocabulario desconocido por el contexto; respecto a la expresión escrita, en el apartado gramatical, especialmente en el uso de pronombres relativos y formas verbales (perífrasis, gerundio, pasiva refleja), además de cuestiones de impropiedad o imprecisión léxica; en cuanto a la expresión oral, en el uso de los tiempos y modos verbales y el contraste entre ser/estar/haber.

La mayoría de los estudiantes presenta niveles de competencia diferentes para cada destreza lingüística, como ya se detectó en la prueba de diagnóstico inicial.

### 2.5.2.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

La integración de la evaluación se realiza satisfactoriamente por tratarse de una acción habitual del contexto de enseñanza/aprendizaje formal. No registra reacciones negativas ni obstáculos novedosos para la actividad docente. Se reconoce la utilidad de solicitar al aprendiz su valoración de los contenidos y condiciones de realización de la prueba evaluadora, de cara al diseño de las próximas.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

La similitud de las actividades objeto de evaluación y las realizadas durante el semestre presenta tres ventajas: permite que las pruebas finales se integren correctamente en el programa del curso de ELE; favorece una resolución eficaz y evita actitudes negativas de los alumnos, y refuerza la validez de los resultados.

Se recomienda el diseño de un test de evaluación a partir de actividades de práctica lingüística familiares para los aprendices, de manera que el desconocimiento del tipo de ejercicio no interfiera con el desempeño de la destreza de CA (objeto de medición). Las

actividades deben ser parecidas a las del curso para favorecer la transferencia de las estrategias ejercitadas, con la finalidad de comprobar la evolución de la capacidad estratégica.

En cuanto a la medición del componente estratégico, las actividades deben acompañarse de listados de estrategias para facilitar al aprendiz su identificación, selección previa, uso y evaluación posterior. Puesto que a lo largo del curso se muestra necesario el mantenimiento del refuerzo externo [*scaffolding*], resultaría inadecuado eliminarlo de la prueba de evaluación, ya que las conclusiones obtenidas carecerían de validez para analizar el tratamiento didáctico realmente administrado. Por otra parte, la secuenciación de ejercicios tiene en cuenta las exigencias cognitivas y metacognitivas de cada uno para reducir la tensión y mantener la concentración, asunto de máxima importancia a la hora de medir la CA.

El carácter polifacético de la prueba incrementa la validez de los resultados al evidenciar que la labor de CA entraña dificultades específicas de cada situación y tipo de texto escuchado, lo que se refleja (y se percibe por los alumnos) en niveles de competencia diferentes para cada microhabilidad. Al mismo tiempo, motiva al aprendiz al enfrentarle tanto a los ejercicios con los que no se siente seguro, como a los que sabe resolver.

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

El hecho de no alterar las condiciones habituales de realización de las actividades evita la tensión propia de una presentación en forma de “examen”, mientras que, por otra parte, favorece la evaluación del progreso que efectivamente se ha experimentado, no sólo en términos de adquisición lingüística, sino de planificación de la resolución de la tarea, interacción y colaboración con los compañeros, y búsqueda de fuentes de ayuda, aspectos relevantes si se pretende fomentar la autonomía del aprendiz.

## 2.5.2.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

### *i. Comprensión auditiva*

Se favorece la reflexión sobre el progreso en la CA al enfrentar al alumno a diferentes tipos de input y actividades, similares a los empleados durante el curso.

*ii. Competencia estratégica*

Los diferentes tipos de input y actividades ponen en juego la habilidad del aprendiz para seleccionar las estrategias más adecuadas a cada tarea, al tiempo que permiten que el docente compruebe su expansión<sup>224</sup>.

*iii. Nivel de dominio lingüístico*

El nivel se ha incrementado notablemente desde la prueba de diagnóstico inicial.

*iv. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma*

A pesar de las emociones negativas previas a la prueba, de la valoración posterior se deduce la aceptación por casi todos los estudiantes; además, un tercio de los aprendices la califica como “motivadora”, lo que demuestra la utilidad de que la prueba de evaluación incite conscientemente a la reflexión del alumno sobre su propio progreso. La única actitud negativa registrada corresponde al estudiante que rechaza el entrenamiento; no obstante, su resistencia se refiere al uso consciente de las estrategias, no a la prueba ni al aprendizaje de ELE.

2.5.3. Paso 3: Evaluar la contribución del entrenamiento de manera conjunta entre docente y aprendices

2.5.3.1. Acciones

*Se comparan los datos del nivel de CA tomados al inicio, mitad y final del semestre; se comparan los datos del nivel de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral tomados al inicio y final del semestre; se responde a un cuestionario de autoevaluación de la evolución de la destreza de CA a lo largo del semestre; se responde a un cuestionario de evaluación de los contenidos, procedimientos y metodología del trabajo de la CA durante el curso; se realiza una entrevista personal para comentar la integración del entrenamiento en el programa de ELE y su incidencia en el progreso del aprendiz.*

Se lleva a cabo inmediatamente después del curso de ELE, fuera de las obligaciones académicas de los aprendices: se hace imprescindible su propia voluntad de colaboración.

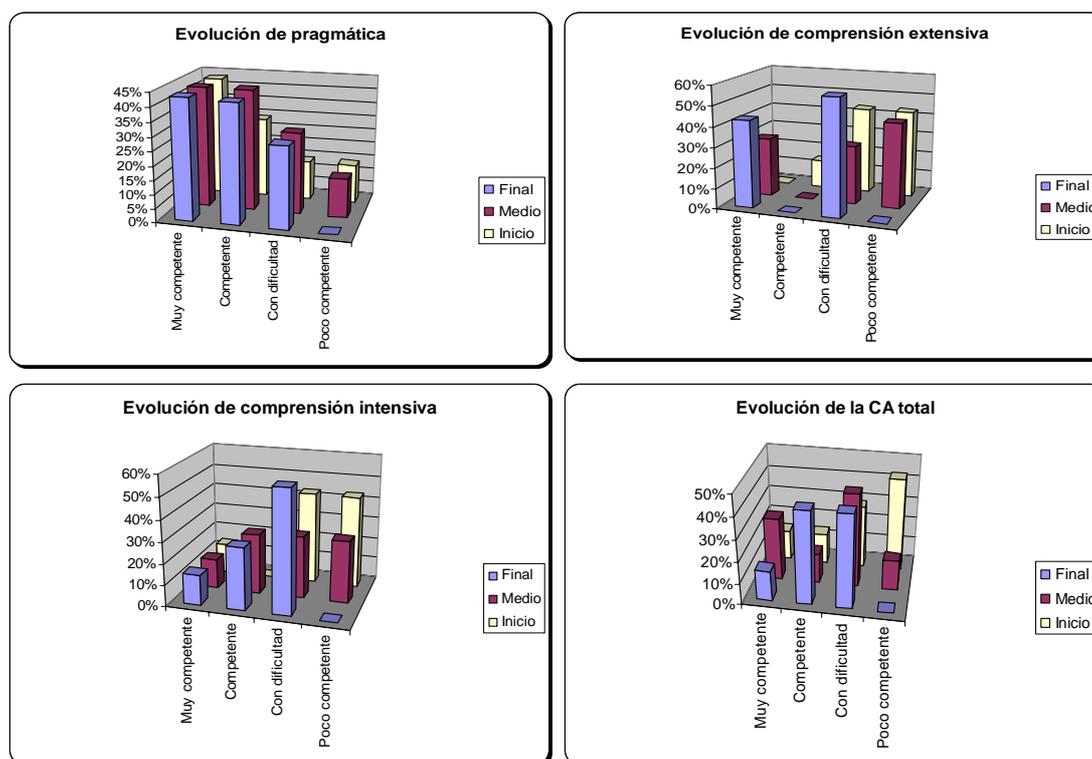
---

<sup>224</sup> Salvo en la prueba de diagnóstico inicial, en ninguna de las sesiones restantes del curso se expone a los aprendices a inputs lingüísticos diferentes, por lo que la posibilidad de expandir las estrategias anteriormente ejercitadas siempre se ve limitada.

### 2.5.3.2. Revisión

#### i. Evolución de la destreza de comprensión auditiva a lo largo del curso

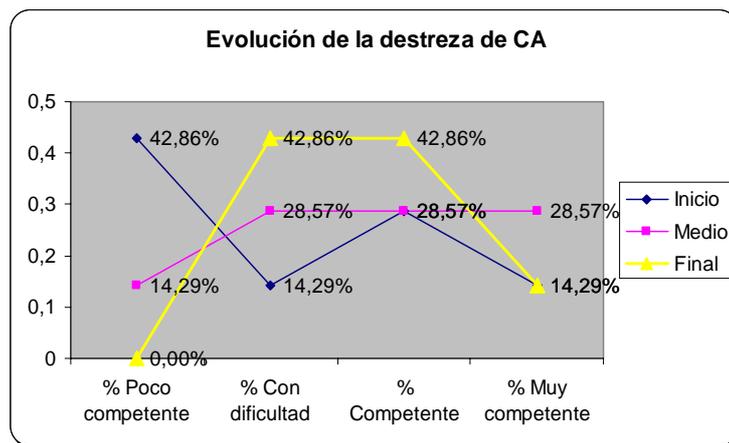
Igual que en el análisis de cada momento, se observan por separado los avances en cuanto a pragmática, comprensión extensiva, comprensión intensiva y resultado global<sup>225</sup>.



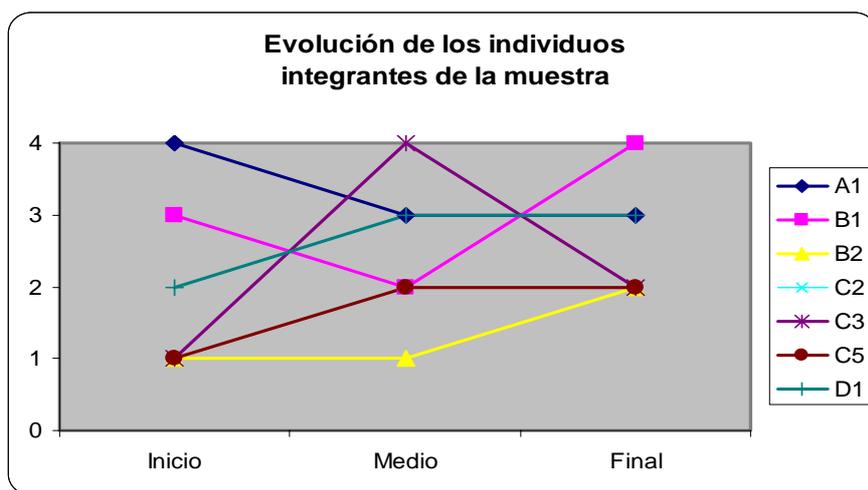
Todas las áreas de la destreza experimentan un progreso desde la prueba de diagnóstico inicial hasta la evaluación final. Asimismo, el mayor avance se registra en la comprensión extensiva, lo que podría deberse a que ha sido la microhabilidad más ejercitada en el aula de manera dirigida y para la que más estrategias específicas se han entrenado.

Se aprecia una evolución no lineal, es decir, con marcados avances y/o retrocesos entre las dos primeras pruebas, y entre las dos últimas. Esta irregularidad en el progreso se debe a que los datos fueron recabados por medio de actividades lingüísticas diferentes, que exigían un tipo de conocimiento (tanto declarativo como procesual) distinto (mientras que las pruebas de diagnóstico y evaluación eran de contenidos similares, la intermedia consistía en reconstruir el contenido de una canción). Se muestra más claramente en el siguiente gráfico:

<sup>225</sup> A la hora de llevar a cabo esta comparación no se han tenido en cuenta los datos relativos a la comprensión audiovisual recabados en la prueba de evaluación final, dado que, al no haberse medido esta habilidad en las pruebas anteriores, se habría falseado el análisis de la evolución.



Por otra parte, se examina la evolución individual de los integrantes de la muestra, de cara a analizar la repercusión del entrenamiento de acuerdo con las diferentes reacciones, así como a sus diversos niveles de CA en el punto de partida:



Eje de las Y: 4. Muy competente, 3. Competente, 2. Con dificultad, 1. Poco competente

A primera vista se desprende que todos los estudiantes menos uno han experimentado una mejora en su nivel de CA. Sin embargo, cabe advertir que el aprendiz que no ha evolucionado adecuadamente es el que rechaza frontalmente el entrenamiento (categoría A), por lo que merece un análisis más detenido. En primer lugar, no puede afirmarse que su CA se haya visto perjudicada, sino, más bien, que la prueba de evaluación final arroja peores resultados porque se niega a responder en el modo indicado las preguntas en las que se mide explícitamente el componente estratégico. En segundo lugar, al resolver sólo parcialmente la prueba premeditadamente, es imposible medir con validez su avance en la destreza auditiva.

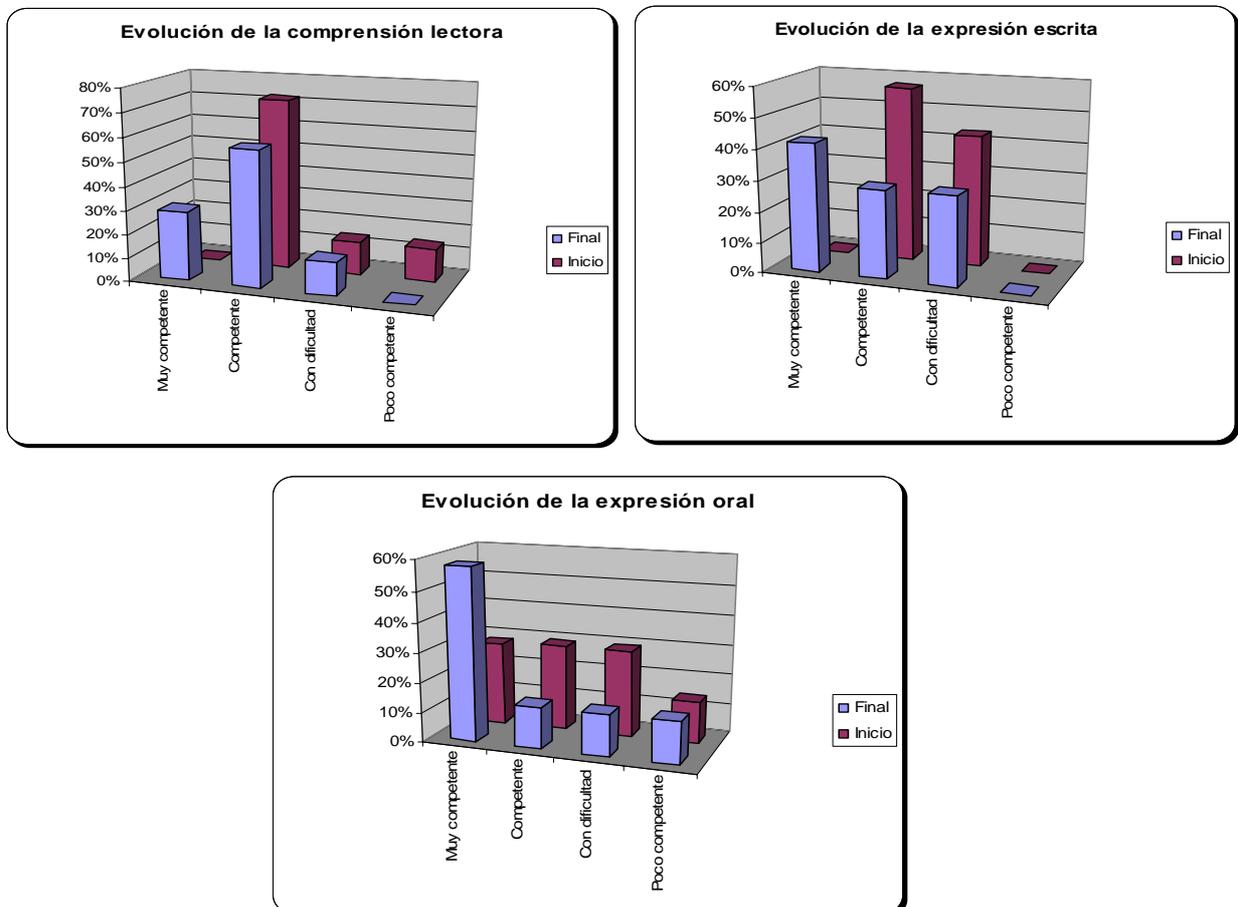
En líneas similares se puede interpretar el progreso de los alumnos que engrosan la categoría B de reacción al entrenamiento, dado que registran un descenso inicial y una demora mayor en su progreso que los de las categorías C y D. Es en el caso de la categoría C donde

más llama la atención la incidencia del entrenamiento, concretamente en la evolución de C3, que pasa de *poco competente* a *muy competente* en la primera mitad del curso y se estabiliza en *con dificultad* en la prueba final. Por último, la diferencia entre las categorías C y D, aquí inexistente, se aprecia en el desarrollo de la conciencia metacognitiva y del componente estratégico independientes de la destreza de escucha, como se expondrá más adelante a partir de las declaraciones de la estudiante que ocupaba esta última categoría.

En conclusión, se afirma que la disposición a probar el entrenamiento es un factor de motivación para la resolución de las actividades. Del mismo modo, el uso consciente de las estrategias que se pretendían ejercitar conlleva una ejecución más exitosa de la tarea para la que estaban previstas, lo que demuestra, por consiguiente, que su aplicación a la actividad concreta sí era positiva.

ii. *Evolución de las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral a lo largo del curso*

La evolución de las tres destrezas, desde la prueba de diagnóstico inicial hasta la evaluación final, resulta como se muestra a continuación:



En tanto que se reportan avances en las cuatro destrezas lingüísticas, se puede observar que el entrenamiento en el uso de las estrategias en sólo una de ellas no perjudica el desarrollo de las demás, a pesar de haber recibido un tratamiento didáctico diferente.

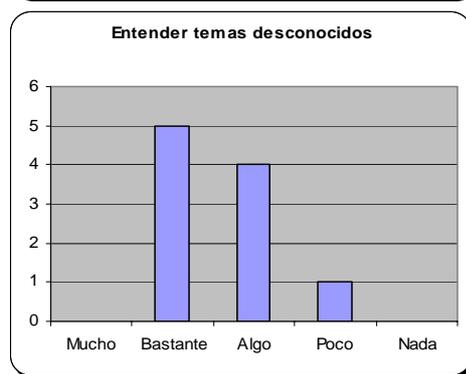
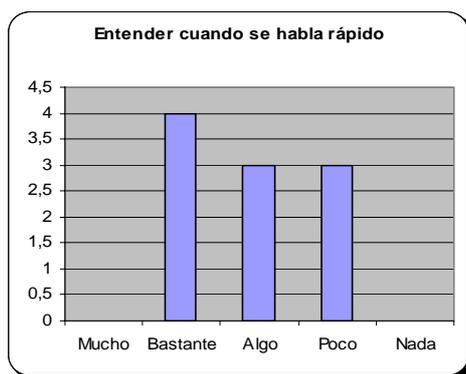
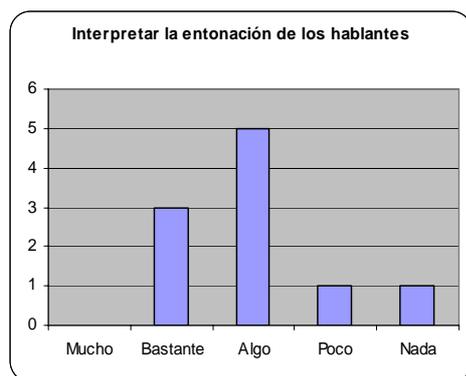
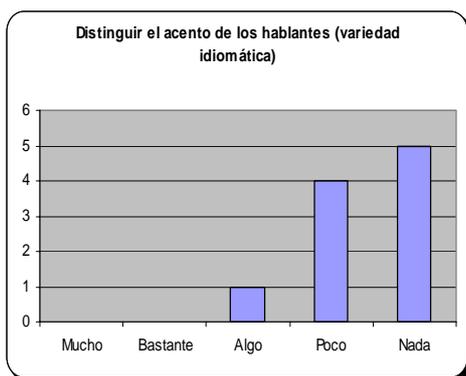
Resultaría de sumo interés medir el grado en el cual la evolución de la CA ha sido diferente a la de las demás habilidades, de cara a ratificar los beneficios del entrenamiento, dado que se evidencia que el progreso es posible sin necesidad de un entrenamiento en el uso de las estrategias. Sin embargo, tal propósito excede los límites y capacidades del presente trabajo, además de que no se han tomado los datos que resultarían necesarios para ello.

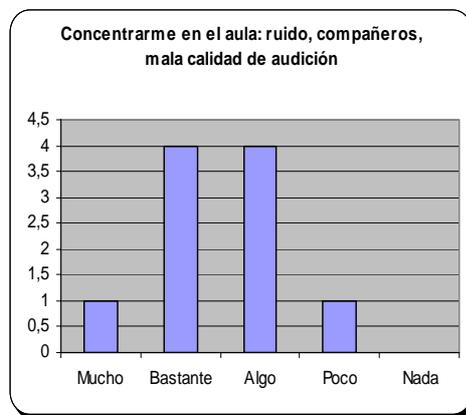
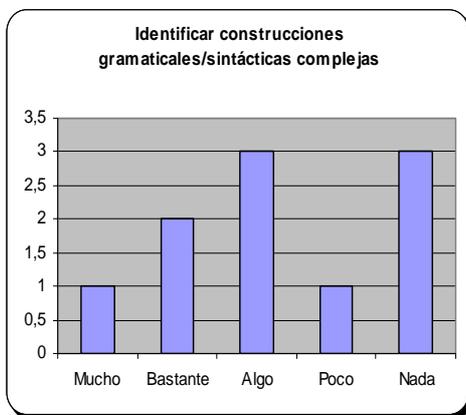
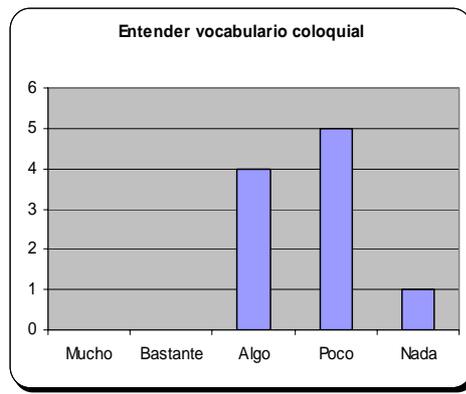
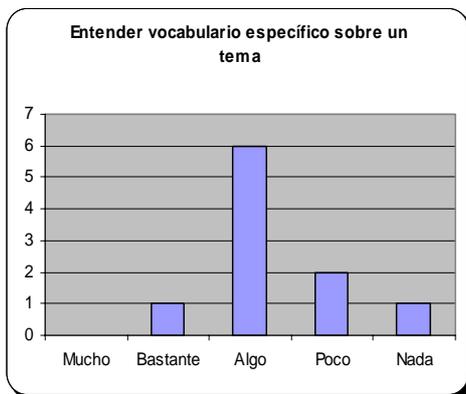
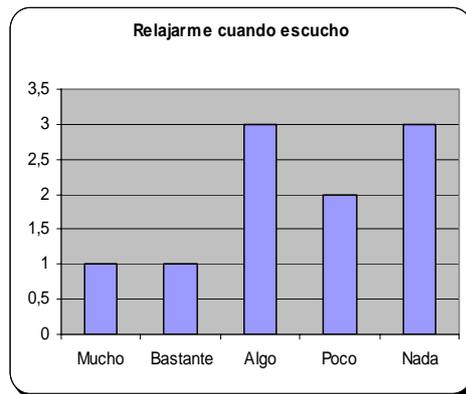
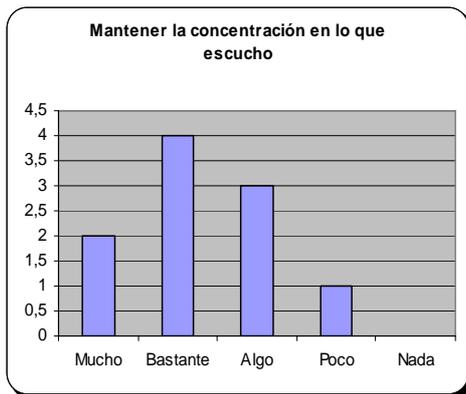
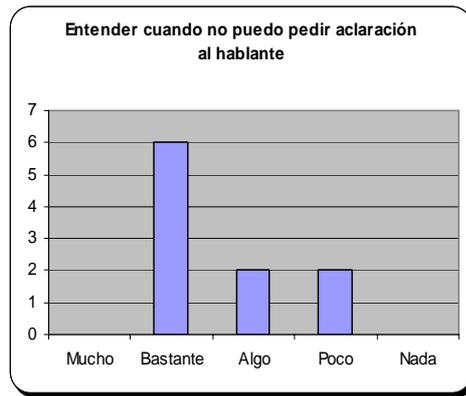
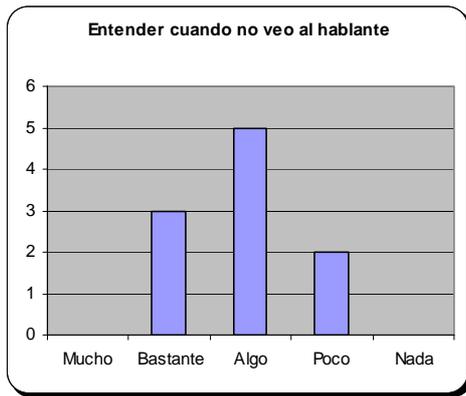
*iii. Cuestionario de autoevaluación de la destreza de CA*

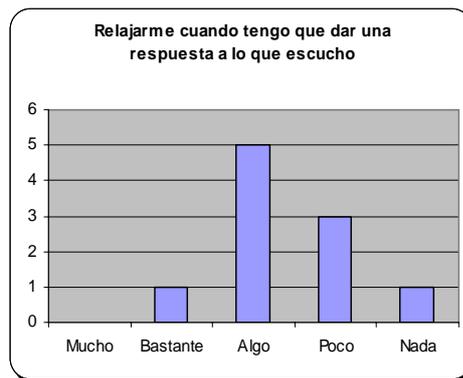
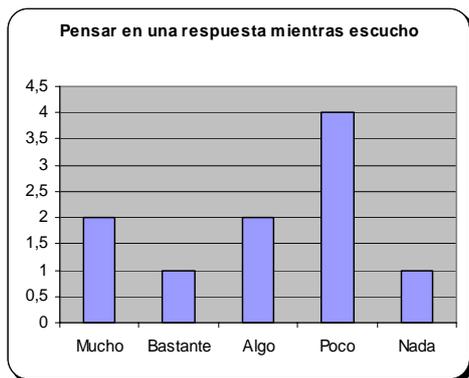
Se pide la valoración de la consecución de objetivos para el curso, así como la evolución experimentada en las microhabilidades de escucha.



*¿En qué aspectos de tu comprensión auditiva has mejorado durante el semestre?*



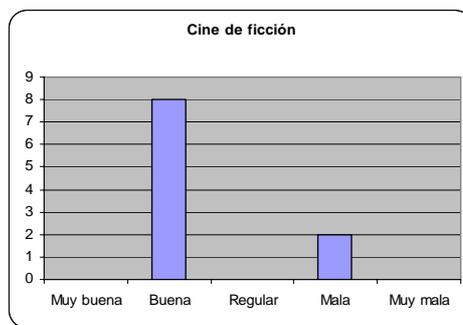
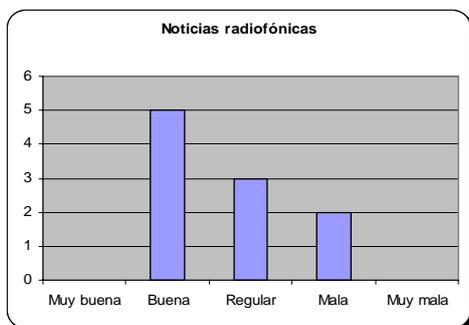
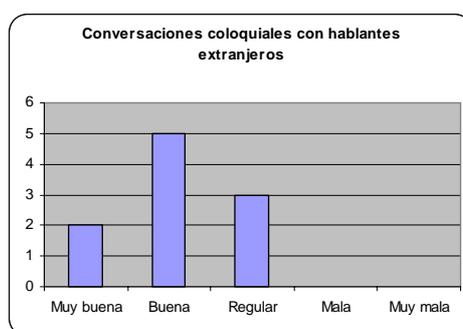
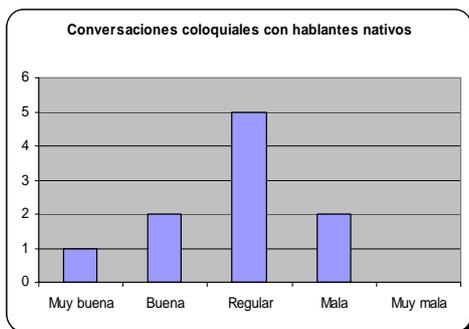


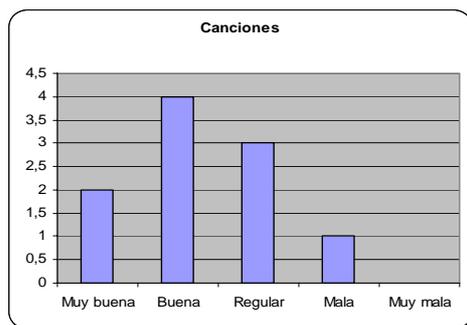
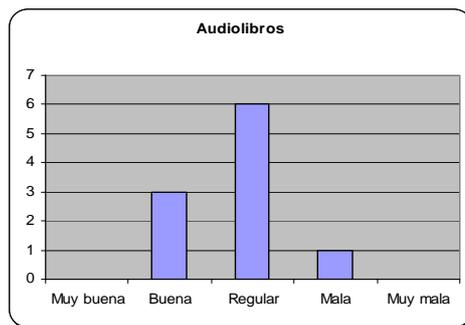
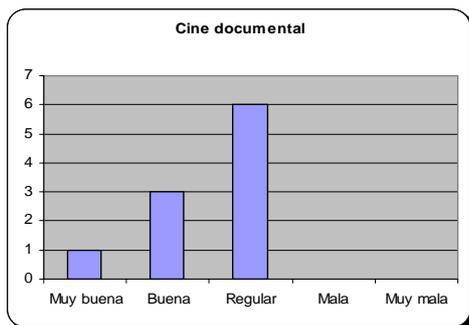


Los gráficos recogen respuestas completamente dispares, debidas a los diferentes intereses, motivaciones y niveles de CA. Esta divergencia se explica porque los alumnos cuentan con una experiencia muy distinta respecto al uso de esta destreza. Mientras que en el caso de la escritura y la lectura, por ejemplo, la experiencia académica compartida iguala los niveles de competencia, gustos y necesidades, la CA sólo la han desarrollado convenientemente los alumnos que han vivido un tiempo en un país de habla hispana o que tienen contacto con la lengua asiduamente fuera del aula.

Por otra parte, se requiere una valoración del modo de escuchar en función de la situación. Los resultados se observan en los siguientes gráficos:

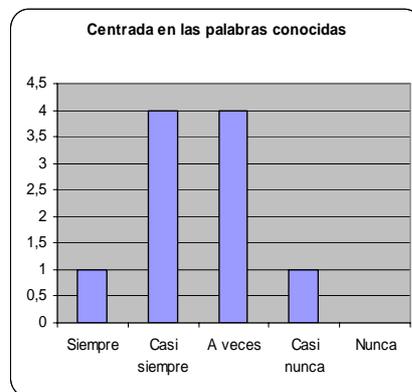
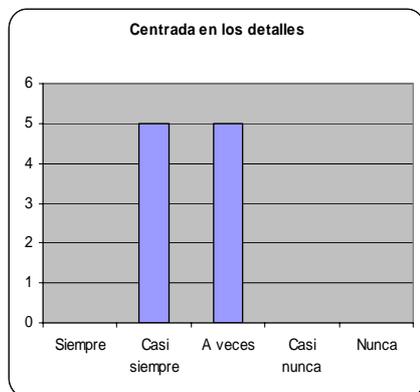
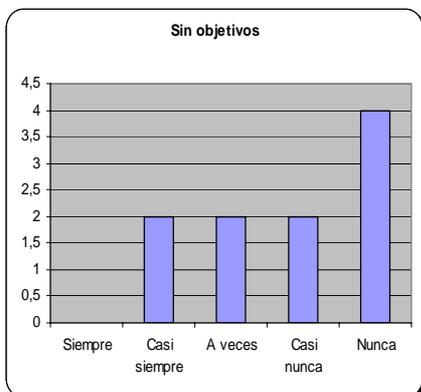
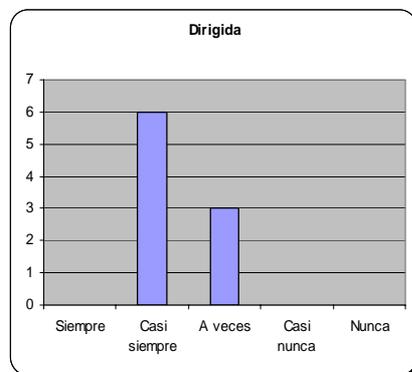
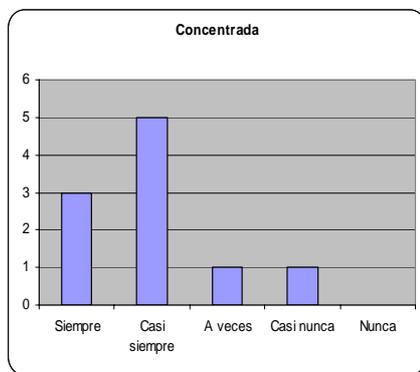
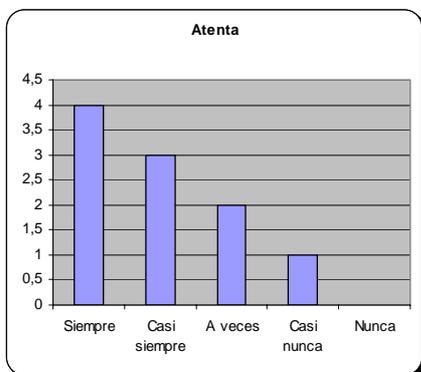
*¿Cómo valorarías tu CA en estas situaciones?*

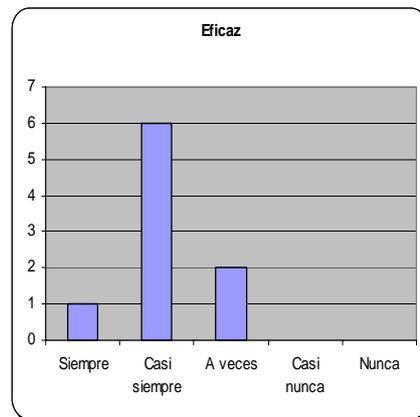
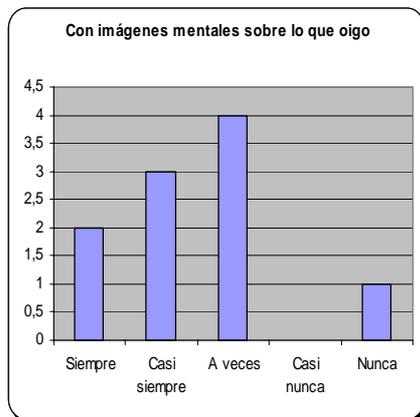
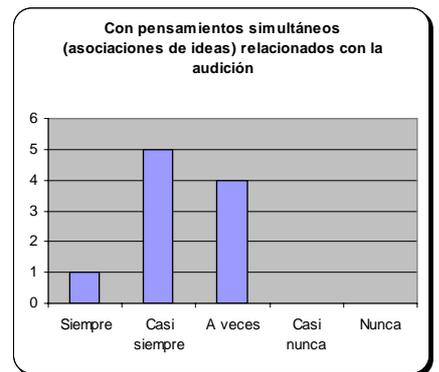
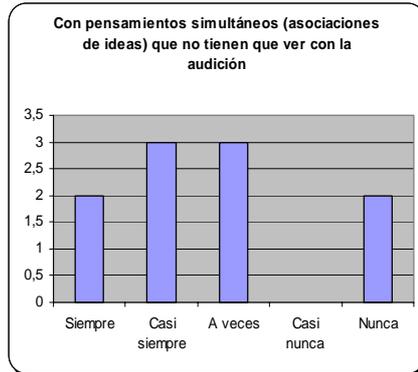
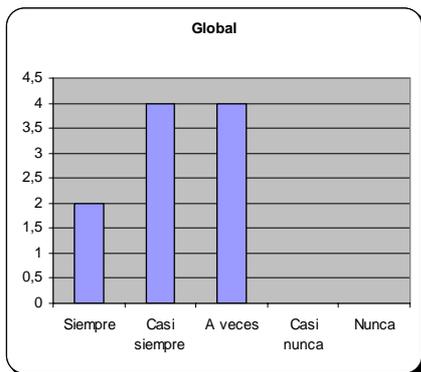
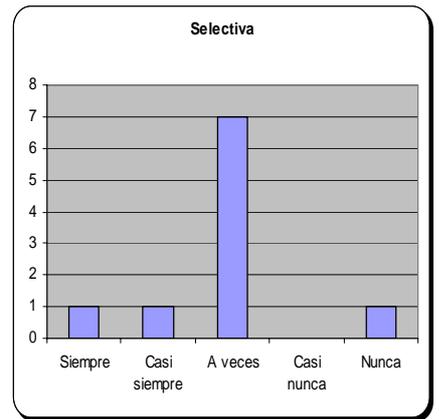
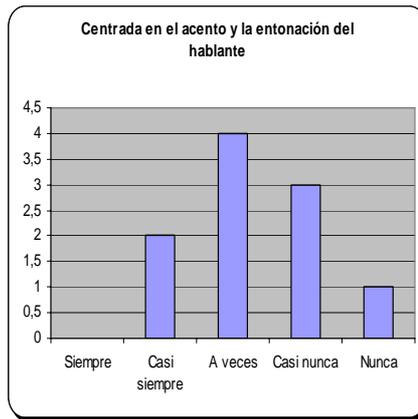
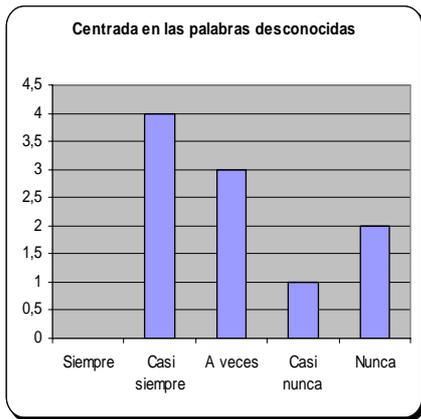




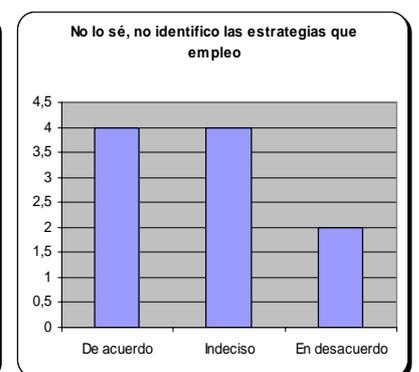
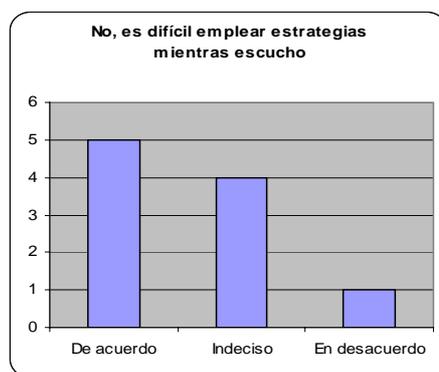
Del mismo modo, los aprendices califican su modo de escuchar y describen su competencia estratégica en esta destreza, así como su motivación para seguir ejercitándola:

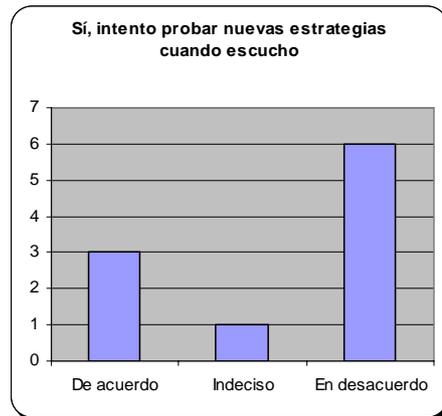
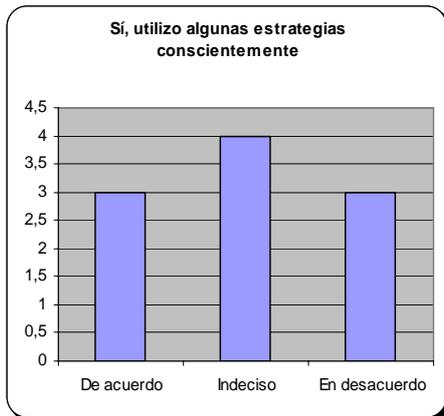
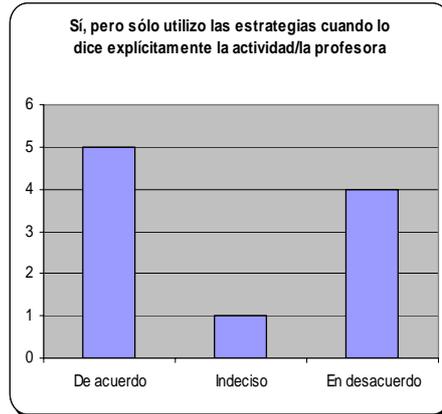
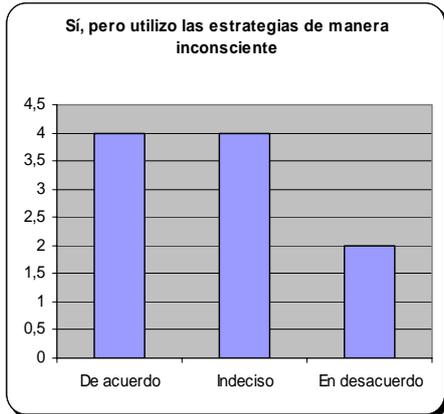
*¿Cómo valorarías tu manera de escuchar?*



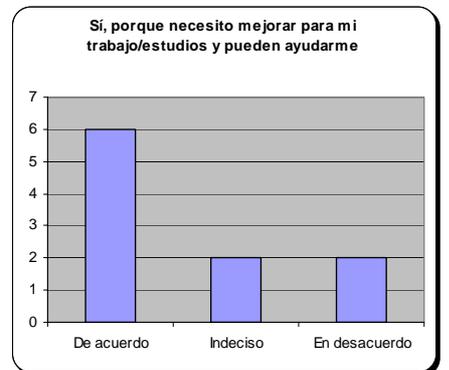
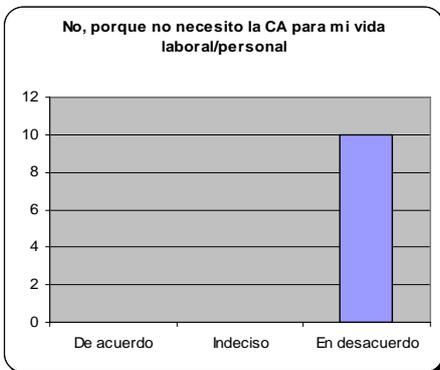
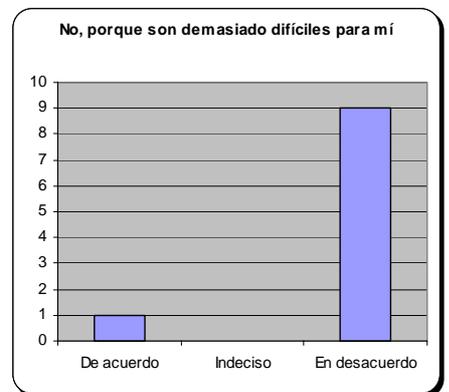
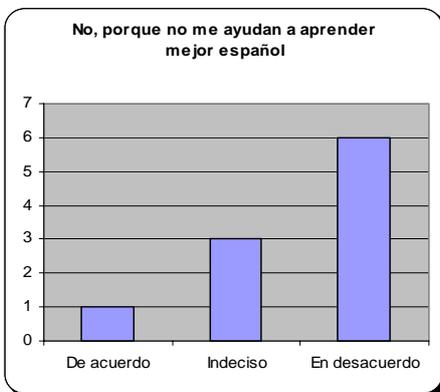


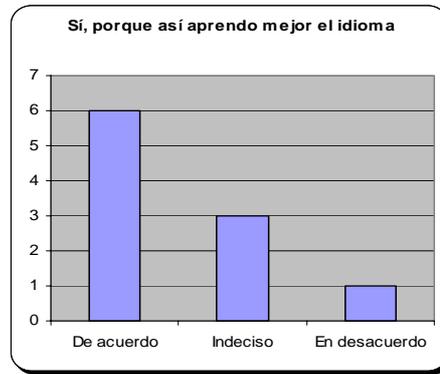
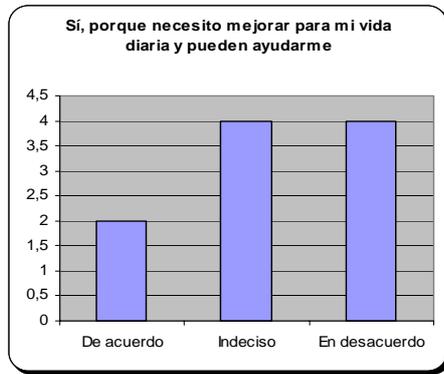
*¿Crees que eres un oyente estratégico?*





*¿Te gustaría seguir trabajando tus estrategias de CA?*



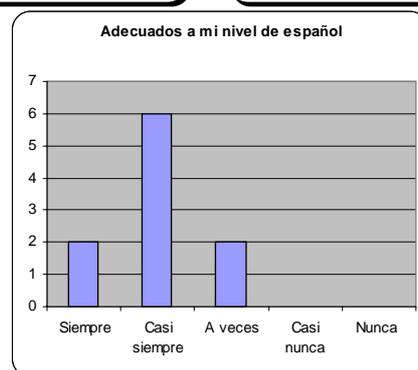
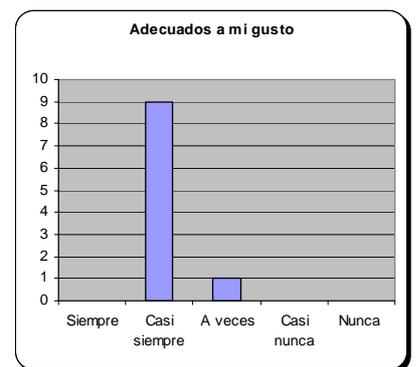
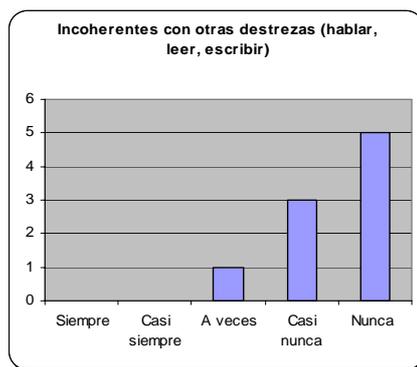
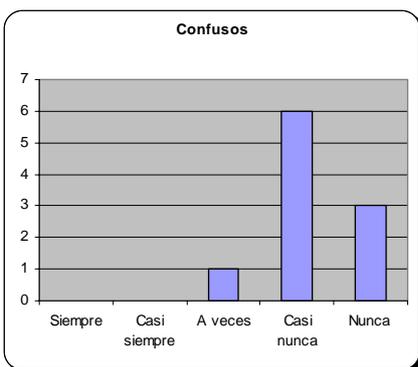


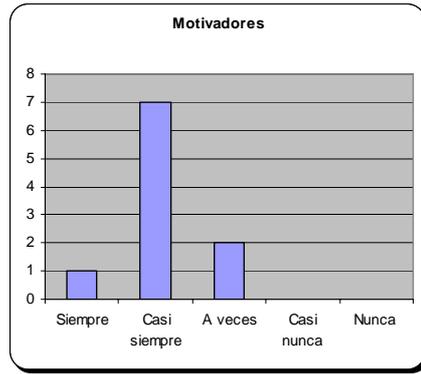
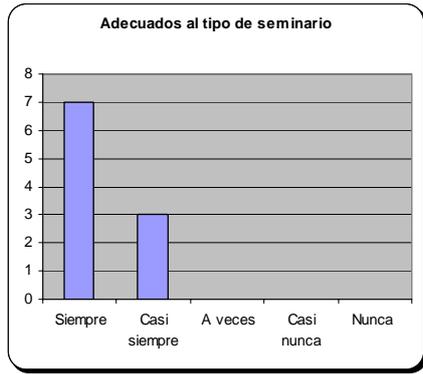
A pesar de que predomina una opinión favorable sobre el uso de las estrategias, los estudiantes no tienen aún claras sus capacidades estratégicas. Aunque identifican y reconocen algunas estrategias aisladas o saben cómo se podrían usar, no siempre lo hacen (o sabrían hacer) de manera consciente.

Dado que los gráficos reflejan el conjunto de las respuestas anónimas, se precisa de una indicación más para su correcta lectura: los estudiantes integrantes de las categorías D y C de reacción al entrenamiento son los que se consideran capaces de un uso consciente e intencionado de las estrategias, mientras que los de la categoría B se muestran indecisos y el de la A, disconforme. La actitud influye en el desarrollo de la conciencia metacognitiva y del componente estratégico.

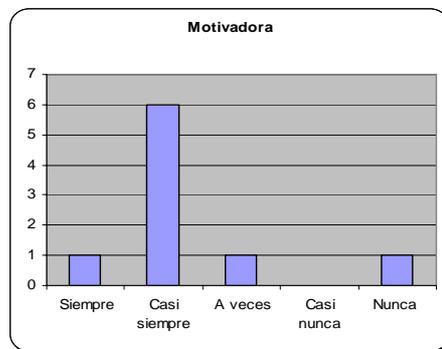
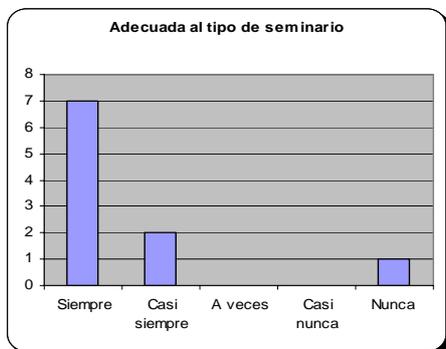
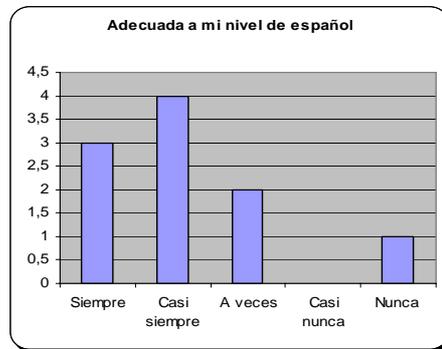
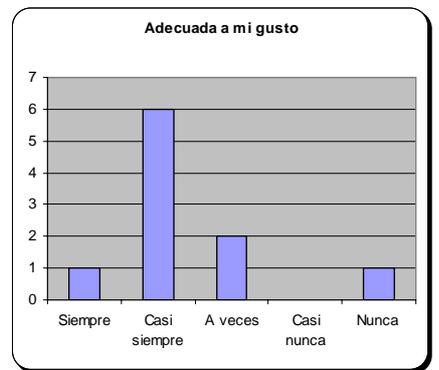
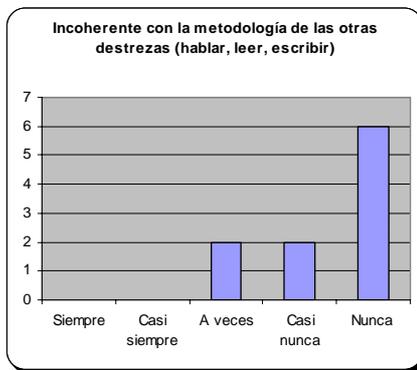
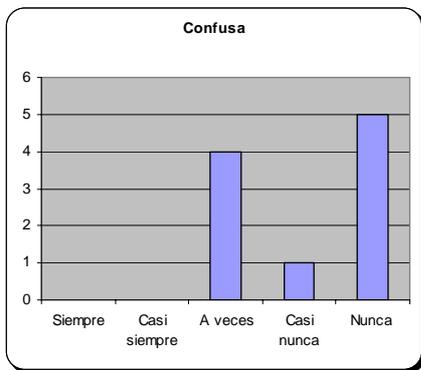
*iv. Cuestionario de evaluación de los contenidos, procedimientos y metodología empleados para trabajar la destreza de CA*

Respecto a los contenidos, se obtienen las siguientes valoraciones:

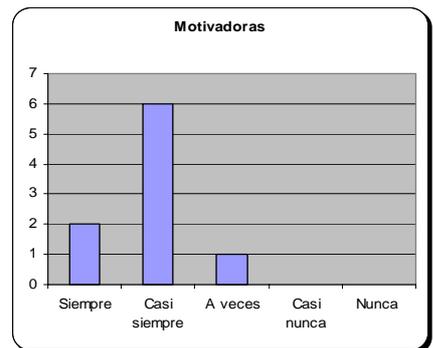
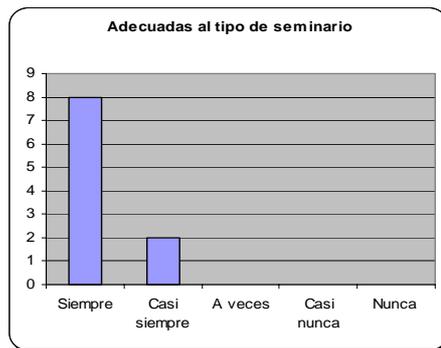
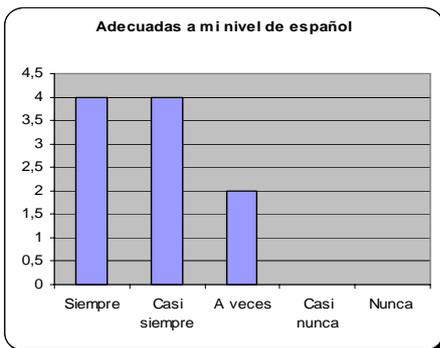
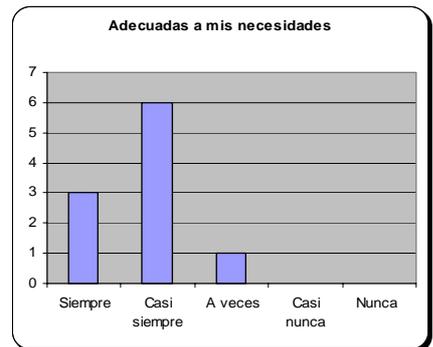
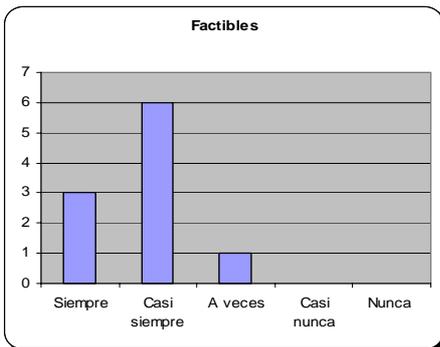
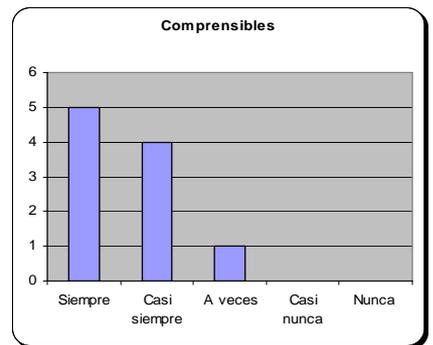
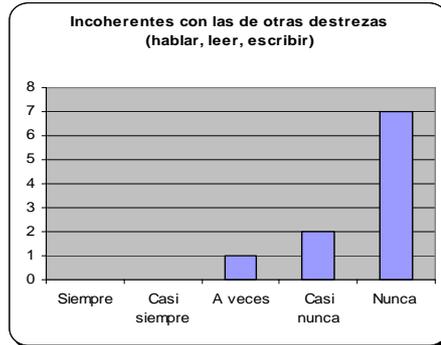
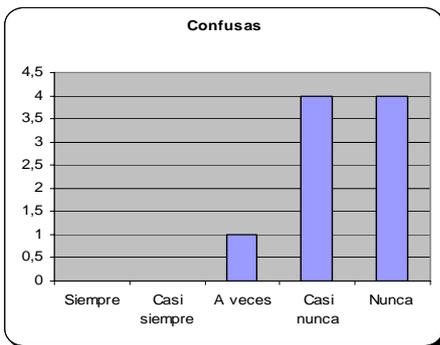




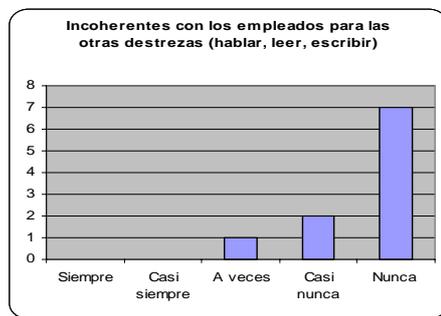
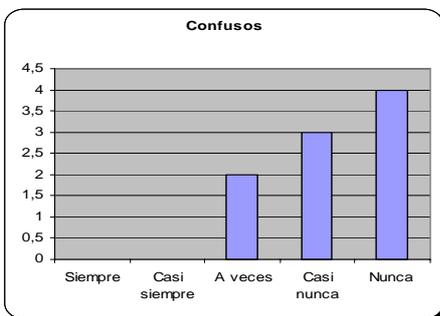
La metodología, por su parte, se califica de la siguiente forma:

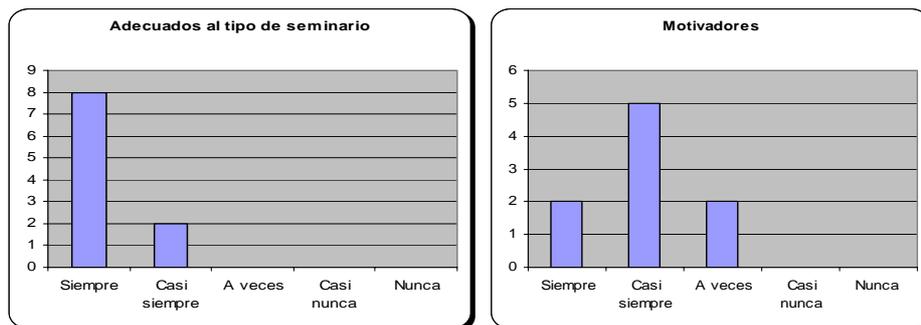


En cuanto a las tareas y actividades, se obtienen las siguientes opiniones:



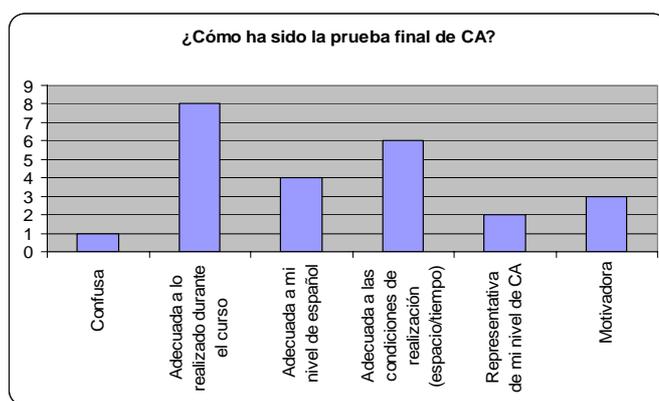
Los materiales, por su parte, cuentan con la siguiente evaluación:





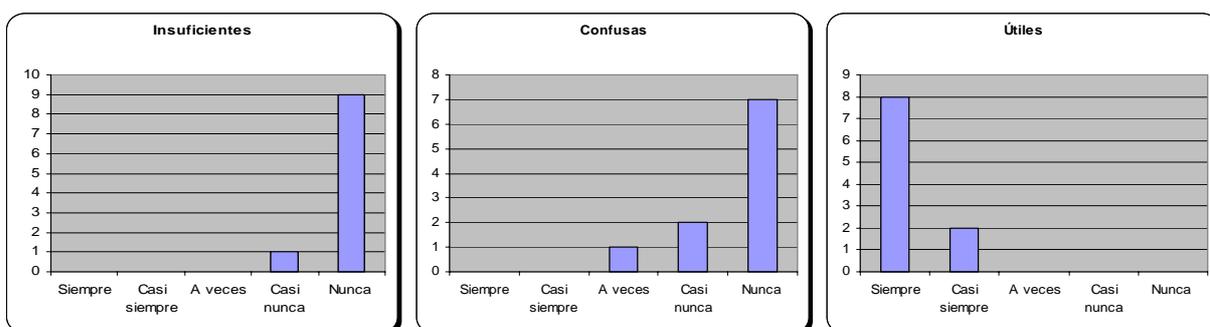
Se observa que los contenidos, procedimientos y metodología se ajustan a los gustos, necesidades, nivel de competencia lingüística y expectativas de los estudiantes, lo que significa que entrenar a los alumnos en el uso de las estrategias no supone un choque con las acciones y perspectivas habituales de un curso de ELE.

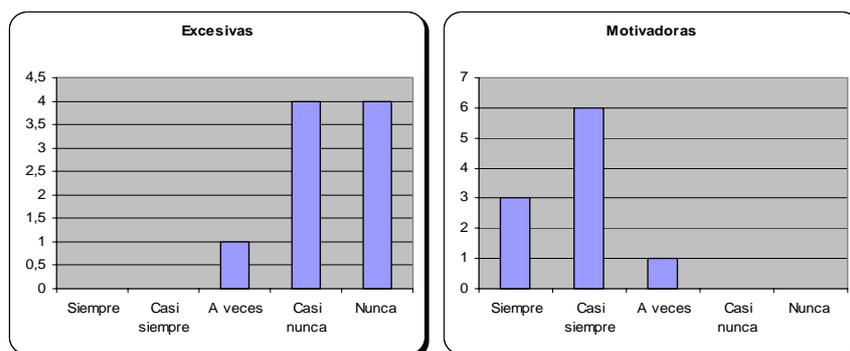
Asimismo se pide la opinión sobre la prueba de evaluación final de CA:



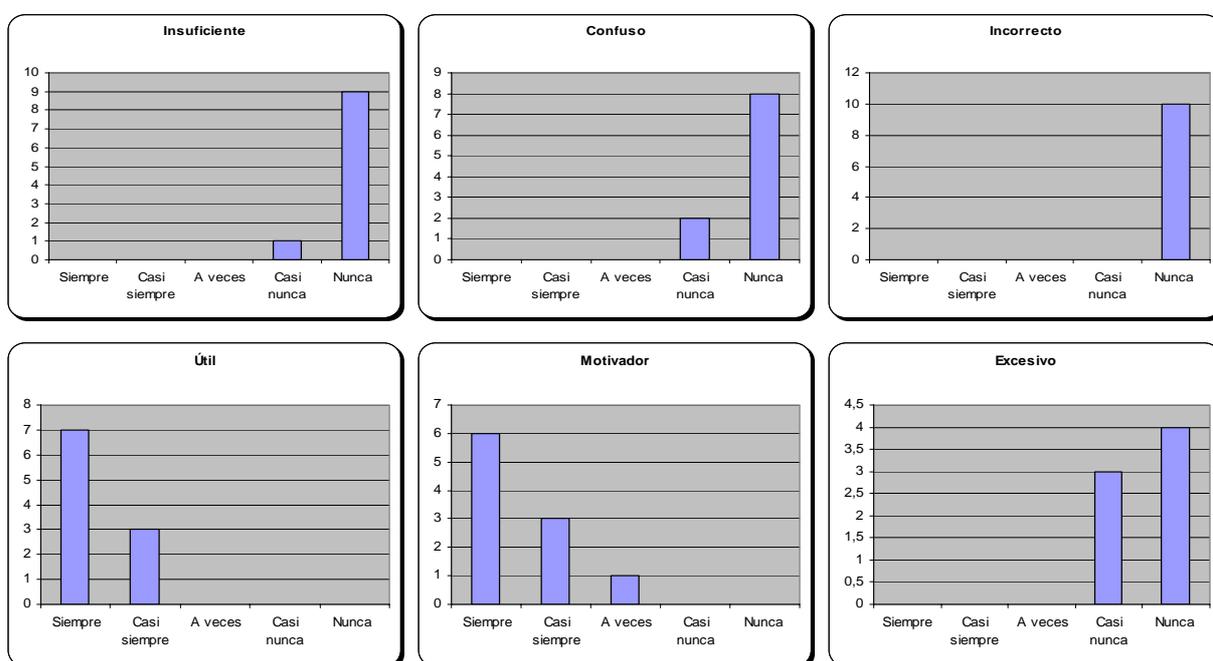
v. *Cuestionario de evaluación del trabajo de la profesora y la colaboración con el grupo*

En cuanto a la valoración del trabajo de la profesora, los aspectos de interés son las explicaciones e instrucciones por medio de las cuales se ha dirigido el entrenamiento del uso de las estrategias. Los estudiantes responden así:





La opinión sobre el *feedback* de la profesora a los alumnos resulta de especial interés, dado que se revela clave para la orientación del entrenamiento personalizado:

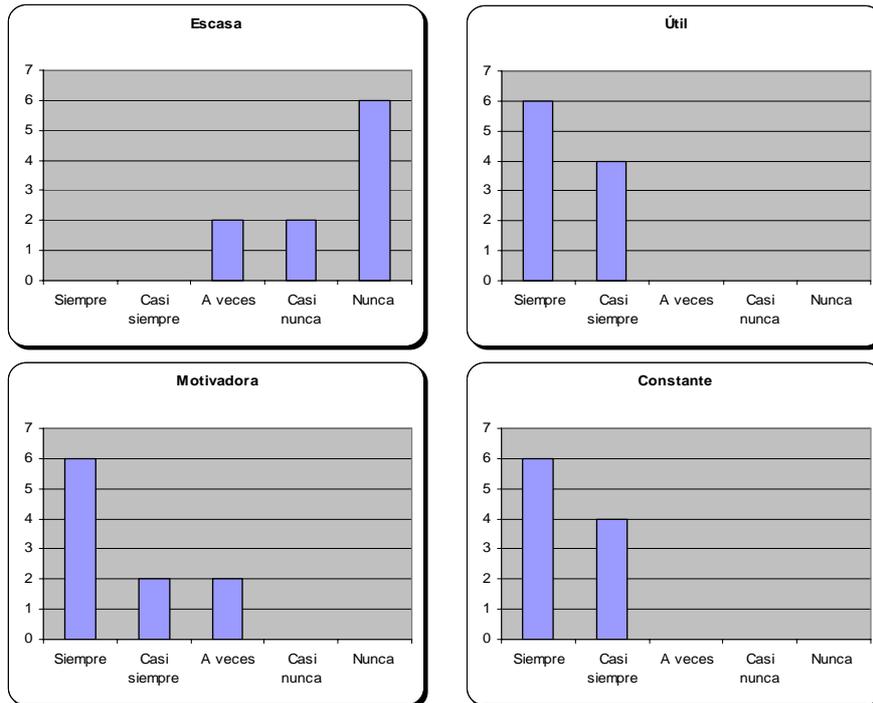


A continuación se recogen algunos comentarios de alumnos de las diferentes categorías acerca del trabajo y la actitud de la profesora:

**D1:** Te doy las gracias que me has acercado al tema "Maneras de escuchar" y que me has demostrado la diferencia entre "oir" y "escuchar".  
**C2:** Umfangreich, abwechslungsreich, nützlich<sup>226</sup>.  
**B2:** Perfecto.  
**A1:** Pienso que desde cuando estás en esta facultad, los estudiantes hablan mejor que antes, hace 5 años p.e. [...] Porque estás trabajando bien, preparando... exigiendo.

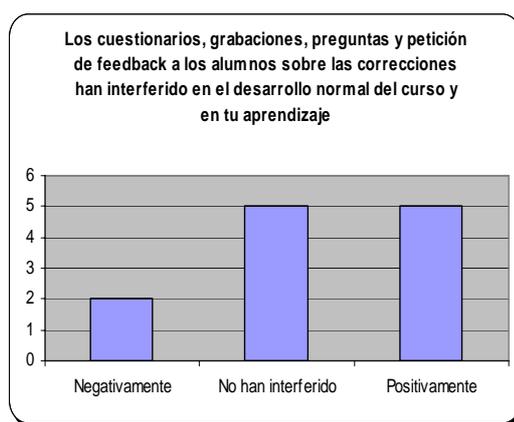
Dado que el entrenamiento del uso de las estrategias pretende fomentar la autonomía del estudiante propiciando en el aula un espacio de aprendizaje colaborativo, se requiere que los alumnos evalúen la colaboración tanto con la profesora, como con los compañeros:

<sup>226</sup> Abarcador, variado, útil.



vi. *Cuestionario de evaluación sobre la incidencia, en el desarrollo del curso de ELE, de los métodos de toma de datos para la investigación*

Dado que el entrenamiento en el uso de las estrategias era objeto de una investigación –independientemente de su finalidad didáctica– conviene precisar en qué medida los métodos de toma de datos han incidido tanto en el desarrollo habitual del curso de idiomas, como en la actitud y comportamiento de los aprendices. Se obtienen las siguientes respuestas:



Las explicaciones de los alumnos se recogen a continuación:

**B1:** Porque nos hacen pensar sobre nuestros objetivos.  
**D1:** Porque yo misma podía reflejar también gracias a las preguntas y el cuestionario y el feedback. Las grabaciones cumplieron la función de un motivador.

**C2:** Ofrecen la oportunidad de pensar/reflexionar sobre mi propio desarrollo, algo que normalmente no suelo hacer.  
**B2:** Siempre son útiles  
**B3:** Peticiones: quizá un poco excesivo... Grabaciones: hacen la clase más interesante.  
**C3:** Porque me da la posibilidad de reflejar lo que se ha hecho así la aprendizaje llega a ser más profundo.  
**A1:** Los cuestionarios negativamente a veces, pero me molestaron sólo los de estrategias si se trabajaron en clase. Las grabaciones, preguntas y petición de feedback no han interferido.

En este apartado destaca un fenómeno inesperado: la incidencia positiva de los métodos de toma de datos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El hecho de que los estudiantes reconozcan claramente el efecto e, incluso, que lo valoren positivamente (incluso los de las categorías A y B) significa que tales métodos, siempre y cuando se presenten bajo la forma de ejercicios de práctica o reflexión lingüística, actúan como refuerzo del tratamiento didáctico administrado. Se evidencia que les gusta pensar sobre su aprendizaje, así como que se les conceda una mayor autonomía en sus acciones y decisiones; no obstante, sólo resulta factible cuando se han familiarizado con los métodos de toma de datos y han aprendido a hacer uso de su capacidad de decisión<sup>227</sup>.

vii. *Entrevista personal con los aprendices*<sup>228</sup>

Se lleva a cabo una entrevista personal semiestructurada<sup>229</sup> para la evaluación conjunta de la integración y aportación del entrenamiento. Si bien algunas se realizan por mail (varios estudiantes se ausentan de la ciudad al finalizar el semestre), todas se consideran válidas para los fines de la investigación (véanse en el *anexo 10*).

Cinco son los aspectos de interés: la percepción del alumno acerca de la integración del entrenamiento en el programa de ELE; el grado de conciencia sobre el tratamiento didáctico administrado; la opinión sobre el entrenamiento en el uso de las estrategias y la incidencia de éste en su proceso de aprendizaje, y la valoración actual de las cuatro destrezas lingüísticas. La percepción de la integración del entrenamiento en el curso de ELE resulta así:

<sup>227</sup> En el primer y segundo ciclo del entrenamiento se observó tanto rechazo, como incapacidad de responder a los cuestionarios que no tenían relación directa con el aprendizaje lingüístico, al mismo tiempo que algunos estudiantes mostraron desconcierto e irritación al enfrentarse por primera vez a tareas que consideraban propias del docente.

<sup>228</sup> Hay que destacar la generosa disponibilidad de los estudiantes para colaborar con la docente una vez finalizado el curso, dado que la mayoría se presta a realizar una entrevista personal y a permanecer en contacto con la profesora para futuras consultas sobre la evolución de su CA.

<sup>229</sup> Se prepara una batería de preguntas pero se permite que el alumno añada más informaciones, así como el planteamiento de nuevas preguntas al hilo de sus respuestas. Para la elaboración, ejecución e interpretación de las entrevistas resultan de gran utilidad las recomendaciones de Altrichter/Posch (1998: 143 y siguientes).

*¿Cómo calificarías en conjunto el trabajo que hemos hecho para las cuatro destrezas: hablar, escribir, escuchar y leer?*

**B1:** Creo que ha sido equilibrado.

**D1:** Creo que sobre todo hemos escrito mucho, hemos practicado escribir, ¿no? Bueno, leer..., bueno, para mí leer es algo que se hace siempre ¿no? y no he puesto mucha atención a si hemos leído algo con propósito, sólo por leer algo, ¿sabes? Eeh... bueno, hablar también, ¿no?, los martes siempre hemos hablado, claro, pero también es una cosa que siempre se hace. Entonces, escribir y escuchar [...] Además nos entregaste el disco, ¿no? Cosas para escuchar y... personalmente creo que hemos prestado mucho... hemos ocupado mucho tiempo con escuchar y escribir [...] Creo que está equilibrado porque siempre lees y siempre hablar, ¿no?

**C2:** Sí, han sido equilibrados, tanto en clase como los deberes.

**B3:** Yo tenía la impresión que... emm... has puesto más atención a lo de escuchar, ¿no? porque teníamos que evaluar mucho y muchas veces y... bueno, yo sí tenía la impresión que tú querías que escucháramos mejor después de la clase [...] y a mí me habría gustado hacer un poquito más de gramática [...] Se me ocurrió ayer también que la clase se llama Expresión oral y escrita, pero hemos escuchado tanto... el título dice algo diferente de lo que hemos hecho en realidad.

**C3:** Estaba muy integrado y creo que la cantidad era muy... muy buena.

**C4:** Leer: no hemos leído mucho; escribir: era bastante suficiente escribir cada semana en casa un texto de casi 500 palabras; escuchar: al final del curso hemos escuchado casi mucho.

**C5:** Me ha gustado la distribución del trabajo conforme a las cuatro destrezas. La destreza leer no tenía mucha representación pero, pienso, eso estamos en condiciones aplicar mejor. Las tareas de escribir tampoco eran demasiadas (es bueno para mí (por una parte);)) Para mí el trabajo en el seminario ha sido equilibrado.

**A1:** Sí, pienso que sí, que todo estaba equilibrado porque hemos escrito mucho en casa [...] Escuchar hemos escuchado muchísimo y hablar, también. ¿Y la otra...? Leer, sí, también... Tal vez leer hemos hecho poco. Porque yo estuviera preparado a leer también uno o dos libros.

**C6:** Sí, pienso que sí [ha sido equilibrado].

**C8:** Las tareas de escuchar ocupaban más tiempo que los otros, aunque también teníamos que hablar mucho. No escribíamos tanto.

El grado de conciencia sobre el entrenamiento varía según las categorías de reacción:

#### **Categoría A: Rechaza frontalmente el entrenamiento**

**P:** ¿Tú sabías que estábamos haciendo un entrenamiento?

**A1:** Sí, esto lo sabía.

**P:** Y cuando yo os expliqué que íbamos a hacer esto en clase, ¿qué te pareció? Bueno, ya me lo has puesto en tus cuestionarios pero necesito saberlo otra vez.

**A1:** Me pareció mal. Bueno, no me pareció mal pero me aburrí un poco, ya me pareció que a este nivel no es necesario.

**P:** O sea, aburrido porque a este nivel no te hacía falta. Y, ahora que hemos terminado el curso, ¿sigues teniendo la misma opinión que tenías al principio?

**A1:** Sí.

Esta actitud ante el tratamiento didáctico se deriva de la motivación del estudiante hacia el aprendizaje del español, así como de sus creencias (previas a la realización del entrenamiento) sobre la utilidad de las estrategias en función del nivel de competencia lingüística. En consecuencia, no aprecia ninguna aportación a su proceso de aprendizaje:

**A1:** No, es que yo pienso ahí que el problema es también el nivel de idioma. Yo pienso que las estrategias tenemos más cuando empezamos a estudiar un idioma y luego poco a poco están perdiéndose en nuestra conciencia porque ya lo hemos entrenado. Y luego, como yo no tuve mucho objetivo, no sé, no tengo estrategias.

**P:** Sí que tienes, lo que pasa es que las utilizas de una manera inconsciente, lo haces mecánicamente y por eso tú mismo no te das cuenta de que utilizas estrategias, porque las utilizas como podrías hacerlo en tu propio idioma, por eso no piensas. Y por eso, cuando estamos aprendiendo un idioma nuevo, como todo lo hacemos conscientemente, pues nos damos cuenta.

**A1:** Pero preguntas como, por ejemplo, si me fijo en las palabras nuevas. Pues ahora como estoy estudiando persa y quiero aprenderlo, pues entonces claro que me fijo. En la clase de español me da igual ahora.

[...]

**P:** ¿Crees que, si lo hubiéramos hecho de otra manera, aunque... aunque tuviérais un nivel alto de español, habría sido más interesante? Por ejemplo, en lugar de haber explicado en clase estrategias básicas como establecer hipótesis o reconocer la estructura del texto o reconocer palabras clave, si yo hubiera practicado con vosotros estrategias más difíciles como, por ejemplo, aprender a memorizar las palabras según suenan para recordarlas más tarde cuando son desconocidas o adivinar las palabras exactas que va a decir el hablante, cosas así...

**A1:** No sé, pienso que para mí no sirve para nada. Bueno, pero es también, yo... estas cosas, Susana, también yo hago en mis clases, no... (se ríe). Como ahora tengo los niños que son alemanes y hablan alemán mejor que yo pero les faltan las estrategias... entonces yo las conozco. Por eso, sería igual aburrido.

Por otra parte, la categoría B arroja la siguiente información:

**Categoría B: Sigue las indicaciones del docente sin reflexionar sobre el sentido del entrenamiento ni pronunciarse sobre la metodología**

**P:** Durante el semestre, ¿tú eras consciente de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**B1:** Umm, creo que menos. Bueno, no me acuerdo de las estrategias...

**P:** ¿Y por qué crees que no te acuerdas de las estrategias?

**B1:** Es difícil tener en cuenta las estrategias cuando escuchas.

**P:** Pero... ¿tú eras consciente, durante... a lo largo de las sesiones de clase, de que estábamos trabajando la comprensión auditiva de manera que prestarais atención a vuestra manera de escuchar?

**B1:** Creo que menos, no he prestado atención a estas estrategias.

**P:** Y, aunque yo os lo expliqué al principio del curso, que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias, tú ibas a clase sin pensar que estabas participando en un entrenamiento.

**B1:** Creo que sí.

**P:** ¿Tú eras consciente a lo largo del semestre de que estábamos haciendo un entrenamiento de las estrategias de comprensión?

**B3:** Umm... creo que no... creo que no, no.

**P:** Aunque yo os expliqué que...

**B3:** ¿Entrenamiento quieres decir que las tareas empezaron un poco más fácil y que, luego, se desarrollaron hacia... hacia difícil?

**P:** Podría ser, y que las tareas al principio exigían un esfuerzo de vosotros diferente del que exigían al final. Al principio eran más “contenido general” o “relación entre los hablantes”, “tus hipótesis”, “¿qué te imaginas?” y al final eran más “¿qué palabras exactas recuerdas?”, “un resumen muy detallado” o “¿en qué estructuras gramaticales te has fijado?”... o sea, el esfuerzo que pedía de vosotros, o sea, de vuestra forma de escuchar, era distinto.

**B3:** Ah! No. Quizá si estuviera más consciente de mis formas de trabajar o de escuchar, lo hubiera notado, pero así no. Cómo lo escucho, bueno, y te doy mis respuestas... no.  
**P:** ¿Y tampoco recuerdas las explicaciones que yo di en clase cuando os expliqué que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias?  
**B3:** No...

La escasa conciencia (y reflexión) sobre el procedimiento didáctico empleado impide que estos alumnos evalúen la incidencia en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, no reconocen estrategias concretas ni las aplican conscientemente o transfieren a otras tareas:

**P:** Vale, y ahora que ha terminado el semestre y yo te digo que has sido sometido a un entrenamiento de estrategias, ¿qué opinión te merece?  
**B1:** ¿En cuanto a la comprensión auditiva?  
**P:** A la manera de trabajarla en clases.  
**B1:** ¿Por ejemplo? No sé...  
**P:** Por ejemplo, que yo os preguntara qué objetivos teníais, que me contárais cómo estábais escuchando, a qué prestábais atención, si creíais que teníais que prestar atención de otra manera la siguiente vez que viérais el cortometraje, por ejemplo...  
**B1:** Sí, bien... Porque, no sé, porque no te das cuenta cómo escuchas, cómo prestas atención y... no sé, sólo intentas hacerlo todo bien y no piensas cómo o cómo puedes mejorar. [...] pero, como tú has dicho, como ha sido nueva también para nosotros, también necesitas acostumbrarte a trabajar así, ¿entiendes?  
[...]  
**P:** Vale, bueno, en general, ¿para qué te ha servido a ti el trabajo de la CA que hemos hecho este semestre?  
**B1:** Umm... bueno, no sé, es acostumbroso, se dice, ¿acostumbrado?  
**P:** ¿para acostumbrarse?  
**B1:** No, al principio, cuando empecé a estudiar español, a aprender español, sólo podía entender a ciertas personas, sólo los profesores, amigos, y en España ha sido muy difícil cuando he estado allí y en este curso he notado que no es tan difícil ya entender a las personas, ¿no? porque no necesitas acostumbrarte al acento a algo así pero, bueno, también he notado que también depende de las personas que hablan, por ejemplo, en el examen que hicimos el martes a la mujer la entendía muy bien y a los hombres menos. Por eso me he dado cuenta que, aunque sí entiendo mejor a las personas, que por la forma de hablar, sí, y por la forma de hablar, hay que diferenciar. Y también que es más difícil escuchar o captar el contenido escuchando a personas que no ves, eso es muy difícil.  
**P:** O sea, que te ha servido para darte cuenta de dónde están tus dificultades.  
**B1:** Bueno, no sé si he mejorado o no, eso... no puedo evaluarlo.  
**P:** Sí, sí que lo puedes evaluar, vamos a intentar evaluarlo. Fuera de clase, has tenido ocasión de escuchar algo en español, no sé, cine, películas, amigos...  
**B1:** Sí, sí.  
**P:** Has tenido ocasión, vale y, ¿has intentado, conscientemente, escuchar de la misma forma que lo hacíamos en clase, pensando en los objetivos, en hipótesis?  
**B1:** No (*se ríe*), no, no, lo siento.

**P:** ¿Y qué opinión te merece eso de que hayamos seguido un entrenamiento de estrategias en clase?  
**B3:** ¿Qué? No he entendido la... la...  
**P:** La manera de trabajar la comprensión auditiva en clase, eso de graduar las actividades del principio al final y que yo estuviera intentando que utilizarais determinadas estrategias, eso ¿qué opinión te merece?  
**B3:** Bueno..., bueno, yo estaba bastante sorprendida de la cantidad de trabajo que pones dentro de esta clase, ¿no? bueno... que has puesto mucho de tiempo en esta

clase, en una clase... como lo de las evaluaciones y cómo se dice esto de persönliche Einschätzung...

**P:**...valoración

**B3:**...valoraciones y todo eso. Y creo que eso también da motivación a los alumnos, que a mí sí que me ha motivado más. Y por eso, bueno, bien, muy bien. No sé qué decir, pero...

**P:** Y aunque tú no seas muy consciente de tu manera de escuchar y no lo pienses, ¿crees que te ha servido de algo que trabajáramos de esta manera la comprensión auditiva?

**B3:** Creo que sí aunque a ves ya estaba como aaarrrrg... otra vez, decir cómo escucho o ¿qué crees que va a pasar en la peli? ¡yo qué sé! ¡no sé! ¡todo en este mundo puede pasar en la película! ¿cómo sé yo lo que va a pasar? Pero bueno, hay que ser creativa y yo creo que soy una persona bastante perezosa, ¿no? si me preguntas hacer estos ejercicios tan creativa. Pero, al final... bueno, me ha gustado bastante.

**P:** ¿Crees que habría sido mejor para ti que hubiéramos trabajado la CA de otra forma? En lugar de fijarnos tanto en la manera de escuchar, que hubiéramos hecho otro tipo de ejercicios...

**B3:** Umm... no sé, quizá no tanto concentrarse en la forma cómo escucho, sino... reducir esto un poquito y poner más cortos, o más... ¿no? poner más diversión en las cosas que muestra.

En cuanto a la tercera categoría, encontramos las siguientes respuestas:

**Categoría C: Participa de buen grado, consciente de lo que se pretende con el entrenamiento a pesar de mostrar cierto escepticismo**

**P:** En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?

**C2:** Al principio no, pero al hablar sobre ellos presté más atención, lo que creo que me ha ayudado en comprender más. Pero siempre que no tenía problemas en entender un texto etc. no pensaba en emplear las estrategias. Sólo las usaba cuando tenía problemas.

**P:** Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué opinión te mereció?

**C2:** Lo siento, no. En la mayoría de las veces aún no las empleo en una forma consciente, así que no me dí cuenta. Pero me han resultado útil siempre y cuando me concentrara en emplearlos.

**P:** ¿Tú eras consciente durante el seminario de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**C3:** Sí (*se ríe*).

**P:** ¿Por qué eras consciente?

**C3:** Por las preguntas (*se ríe*).

**P:** Yo os lo había explicado al principio, pero hubo gente que no estuvo los primeros días de clase y que no escuchó mi explicación y no sabía que estábamos haciendo un entrenamiento.

**C3:** Sí, claro, yo sí que lo sabía y, si no, ¡me hubiera dado cuenta! (*se ríe*). Por las preguntas, sí.

**P:** Vale, en el primer momento, cuando tú supiste que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva, ¿qué pensaste?

**C3:** Algo como “¿por qué no?” (*se ríe*). Creo que puede, no sé, creo que puede hacer... no puede ser negativo en ningún caso porque, a lo mejor me ayuda, ¿no? y, si no, no pasa nada.

**P:** En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?

**C5:** Sí, era consciente de que hemos desarrolldo un entrenamiento de las estrategias.

**P:** Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué

opinión te mereció?

**C5:** En el momento en que fui consciente de ello pensé que podían ser muy útiles para aprender y entender mejor el español.

**P:** ¿Tú eras consciente durante el semestre que estábamos un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**C6:** Umm... no entiendo bien la pregunta...

**P:** Nosotros, durante el curso, los martes, hemos hecho un entrenamiento...

**C6:** ¿Entrenamiento...?

**P:** Training

**C6:** ¡Ah, entrenamiento! ¡Sí, claro!

**P:** Sí, un entrenamiento de estrategias de CA. ¿Tú sabías que estábamos haciendo eso, eras consciente?

**C6:** Umm... a causa de los cuestionarios, y cuando vimos la película, pero antes no.

**P:** ¿Aunque yo lo había explicado en clase el primer día, que íbamos a seguir en clase un programa de entrenamiento que yo había preparado para mi tesis? Aunque yo lo había explicado en clase, tú no eras...

**C6:** Antes, no.

**P:** Y, cuando viste los cuestionarios y la película y te diste cuenta, ¿qué te pareció? ¿qué opinión tuviste de que hiciéramos un entrenamiento?

**C6:** ¿Mi opinión, sobre mí o en general?

**P:** Sobre la metodología. Cuando tú viste en el cuestionario “estamos haciendo un entrenamiento de estrategias” eso te pareció...

**C6:** Muy bien. Porque no me molesta y me ayude... ayudó de escuchar mejor.

**P:** En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?

**C8:** Era consciente de que tenía que prestar atención a la manera en la que estaba escuchando, pero no lograba identificar las estrategias que usaba.

**P:** Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué opinión te mereció?

**C8:** Pensaba que la idea en general es muy útil.

La actitud de este grupo respecto al entrenamiento se vuelve más receptiva a medida que éste evoluciona; su grado de conciencia acerca del procedimiento didáctico favorece que perciban la incidencia positiva de las estrategias en su proceso de CA. Por otra parte, son capaces de reconocer algunas estrategias concretas que ponen en práctica y de transferirlas a situaciones extraacadémicas e, incluso, a otras destrezas:

**P:** Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?

**C2:** Diferente, pero creo que me ha ayudado en mejor mi comprensión auditiva.

**P:** ¿Para qué te ha servido?

**C2:** Buscar diferentes formas para escuchar, especialmente conversaciones coloquiales (aunque es todavía la destreza en la que tengo mayor dificultades).

**P:** ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)

**C2:** Algunas veces en el curso de Moises (cine español) cuando tenía dificultades de entender.

**P:** Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?

**C2:** No, ya que casi nunca tengo problemas entender el inglés, da igual qué acento.

**P:** Y ahora que ha terminado el semestre, viéndolo al final del curso, ¿qué opinión tienes sobre el entrenamiento que hemos hecho?

**C3:** Para mí era muy bien... eh... esa cosa de las hipótesis porque antes creo que no lo he hecho.

**P:** O a lo mejor lo hacías de forma inconsciente...

**C3:** No, creo que no. Puede ser, en conversaciones coloquiales, sí, pero eso de Los dos reyes y los dos laberintos era la primera vez que establecí hipótesis con una historia, con algo escrito pero... normalmente leo y está bien pero nunca he escuchado a un libro o algo así en español. Y creo que me ha ayudado mucho por las cosas que venían detrás.

**P:** [...] Y, ¿para qué más crees que te ha servido el entrenamiento? Además de para las hipótesis, ¿crees que te ha servido para algo más?

**C3:** No... ¿sabes? creo que no me pongo nervioso cuando no entiendo algo especial. Si... porque, normalmente, cuando estoy hablando con un español y no entiendo algo puedo preguntar “por favor, puedes repetir eso porque no lo entiendo” y ya está, y cuando no lo entiendo en una conversación grabada, no me pongo nerviosa porque de verdad no es importante si lo entiendo porque no tengo que participar en esta conversación. Y por eso, bueno, si no lo entiendo, me da igual.

**P:** Y crees que a eso te ha ayudado lo que hemos hecho en clase.

**C3:** Sí, porque normalmente me pongo muy nervioso cuando no entiendo algo.

**P:** Pero escuchar fuera de la clase es muy diferente que escuchar en la clase, lógicamente.

**C3:** Sí, porque puedo repetirlo cuantas veces necesito.

**P:** A no ser que vayas al cine en España y allí no puedes repetir la película...

**C3:** Pero es el cine, no sólo es escuchar, sino ver también. Y cuando miro una peli, normalmente, ya sé de qué trata en general.

**P:** ¿Has tenido ocasión en este semestre de escuchar algo fuera de clase?

**C3:** Durante el semestre... no. He intentado ver una peli en español que era Mar adentro y no he entendido nada, de verdad y la he visto en alemán. Porque la conversación en este idioma... gallego... no he entendido nada ahí así que la he visto en alemán.

**P:** Y recuerdas... cuando intentaste ver la peli en español, ¿recuerdas si conscientemente pusiste en práctica lo que habíamos hecho en clase?

**C3:** No porque era muy al principio del curso.

**P:** Y ¿podrías decirme si, conscientemente, has puesto en práctica, fuera de nuestra clase, algo que hayamos practicado de las estrategias? Cuando has leído algo en otro idioma, cuando has escuchado algo en otro idioma...

**C3:** Ah... Creo que no porque normalmente escucho cosas en inglés, mucho por mis cursos y, no sé, porque me gustan audiolibros y normalmente en inglés oigo todo y veo todas las pelis pero no tengo que usar estrategias para entender inglés.

**P:** Conscientemente.

**C3:** Conscientemente no porque para mí es casi como lo que oí en alemán y no tengo que concentrarme tanto.

**P:** Y crees que si ahora vieras una película en español fuera de clase o escucharas la radio en español fuera de clase, ¿crees que pondrías en práctica algo de lo que hemos hecho en clase?

**C3:** Conscientemente no, inconscientemente claro que sí, con escuchar algo creo que sí, sí, con escuchar la radio o algo.

**P:** Y, ¿qué se te ocurre que harías, por ejemplo?

**C3:** Concentrarme en escuchar las cosas que son importantes para entender la esencia de la noticia. Porque antes me concentraba en todas las palabras... eh... a lo mejor no entendí nada de nada porque, no sé, me pregunto, “¿qué es eso? No sé, nunca he escuchado esa palabra” y...

**P:** ... y ya te olvidas de escuchar lo demás.

**C3:** Sí, eso. Y eso creo que ya no hago.

**P:** Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?

**C5:** No lo he hecho conscientemente. Estuvimos sensibilizados por las estrategias pero, creo, no sabía como aplicarlas en el trabajo conscientemente.

**P:** ¿Para qué te ha servido?

**C5:** Me ha servido para:

- acordarme de las diferentes estrategias de CA
- pensar en mis estrategias de CA y mi método de aprender

**P:** Escuchar algo fuera de clase es muy diferente [...] ¿Puedes decirme si pones en práctica conscientemente alguna de las estrategias que hemos practicado durante el curso?

**C5:** La ocasión de practicar la CA fuera de clase: música, tele. Mi CA funciona en esos casos casi como en la clase - con atención. Algunas estrategias que pongo en práctica:

- a)- Hipótesis sobre el tema
- b)- Elaboración por conocimiento del mundo
- c)- Comprensión global y selectiva
- d)- Tomar notas de las palabras desconocidas y buscar en el diccionario
- e)- Repetición mental de sonidos

**P:** ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)

**C5:** Algunas estrategias que ha puesto en práctica para otro tipo de tarea: para leer ( las letras ver pregunta anterior): c),d), adivinar el significado por el contexto.

**P:** Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?

**C5:** Las estrategias que ha aplicado a otro idioma: a),e), anticipación del vocabulario, adivinar palabras ausentes.

**P:** ¿Y ahora que se ha terminado el curso, para qué crees que te ha servido?

**C6:** ¿El entrenamiento? Para entender el contenido cuando no entiendo todas las palabras y... me siento menos frustran... frustrada cuando no entiendo todo. Y antes del curso, cuando no entendí todas las palabras, estaba muy muy frustrada. [...]

**P:** Cuando has escuchado algo en español fuera de clase, ¿has utilizado de manera consciente alguna estrategia de las que hemos usado en clase?

**C6:** No. Intenté entender todo y pienso que es un error. Y la consecuencia... no... no entendí nada. Sólo algunas palabras y... no realmente el contenido.

**P:** Pero no probaste nada de lo que habíamos hecho en clase.

**C6:** Antes del curso, no.

**P:** ¿Y durante el semestre, cuando has hablado con algún amigo o has escuchado música?

**C6:** Sí, me... me acordé de las estrategias y... ¡algunas veces! Otras no pero algunas veces.

**P:** ¿Cuándo te acordaste de las estrategias? ¿cuando lo que oías era muy difícil, cuando era muy fácil...?

**C6:** Umm... Pienso que cuando me ha gustado el tema de la conversación o de la película o de la música, de la canción.

**P:** ¿Y de qué estrategias te acuerdas normalmente?

**C6:** De... eh... de... no sé la palabra, los gestos y la mímica y la entonación de las palabras, del final de las frases porque la entonación depende del final de la frase, si es una pregunta... y, entonces... de... intenté... intento, ahora sí, entender el contenido en general y no todas las palabras y me puedo acordarme mejor de las palabras que no conozco y después de la canción o de la conversación, busco las palabras que no conozco pero a mi parecer muy importantes, busco en el diccionario.

**P:** ¿Tienes alguna manera especial para intentar acordarte de esas palabras que no conoces, cuando las oyes?

**C6:** No, están en mi cabeza. [...]

**C6:** Pero me sirve mucho de... de pensar sobre... la entonación.

**P:** ¿Y crees que las estrategias que utilizas para escuchar las has aplicado a otro tipo de ejercicios? A leer, a escribir...

**C6:** Pienso que a escribir porque me acordé de algunas frases que alguien me ha dicho y me acordé, por ejemplo, del tiempo del pasado o del condicional, del subjuntivo en algunas cosas... no, en algunos casos...  
[...]

**P:** ¿Has intentado probar las estrategias que hemos explicado en clase para leer? Para leer en español... lo de establecer hipótesis o buscar palabras clave...

**C6:** Sí, pienso que sí porque cuando leí las palabras estaban en mi cabeza, o las frases y... en casa intenté leer en voz alta cuando estaba solo en casa pero las estra... consciente, no sé, a causa de la entonación o me imaginé de la mímica que puede utilizar.

**P:** Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?

**C8:** No era capaz de identificar las estrategias que usaba, pero me ha ayudado mucha la información básica. El entrenamiento era muy constante, así que los estudiantes relmente podían mejorar.

**P:** ¿Para qué te ha servido?

**C8:** Mi comprensión auditiva ha mejorado, la expresión escrita no tanto. Ya que hemos halado mucho durante el curso, creo que he mejorado también con respeto a la expresión oral, aunque necesito más practica.

**P:** Escuchar algo fuera de clase es muy diferente [...] ¿Puedes decirme si pones en práctica conscientemente alguna de las estrategias que hemos practicado durante el curso?

**C8:** Hablaba con amigos y veía unas pelís. Entiendo muy bien lo que se dice en conversaciones directas, pero no entiendo todas, todas las palabras, claro. Lo mismo vale para las pelís. Realmente no sé si aplico una de las estrategias.

**P:** ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)

**C8:** Al leer un texto muy difícil me fijaba en los conectores como lo hemos hecho cuando teníamos que leer los artículos de periódico que otros grupos habían escrito.

**P:** Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?

**C8:** No.

Por último, la categoría de máxima aceptación del entrenamiento:

**Categoría D: Se muestra entusiasmado con el entrenamiento incluso antes de haber comprobado sus beneficios**

**P:** ¿Tú eras consciente durante el semestre de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**D1:** Sí.

**P:** ¿Porque lo había explicado yo o por qué?

**D1:** Sí, sí.

**P:** Y cuando yo os expliqué eso, ¿qué opinión te causó?

**D1:** Está... no sé, me sorprendió porque nunca, nunca he pensado en escuchar, en la manera de escuchar, que existe oír y escuchar y, yo creo que muchas veces en mi vida solamente he oído lo que la gente me ha dicho, y bueno, que existe realmente un... que se puede aprender escuchar, porque normalmente piensas que escuchar es algo natural, pero no, en realidad se puede practicar para escuchar de una manera eficaz.

**P:** Y después del semestre, ahora que ya hemos terminado, ¿qué opinión tienes sobre el entrenamiento que hemos hecho en clase de estrategias de comprensión?

**D1:** Me parece muy bien, claro.

Al igual que en el caso de los aprendices de la categoría C, en esta ocasión se reconocen conscientemente algunas estrategias y se transfieren a otras destrezas, idiomas y situaciones extraacadémicas. No obstante, en este caso la alumna aprecia, adicionalmente, una repercusión de la reflexión sobre el proceso de CA en su formación personal, es decir, el desarrollo de la conciencia metacognitiva sobre los procesos de escucha ha ensanchado su percepción de la destreza y de sí misma como oyente:

**P:** Vale, entonces tú crees que a ti te ha servido para descubrirte algo que no te habías planteado antes, ¿no? y, ¿te ha servido para algo más?  
**D1:** Claro, escuchar no es solamente importante para escuchar en clase sino también en la vida en general y creo que, ahora, bueno, no siempre estoy pensando “ahora cómo voy a escuchar” pero claro que me sirve para todos los sectores en la vida.  
**P:** ¿Has tenido ocasión de ponerlo en práctica hasta ahora, fuera de clase?  
**D1:** No, fuera de clase, hasta ahora, no.  
**P:** Y cuando has hecho otro ejercicio que no fuera de escuchar, fuera de clase, no sé, se te ha ocurrido establecer hipótesis, por ejemplo...  
**D1:** Sí, eso sí, eso lo he hecho en una clase de inglés, en una clase de inglés cuando tuvimos que leer un texto político.  
**P:** ¿Y lo has hecho de forma consciente, pensando en lo que hacíamos en la clase de español?  
**D1:** Bueno, consciente sí pero no pensaba en la clase de español, pensaba, bueno, ahora qué puede ocurrir, ahora... En los casos que... sí.  
**P:** Y eso lo hacías antes de nuestro seminario, ¿eso lo has hecho siempre?  
**D1:** No.  
**P:** ¿Y eso lo hiciste con texto de inglés?  
**D1:** Sí.  
**P:** ¿Y has tenido ocasión de escuchar algo fuera de clase en inglés?  
**D1:** Umm... fuera de clase, espera... ah! Sí, sí, es verdad, he visto una película, vi una película en inglés sin subtítulos y puede ser que inconscientemente no sé, hice los pasos... puede ser, no sé, con imaginarme qué viene después... es probable, es muy probable.

El último aspecto de interés, la valoración que merecen las diferentes destrezas al finalizar el curso, sirve para observar la correlación entre el tratamiento didáctico administrado y la percepción que los estudiantes tienen de la importancia de la CA, dado que el tiempo y esfuerzo dedicados por el docente al trabajo de una habilidad influyen en la opinión del alumno sobre su relevancia. En este sentido, cuatro de los nueve aprendices entrevistados señalan la CA como la habilidad preferida para practicar en clase. Además, tres de ellos reconocen una relación directa entre el entrenamiento y su valoración de la destreza:

**D1:** Bueno, ahora, después del curso, escuchar y... escribir, escribir, claro, porque tengo que practicar, practicar y, por otra parte, escuchar porque es una cosa que... como has dicho antes, es una cosa que me interesa ahora porque nunca pensaba que escuchar es tan importante como leer, escribir y...  
**C3:** Escuchar [...] creo que... primero, porque me han gustado casi todas las cosas que hemos escuchado y las preguntas eran muy bien para, no sé, tener algo de un proceso. Y cada vez que escucho algo me centro en las preguntas y no sé, creo que se ha

mejorado.

**C5:** La destreza, la que más me gusta es escuchar porque puedo comprobar si entiendo más y cuánto, oír algo nuevo (información, frases hechas).

### 2.5.3.3. Reflexión para la integración del modelo de entrenamiento

#### *i. Programa del curso*

La comprobación conjunta de la aportación del entrenamiento como una acción voluntaria e independiente del curso de ELE favorece su realización y aceptación. Dado que, en sí misma, no se integra en el programa, las conclusiones se refieren a la valoración que los alumnos han realizado sobre el entrenamiento en particular y el curso de lengua en general.

En líneas generales se confirma el éxito de la integración, puesto que los estudiantes califican el trabajo como equilibrado y, en aquellos casos en los que se considera excesivo el ejercicio de la CA, se justifica por la necesidad de desarrollar más esta destreza. A pesar de que no se percibe que se haya relegado el ejercicio de ninguna habilidad lingüística, sí se recomienda controlar esta percepción de manera constante a lo largo del curso, dado que la disparidad de intereses, gustos y necesidades de los alumnos requiere de atención más personalizada para evitar que sientan frustradas sus expectativas.

El hecho de que los estudiantes no hayan echado en falta la misma metodología para las destrezas que no han sido objeto del entrenamiento de las estrategias, confirma la hipótesis de que en las habilidades en las cuales cuentan con suficiente experiencia de aprendizaje formal sería suficiente con entrenar las estrategias implícitamente (lo que no descarta que ocasionalmente se recuerde su uso de manera explícita). Además, el ejercicio implícito de algunas estrategias ha dado resultados positivos y ha sido percibido conscientemente:

**C8:** Al leer un texto muy difícil me fijaba en los conectores como lo hemos hecho cuando teníamos que leer los artículos de periódico que otros grupos habían escrito.

#### *ii. Actividades de enseñanza/aprendizaje*

Se justifica la necesidad de una etapa inicial en el entrenamiento como habitualización a las actividades novedosas, así como aclarar tantas veces como sea necesario su sentido para la formación del alumno, ya que la evolución del componente estratégico y de su incidencia en la destreza elegida sólo pueden medirse con validez cuando los estudiantes saben cómo resolver la tipología de ejercicios presentada y la encuentran significativa para su aprendizaje.

Por otra parte, dada la gran diferencia en el grado de conciencia de los alumnos sobre los procesos que concurren en el aprendizaje lingüístico, se requiere una atención especial a aquellos estudiantes de conciencia metacognitiva menos desarrollada. Esta medida viene justificada por la mejor evolución registrada en los que sí son conscientes de lo que se pretende con el tratamiento didáctico administrado. Así se observa, por ejemplo, al comparar a los individuos B1 y B3 con C3 y C5.

### *iii. Tratamiento didáctico y metodología*

Las acciones realizadas para comprobar de manera conjunta la aportación del entrenamiento actúan como refuerzo del tratamiento didáctico administrado, en el sentido de que requieren una reflexión consciente del proceso de aprendizaje y la evolución de las capacidades, lo que resulta positivo para las cuatro categorías de reacción.

De acuerdo con este efecto inesperado, en las próximas aplicaciones del entrenamiento se requerirá una pequeña autoevaluación del alumno y valoración del entrenamiento a mitad del curso (coincidiendo con el momento de la prueba de control de nivel de CA), mediante un cuestionario y una entrevista personal similares a los aquí realizados. Así se reorientará a aquellos individuos que, por su reacción ante el entrenamiento, no están sacando todo el provecho posible del mismo. Esto se observa al comparar la diferencia entre la aportación para los alumnos de las categorías C y D, y la apreciada por los de A y B: se justifica la intervención del docente a mitad del curso para fomentar la conciencia metacognitiva del estudiante o atenuar posibles creencias negativas.

#### 2.5.3.4. Reflexión sobre la incidencia en la evolución de los aprendices

Dado que las acciones realizadas en el presente paso no pretenden incidir en la CA, la competencia estratégica o el nivel de dominio lingüístico, las reflexiones sobre estos aspectos se recogen en el apartado de conclusiones del ciclo completo. No obstante, respecto a la actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma sí cabe señalar algunas conclusiones específicas a la evaluación conjunta de la aportación del entrenamiento: las acciones realizadas no causan el rechazo de ningún aprendiz, más bien lo contrario, dado que se ofrecen sin reparos a responder los cuestionarios y la entrevista personal que no formaban parte de las exigencias del curso de ELE.

Este hecho se debe, por una parte, a que los alumnos ya se han acostumbrado a opinar acerca de los contenidos y metodología del curso (algunos de ellos son profesores de idiomas)

y, por otra, a que les gusta reflexionar sobre su propio aprendizaje desde la perspectiva de los logros que han alcanzado, como se observa en los cuestionarios de autoevaluación.

Sin embargo, a pesar de la buena disposición, se aprecia la actitud negativa de un alumno respecto al requerimiento de evaluarse a sí mismo:

**P:** Pero, ¿tú estás contento con tus propios logros, con lo que has conseguido, estás contento contigo?

**B1:** (*Se ríe*) No sé si he mejorado, no lo sé, ése es tu problema...

**P:** Ajá, o sea, que prefieres no evaluarte tú...

**B1:** Exactamente.

[...]

**P:** O sea, que [el entrenamiento] te ha servido para darte cuenta de dónde están tus dificultades.

**B1:** Bueno, no sé si he mejorado o no, eso... no puedo evaluarlo.

*Entrevista personal. Anexo 10*

Este dato recuerda de nuevo la necesidad de acostumbrar a los alumnos paulatinamente a asumir el papel evaluador que tradicionalmente ha desempeñado el docente. Por otra parte, se precisa un control más estrecho a lo largo del curso de las creencias acerca de la metodología didáctica, de cara a evitar este tipo de reacciones.

#### 2.5.4. Conclusiones

##### 2.5.4.1. Revisión del plan inicial

La comprobación de la aportación del entrenamiento se integra exitosamente en el programa de ELE al realizarse de tres maneras complementarias sucesivas: de forma práctica, mediante la resolución de actividades de práctica lingüística para expandir los conocimientos declarativos y procesuales adquiridos; de manera reflexiva, mediante la autoevaluación consciente de la CA y del componente estratégico durante su desempeño, y de forma conjunta con la profesora, para analizar la incidencia de los factores externos al entrenamiento (e individuales de cada estudiante) que repercuten en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Igualmente, el hecho de que la evaluación conjunta se presente como una actividad voluntaria e independiente del curso de ELE, realizada al finalizar éste, favorece su aceptación, ya que no requiere el tiempo de clase o el trabajo obligatorio que los aprendices esperan que se destine a la práctica lingüística.

En cuanto a la primera fase de comprobación, la extensión del uso libre de las estrategias a los diferentes tipos de actividades, se reportan beneficios tanto para los alumnos como para el docente. Para ellos, en cuanto a que su grado de autonomía se pone a prueba,

aun de manera inconsciente, al tener que escoger un repertorio de actividades y orientar de manera consciente la atención durante la escucha. De esta forma se refleja su propia concepción acerca de sus capacidades como oyentes, al tiempo que se ponen de manifiesto sus intereses, necesidades y preferencias.

Respecto al docente, esta fase le permite observar la transferencia de los conocimientos declarativos y procesuales transmitidos desde una perspectiva más amplia que la que ofrece el examen de evaluación final, dado que en este último no existe posibilidad de elección. Al mismo tiempo, se evidencian los aspectos todavía necesitados de apoyo [*scaffolding*] en el ejercicio libre de la CA, lo que facilita la realización de recomendaciones individualizadas a los estudiantes, de cara a su futuro desarrollo como oyentes.

Por último, si la prueba de evaluación final mide el progreso de los alumnos, el paso de extensión de las estrategias es el instrumento indicador de los aciertos y errores de la labor de la profesora, en tanto que aquí se aprecian las que han sido efectivamente interiorizadas y se usan correctamente, así como los vacíos en el componente estratégico aplicado a la CA.

Respecto a la evaluación del progreso de los aprendices incitando su reflexión, la integración se logra al presentar una prueba final con actividades similares a lo trabajado durante el curso y materiales del interés de los alumnos, de manera que éstos se sientan motivados a comprobar sus avances, evitando la sensación de examen.

Como conclusión, los resultados del presente ciclo confirman que la integración del entrenamiento en el programa de ELE resulta positiva para el desarrollo de la destreza de CA, al mismo tiempo que no interfiere con la transmisión de los conocimientos lingüísticos esperados y necesitados por los individuos sometidos al mismo. Por esta razón, se mantiene el plan inicial para futuras aplicaciones prácticas del entrenamiento en el uso de las estrategias.

#### 2.5.4.2. Incidencia en la evolución de los aprendices

Las acciones realizadas en el presente ciclo tienen una incidencia directa en la evolución de los aprendices, principalmente, en su grado de autonomía y en el control ejercido sobre su propio proceso de aprendizaje.

La disposición a la reflexión y valoración conjunta tanto de su evolución como oyentes, como de la metodología del curso, evidencia una mayor conciencia de la responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje que la mostrada al inicio del semestre. Este hecho ya podría considerarse un efecto positivo del entrenamiento.

Por otra parte, se pone de manifiesto una mejora en la capacidad metacognitiva y de verbalización de los procesos subyacentes al comportamiento lingüístico, condiciones propicias, como se apuntó en otras ocasiones, para el desarrollo de la habilidad estratégica.

Estas reflexiones se hacen extensivas a las cuatro categorías de reacción al entrenamiento, dado que en todas ellas se registran consecuencias positivas, si bien en la categoría C son más numerosas.

## 2.6. Quinto ciclo: Observar la durabilidad de los efectos del entrenamiento

### 2.6.1. Acciones

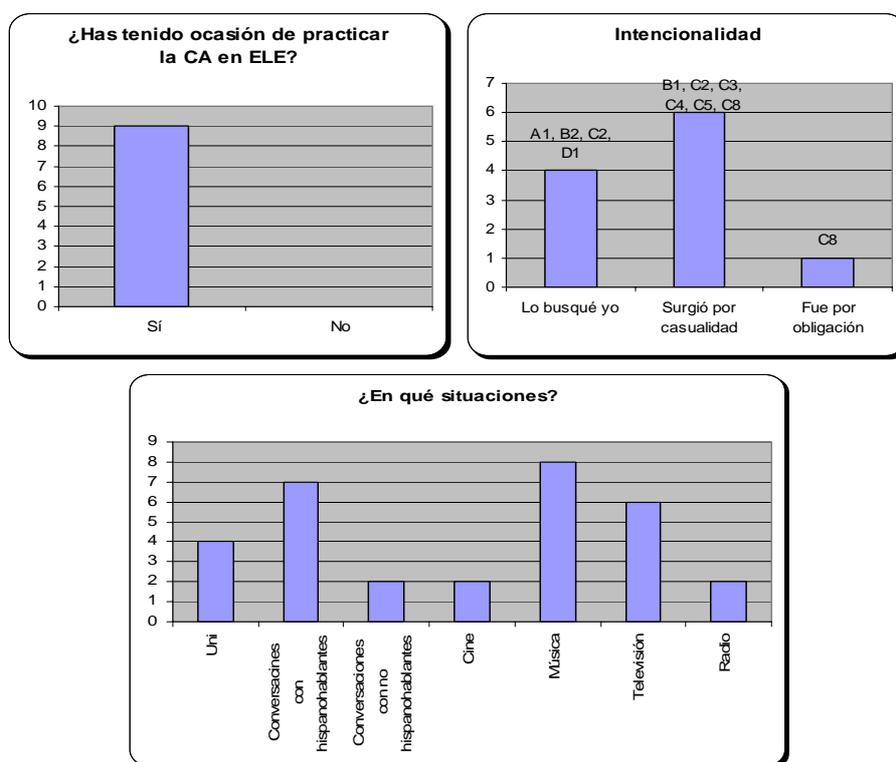
*Se revisa la durabilidad de los efectos del entrenamiento diez meses<sup>230</sup> después de la finalización del curso de ELE.*

Para ello se administra un cuestionario de preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas (véase anexo 6.9.), que atiende a las siguientes cuestiones: conciencia del uso de las estrategias concretas, aplicación de éstas a la CA, transferibilidad a otras destrezas lingüísticas y a otros idiomas, influencia del tratamiento didáctico en las creencias y motivación hacia el aprendizaje de ELE, y conciencia de los efectos del entrenamiento.

### 2.6.2. Revisión

#### *i. Análisis de la situación de desempeño de la destreza*

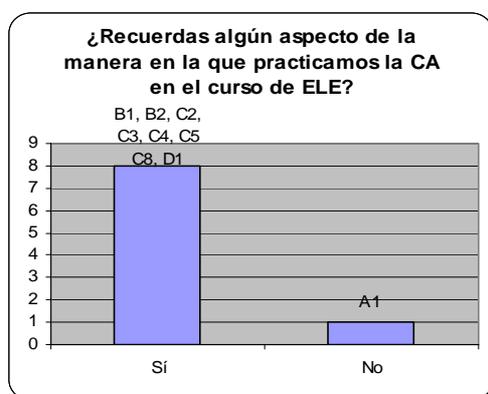
Se toma como punto de partida el análisis del tipo de situaciones comunicativas o de aprendizaje en las que los aprendices han aplicado la destreza durante este tiempo:



<sup>230</sup> Dado que los estudios anteriores no aclaran el margen de tiempo que debería dejarse desde la finalización del entrenamiento, hasta la revisión de la durabilidad de sus efectos, el intervalo de diez meses se establece tomando en consideración dos variables que habrían podido interferir negativamente: la participación de algunos alumnos el semestre siguiente en los seminarios impartidos por la profesora y la consideración de los límites propios de la capacidad de recuerdo de los aprendices. La distancia en el tiempo, por otra parte, impide que se pueda contar con la colaboración de todos los individuos; no obstante, dado que son nueve los que responden al cuestionario (más del 50% de la media de asistencia habitual al curso e integrantes de las cuatro categorías de reacción al entrenamiento), consideramos que los resultados permiten establecer algunas hipótesis significativas.

## ii. Análisis del recuerdo de la metodología didáctica del curso

A partir de esta consideración, se requiere que recuerden el curso para relacionar las acciones cometidas con el modo actual de desempeño de la destreza:



Los aspectos recordados por los alumnos son los siguientes:

**B1:** Establecer hipótesis sobre lo que escuchaba. Comprobar si lo entendía correctamente. Distinguir a los hablantes y deducir la relación que existía entre ellos.

**B2:** Me gustaría las películas con "open end" para animarnos de usar nuestra fantasía. Escuchar la radio era difícil por hablar demasiado rápido.

**C2:** Zum Beispiel, dass wir bei einem "Hörtext" erst mal spontan aufschreiben was wir meinen zu verstehen, was uns durch den Kopf geht - ohne jedes Wort genau verstehen zu müssen<sup>231</sup>.

**C3:** Anticipar cómo sucederá la situación.

**C4:** Ejercicios auditivos: el puticlub del portugués/ los reyes católicos/ una historia sobre tres o más amigos hablando sobre la restauración de sus casas en un bar/ la grabación de un texto teatral que se ha desarrollado sobre el segundo guerra mundial, una víctima volvía como fantasma/ PORQUE esos ejercicios eran conectados con preguntas sobre lo que entendemos -diálogos entre los estudiantes - deberes, y además era muy divertido escucharlas.

**C5:** Escuchando noticias, canciones, textos, películas practicábamos diferentes modos de atención, p.e., la atención dirigida o selectiva. Lo recuerdo porque aplicamos diferentes tipos de atención para hacer deberes y además los conosco de los otros seminarios [de la profesora].

**C8:** Empezar por identificar palabras claves, establecer hipótesis...

**D1:** Escuchando la radio y la tele y escuchando una conversación entre nativos.

<sup>231</sup> "Por ejemplo, que ante un texto que escuchamos, primero tenemos que escribir espontáneamente lo que creemos entender, lo que nos pasa por la cabeza, sin que debamos entender cada palabra exactamente".

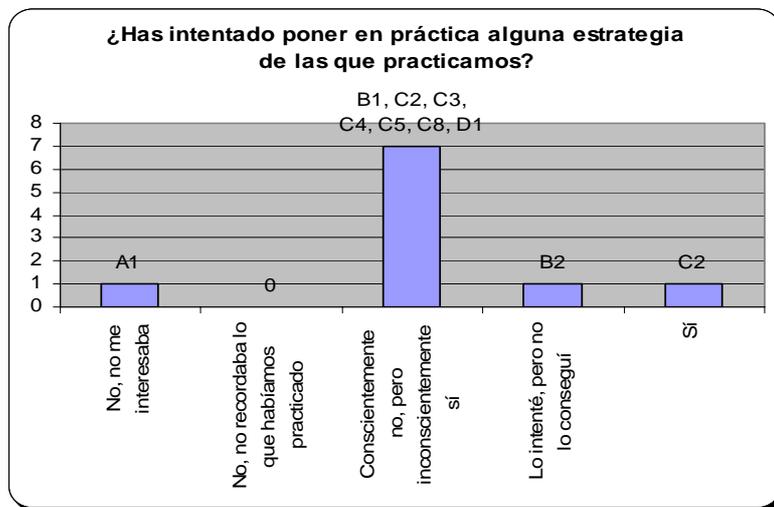
Igualmente, se atiende a las respuestas negativas:

*En caso negativo, ¿por qué no lo recuerdas?*

**A1:** Las cosas que escuché, las escuché de la misma manera que antes del seminario.

*iii. Análisis de la conciencia de uso de las estrategias concretas*

Se examinan no sólo las estrategias, sino también las causas y motivación de su uso. Para el análisis de los resultados se tiene en cuenta la reacción de los individuos al entrenamiento:



La mención de las estrategias empleadas se revela, sin embargo, problemática y depende del tipo de pregunta formulada, como se observa a continuación:

*¿Qué estrategia has intentado poner en práctica?*

**B1:** Distinguir a los hablantes y la relación que existía entre ellos cuando estaba hablando con varias personas o escuchándolas, el resultado fue bueno.

**B2:** En la calle encontré a unas mujeres que hablaban español. A ellas hablaré. Escuchándolas traté entender el contexto y evité cuidar al las detalles.

**C2:** Ich habe versucht, im Kurs immer hauptsächlich den Kontext zu verstehen (von dem was der Lehrer sagt). In letzter Zeit hatte ich aber kaum Gelegenheit, diese Übungen auch bewußt durchzuführen, da ich im jetzigen Kurs dem Dozenten gut folgen kann<sup>232</sup>.

**C5:** En las conversaciones entre o con hispanohablantes puse en práctica siguientes estrategias: atención dirigida, selectiva, autogestión, inferencia, un poco traducción y repetición además petición de aclaración. El resultado fue muy bien. Escuchando música o viendo televisión apliqué atención dirigida y selectiva, inferencia. No tuve la posibilidad de preguntar, pero eso no fue

<sup>232</sup> “En clase he intentado comprender principalmente el contexto (de lo que dice el profesor). En el último tiempo, sin embargo, apenas he tenido oportunidad de llevar a cabo estos ejercicios también conscientemente, puesto que en el curso actual puedo seguir muy bien al profesor”.

importante ya que no había ninguna comunicación conmigo. Intenté entender lo que podía.  
(El resto de individuos no responde).

*¿Recuerdas si has hecho algo especial cuando has tenido problemas para entender lo que escuchabas?*

**A1:** Nada, o pregunté a mi novio, que siempre está sentado al lado y que no me deja nunca solo, porque siempre cuando oye en la tele español, sale de su habitación... y así lo tengo muy fácil y pregunto...

**B1:** Si podía, pregunté por lo que no había entendido.

**B2:** Depende. Si hablo con personas pregunto otra vez o trato de entender el "mensaje" por el contexto.

**C2:** Ich habe versucht, dass Wort im Kopf zu "rekonstruieren" und wie es klingt und es mir geschrieben vorgestellt. Meistens mache ich das aber nicht bewusst<sup>233</sup>.

**C3:** Normalmente pregunto cuando no entiendo bien el contexto.

**C4:** He intentado a escuchar la música del fondo para contextualizar por lo menos si se trata de algo dramático, triste, teatral. Depende también de la fortaleza: en caso de música fuerte, que pasa algo importante. Partes no acompañadas por ruido en el fondo, probablemente: menos importante.

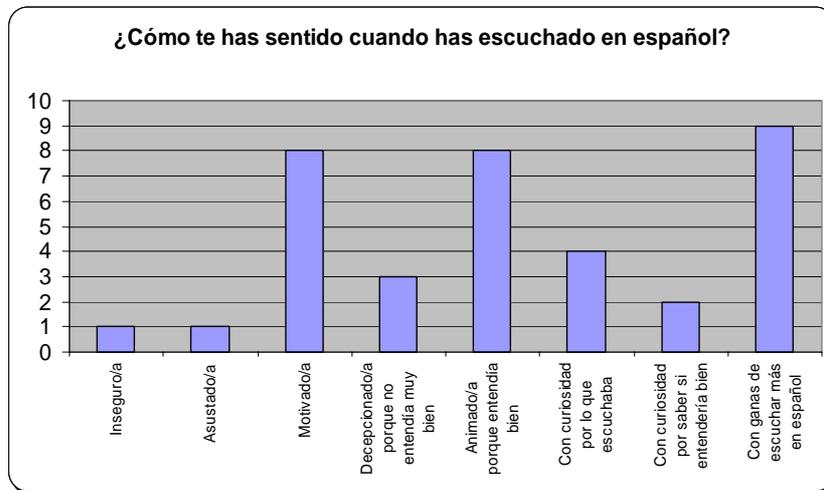
**C5:** Intenté entender por el contexto. Pregunté.

**C8:** Pedí al orador que repita o explique lo que había dicho o le pedí a el hablar más lento. Radio y televisión: entender el contexto.

**D1:** O pedía que repetían lo que no entendía o intentaba derivar lo no entendido del contexto.

#### iv. Análisis de las emociones experimentadas durante la escucha

Si bien se percibe aún alguna sensación negativa, todos los individuos demuestran interés en continuar ejercitando la comprensión auditiva en español:



<sup>233</sup> “He intentado “reconstruir” la palabra en la cabeza y cómo suena, y me la he imaginado escrita. Pero la mayoría de las veces no lo hago conscientemente”.

v. *Análisis de la transferibilidad de las estrategias a otras destrezas*

De nuevo, se comienza por recabar información sobre las destrezas practicadas:



Se observa que el número de estrategias detectadas es menor que en el caso de la CA:

*¿Usaste alguna estrategia para estas destrezas?*

**A1:** No, ninguna.

**B1:** Al leer, ignoraba palabras desconocidas, no buscaba todas en el diccionario.

**B2:** He tratado de concentrarme al contexto, usar palabras conocidas sin interrumpir el curso. A veces sí [funcionó], a veces, dependía de mi forma del día.

**C2:** Nein, wenn, dann nicht bewußt<sup>234</sup>.

**C3:** Conscientemente no.

**C4:** No en detalle. Pero puedo decir que el eficaz depende de la motivación y la concentración durante el ejercicio.

**C5:** Para hablar – descripción, sustitución. Para leer – usar información del (con)texto para adivinar el significado de las palabras. En mayoría de las veces, sí funcionó.

**C8:** No.

**D1:** Yo hablo sobre todo en el trabajo. Yo trabajo como camarera en un bar de tapas y los cocineros y mi jefa hablan poco o casi nada de alemán. Así que yo tengo que hablar español. El local esta lleno siempre y yo no tengo tiempo para pensar en como lo pongo en español. Muchas veces hablo espontaneamente y por eso no sé que estrategia utilizo.

Asimismo, se atiende a las emociones provocadas por estas habilidades lingüísticas. Llama la atención que, mientras algunos estudiantes se limitan a enunciar las sensaciones, otros evalúan su capacidad en el desempeño de las destrezas y las causas de las dificultades:

*¿Cómo te sentiste?*

**A1:** Estupendo, porque nadie me ha obligado a hacerlo.

**B1:** Escribir era lo más difícil, hablar y leer no tanto.

**B2:** Hablar no es tan cómodo, pero me gusta escribir y menos bien, pero sí, leer.

<sup>234</sup> “No, si lo hice, no fue conscientemente”.

**C2:** Unterschiedlich, an manchen Tagen sehr sicher, an anderen wiederum sehr unsicher und bin mir meiner Fehler sehr bewußt<sup>235</sup>.

**C3:** Hablar, insegura. Leer, cómoda. Escribir, siempre me enfado porque tengo que buscar muchas palabras en el diccionario y tengo que asegurarme de la gramática, etc. (textos académicos).

**C4:** Confidente (leer y escribir) Insegura y tímida (hablar).

**C5:** Un poco inseguro.

**C8:** Hablar: en clase siempre me siento un poco insegura; en situaciones "naturales" me siento mejor. El problema es que me falta la práctica. Leer: muy segura, motivada. Escribir: también segura, motivada, aunque reflexiono mucho sobre la gramática y las palabras que uso.

**D1:** Hablando español ya casi me sale automáticamente cuando estoy trabajando. Me siento "normal" y segura, aunque me doy cuenta de que cometo errores de vez en cuando.

Finalmente, se recaba información sobre la percepción de la influencia que el tratamiento didáctico para la CA ha ejercido en el desempeño del resto de destrezas:

*¿Crees que la manera de trabajar la CA en el seminario ha influido en tu forma de leer, hablar o escribir en español?*

**A1:** Aquí sí que tengo que admitir que sí. Después del seminario intento hablar muchas veces con frases correctas, antes hablaba dale que dale...hoy también tengo estos momentos...jejeje, pero pienso más...

**B1:** Sí.

**B2:** Siempre estoy pensando en situaciones en este curso porque la profesora nos animó perder nuestros escrúpulos.

**C2:** Auf jeden Fall, insbesondere was das Hörverständnis angeht – auch wenn ich mir vielem sicherlich auch nicht bewusst bin<sup>236</sup>.

**C3:** No sé. Si es así, no lo aplico conscientemente.

**C4:** Sí, muchísimo. Pero lo importante es: hacerlo continuamente.

**C5:** Sí, en mi manera de hablar y a lo mejor en escribir.

**C8:** Creo que sí, aunque no conscientemente.

**D1:** Cuando veo una película sí.

#### vi. Análisis de la transferibilidad de las estrategias a otros idiomas

Se observa que la transferencia es prácticamente nula; sin embargo, las informaciones recabadas resultan valiosas en cuanto a las creencias de los aprendices acerca de la relación entre uso de las estrategias y nivel de dominio lingüístico.

<sup>235</sup> “De diferente manera, algunos días muy segura, otros de nuevo muy insegura y muy consciente de mis fallos”.

<sup>236</sup> “Por supuesto, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión auditiva –a pesar de que seguramente tampoco soy consciente de muchas otras cosas”.

*¿Has escuchado en otros idiomas? ¿Cómo es tu manera de escuchar?*

**A1:** La misma como en español, pero depende también del nivel de este idioma...y de la motivación, pues paso del inglés y hay situaciones que lo hablo...

**C2:** Kann ich schlecht sagen, da ich im Englischen eigentlich sehr selten Probleme habe, etwas zu verstehen<sup>237</sup>.

**C3:** Escucho mucho en inglés pero normalmente no tengo problemas. A veces hay una palabra que no conozco, pero en la mayoría de los casos el sentido de estas palabras se clarifica por el contexto.

**C4:** Al principio siempre trato de concentrarme a cada palabra que escucho. Después de un rato sólo escucho sin concentración. Especialmente cuando tengo la posibilidad de visualizar el hablado.

**C5:** En alemán o en ruso – inconscientemente, como en mi lengua materna. En inglés o italiano – conscientemente, como en español.

**D1:** Aunque hablo inglés casi mejor que español, me siento más insegura y me cuesta más, por ejemplo, viendo una película en inglés que en español. En inglés americano tengo que parar muchas veces la película para reescuchar lo que han dicho, mientras que en español derivó mucho del contexto.

*¿Has utilizado alguna estrategia del curso?*

**A1:** No.

**C3:** Conscientemente no.

**C5:** Para el alemán o ruso – inferencia. Para inglés o italiano – atención dirigida, selectiva, inferencia, fuentes de consulta.

**C8:** Empezar por identificar palabras clave.

**D1:** Conscientemente no.

*¿Crees que la manera de trabajar la CA en el curso ha influido en tu manera de escuchar en otros idiomas?*

**A1:** No, pero el seminario me ha motivado mucho.

**C2:** Nein, da ich diese Methoden hauptsächlich anwende wenn ich etwas nicht verstehe<sup>238</sup>.

**C3:** En inglés no. No sé quizá si aprendería otro idioma nuevo.

**C4:** Sí, pero eso se reduce a la duración del curso expresión oral y escrita.

**C5:** En mi manera de escuchar quizás no, pero en nombrar las estrategias y me concienciar como escucho sí.

**C8:** Creo que sí, aunque nunca puedo describir de qué manera escucho. Es algo que pasa muy inconscientemente.

**D1:** Creo que escuchando en inglés no me ha influido mucho porque es un idioma que practico muchos años (casi 14 años) y aplico inconscientemente una estrategia propia para entenderlo. Lamentablemente no puedo explicar que estrategia aplico, ya que es inconscientemente.

<sup>237</sup> “Es difícil decirlo, porque realmente en inglés rara vez tengo problemas para entender algo”.

<sup>238</sup> “No, dado que principalmente utilizo estos métodos cuando no entiendo algo”.

Como en ocasiones anteriores, se atiende a las emociones durante la escucha:

*¿Cómo te sientes cuando escuchas en este/os idiomas?*

**A1:** Me siento igual como con el español.

**C2:** Sehr sicher, eigentlich fast wie wenn ich Deutsch höre, manchmal merke ich den Unterschied kaum<sup>239</sup>.

**C3:** Cómoda, relajada.

**C5:** Deseo entender más.

**C8:** Muy segura y motivada, a menos que se trate de un dialecto muy fuerte y casi no entiendo nada. En estos casos me siento más o menos desamparado.

**D1:** Más insegura que en español y menos motivada.

### 2.6.3. Reflexión

Dado que este paso se realiza con una considerable distancia de tiempo respecto al curso de ELE, y debido a que se orienta más a la investigación que a la actuación didáctica, no sería significativa una reflexión planteada en torno a las variables que se han venido observando en los ciclos anteriores. En su lugar, aquí se exponen brevemente los aspectos más relevantes, y se consideran de nuevo los resultados obtenidos en el momento de presentar las conclusiones a la investigación de acción.

Así, las informaciones que se desprenden son las siguientes:

- La influencia ejercida en el comportamiento (como oyente o aprendiz) se atribuye de manera diferente al entrenamiento en las estrategias concretas, que a la metodología didáctica empleada durante el curso de ELE.
- El recuerdo acerca de las acciones realizadas en el aula es diferente para cada individuo, de acuerdo con tres aspectos relacionados con el tratamiento didáctico: las actividades y los materiales utilizados; el enfoque en el proceso más que en el resultado, y las estrategias concretas objeto del entrenamiento.
- La mayor parte de los aprendices reconoce que el uso de las estrategias puede formar parte de su comportamiento de escucha aun de manera inconsciente, pocos las intentan emplear conscientemente y tan sólo uno muestra falta de interés; sin embargo, en ningún caso las carencias en la aplicación se deben a no recordar lo trabajado en el aula.
- La identificación de estrategias concretas que se aplican a las tareas de CA es muy limitada, y varía en función de la reacción del individuo al entrenamiento (los de la categoría C son los que más y mejor las identifican) y según la pregunta que se formule

<sup>239</sup> “Muy segura, realmente casi como cuando escucho en alemán, a veces apenas noto la diferencia”.

para elicitarse este recuerdo; no obstante, se reconocen más que para las destrezas lingüísticas que no formaban parte del entrenamiento.

- Resulta sorprendente que los aprendices de la categoría B reporten estrategias concretas, a pesar de la ineficacia en su identificación a lo largo del curso de ELE.
- En el caso de dos individuos se detecta una continuación consciente en el uso de las estrategias específicas que para ellos se habían pretendido con la personalización del entrenamiento; en ambos casos, se trata de alumnas de la categoría C (C2 y C3).
- Algunas estudiantes de la categoría C señalan usar algunas estrategias que no se presentaron en el entrenamiento (C2, C4 y C5).
- Todos los aprendices reconocen como estrategias de CA y reportan el uso en interacción de algunas que no habían sido entrenadas en el aula (petición de aclaración al oyente, etc.).
- Aunque apenas se identifican estrategias aplicadas a otras destrezas, la mayoría de los aprendices reconoce que el modo de trabajar la CA en el aula influye en el desempeño de las demás habilidades lingüísticas, ya sea por la atención a los procesos de aprendizaje y uso de la lengua, ya por las estrategias socioafectivas de motivación.
- Las estrategias de CA ejercitadas no se transfieren a los idiomas que se manejan con eficacia porque no se consideran necesarias.
- Una alumna (C4) reconoce haber transferido las estrategias de CA a otros idiomas durante el curso de ELE y haber dejado de hacerlo al finalizar éste, lo que demuestra que el andamiaje [*scaffolding*] del docente resulta esencial para lograr una mecanización de las estrategias.
- La conciencia sobre la propia manera de escuchar y el conocimiento declarativo de las estrategias (identificarlas y darles un nombre) se aprecia como un beneficio del entrenamiento que repercute positivamente en la audición de otros idiomas extranjeros (C5).
- Se aprecia una evaluación eficaz del desempeño de las destrezas lingüísticas, relacionada en ocasiones con las causas de los problemas.
- Se reconoce un incremento en la motivación (hacia el aprendizaje de ELE y de otros idiomas) a partir del tratamiento didáctico administrado, independientemente de la reacción del alumno ante el entrenamiento de las estrategias; la razón radica tanto en el tipo de actividades y materiales empleados, como en la atención al propio proceso de aprendizaje y las estrategias socioafectivas empleadas por la profesora.

- La durabilidad de los efectos se aprecia más claramente en los individuos de las categorías C y B; D1, aceptando que usa inconscientemente las estrategias, no es capaz de reconocer ninguna, mientras que A1 no considera ningún efecto positivo del entrenamiento, tan sólo los derivados del enfoque de enseñanza basado en el proceso y el incremento de la motivación.

### 3. Conclusiones a la investigación de acción

#### 3.1. Referidas a la integración del modelo de entrenamiento

Se describen a continuación las observaciones pertinentes a los siguientes asuntos: el enfoque general del modelo de entrenamiento; la selección de una taxonomía de estrategias; la ejecución de los pasos que conforman el modelo, desde la presentación hasta la valoración final del tratamiento didáctico, pasando por el orden de introducción de las estrategias concretas; el diseño de tareas y la elección de los materiales, y la autonomía del alumno como finalidad del entrenamiento.

- Enfoque general del modelo de entrenamiento

Respecto a este asunto, no volveremos aquí a defender los postulados presentados en el capítulo II acerca de la conveniencia de la explicitud en la transmisión de las estrategias y el suministro de información sobre el tratamiento didáctico; más allá, la cuestión que interesa aclarar es en qué medida la explicitud, amplitud y profundidad del entrenamiento, así como la cantidad de información, afectan a su integración en el programa habitual de ELE. Al mismo tiempo, a partir de nuestra experiencia, incluimos un nuevo aspecto pertinente al enfoque general: la personalización del entrenamiento.

En primer lugar, en cuanto a la explicitud, si bien se reportan más ventajas que inconvenientes de la transmisión explícita, en las destrezas que no son objeto del entrenamiento (comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) las estrategias se ejercitan implícitamente con un resultado provechoso (algunas se identifican y emplean conscientemente). No obstante, de los datos recabados se deduce que este ejercicio implícito sólo resulta posible para las habilidades lingüísticas en las que los alumnos cuentan con experiencia de aprendizaje formal (lo que implica que, en algún momento, el manejo de esas habilidades fue consciente e intencional).

Por otra parte, las estrategias trabajadas explícitamente en la CA son, en ocasiones, transferidas a otras destrezas y, al mismo tiempo, las estrategias problemáticas en la CA pero fáciles de aplicar a otras habilidades (comprobación de hipótesis en la comprensión lectora, por ejemplo), se trabajan en éstas antes de ejercitarlas conscientemente durante la escucha, lo que refuerza la integración del entrenamiento en el curso de ELE.

En consecuencia, se apunta la conveniencia de simultanear una transmisión explícita e implícita de acuerdo con el hábito de los aprendices en el desempeño consciente de cada destreza lingüística; así, cuanto menor sea éste, mayor será la necesidad de transmisión explícita de las estrategias que pueden favorecer los procesos de uso de la lengua.

Del mismo modo, nuestra experiencia demuestra que un entrenamiento de amplitud restringida, es decir, limitado a una única destreza, puede integrarse en el programa habitual de contenidos lingüísticos sin que los aprendices perciban un desequilibrio en el tratamiento didáctico otorgado a las demás. La justificación parte de la misma premisa que en el caso de la explicitud: la diferencia en la experiencia de aprendizaje formal. De esta forma, los estudiantes, dadas sus carencias, no perciben un exceso de contenidos procedimentales en el caso de la CA, ni los echan en falta en el resto de habilidades lingüísticas, en las que cuentan con recursos suficientes. Por otra parte, el hecho de que los aprendices, incluso pasado un tiempo prolongado, reconozcan una influencia del tratamiento didáctico para la CA en el resto de destrezas, certifica que perciben una integración completa del mismo.

La profundidad del entrenamiento, sin embargo, viene determinada por la capacidad metacognitiva de los aprendices (no necesariamente dependiente de la experiencia de aprendizaje formal, como se observa en el caso de los estudiantes de las categorías A y B). En este sentido, es necesario despertar la conciencia metacognitiva como paso previo a la introducción explícita de las estrategias cognitivas, a pesar de que aparentemente esto suponga un alejamiento del uso lingüístico. Nuestra experiencia pone de relieve que, a medida que se incrementa la conciencia metacognitiva de los alumnos, mejora la utilización de las estrategias cognitivas y se requiere de menor motivación extrínseca para emplearlas (ejemplo de ello son los individuos C2 y C5). Así pues, la reflexión consciente sobre los procesos mentales que concurren en el uso lingüístico se hace imprescindible, al menos con aprendices adultos, para el adecuado ejercicio de las estrategias de manipulación del input. Al mismo tiempo, las estrategias socioafectivas parecen emplearse como reflejo de la motivación externa del profesor, es decir, sólo a partir de que éste haya dirigido algún comentario de ánimo al aprendiz. Por esta razón, una comunicación individualizada entre el docente y los alumnos favorece la transmisión de este tipo de estrategias.

Finalmente, nuestra experiencia demuestra que sólo un entrenamiento personalizado resulta significativo para los aprendices, una nueva perspectiva bajo la que deben aplicarse todos los pasos del modelo, desde la presentación en el aula de las estrategias concretas, hasta la comprobación de la aportación del tratamiento didáctico. Si bien la bibliografía anterior recomienda respetar las diferencias individuales para permitir que cada alumno seleccione y utilice las estrategias acordes a su estilo y necesidades, los modelos de progresión del entrenamiento no llevan esta indicación a sus máximas consecuencias en la práctica, dado que presentan, ejercitan y evalúan las mismas estrategias concretas para todo el grupo.

Al seguir este mismo sistema al inicio de nuestro entrenamiento, se detecta que algunos estudiantes aplican las estrategias requeridas inducidos por la profesora, a pesar de que no las consideren útiles. En realidad, si no se hubiera solicitado la opinión de los alumnos, se habría podido pensar que el entrenamiento estaba resultando provechoso, dado que las estrategias se habían implementado correctamente y la tarea se había resuelto con éxito. Sin embargo, habría sido contraproducente para el desarrollo de los aprendices. Por consiguiente, en nuestro estudio optamos por tomar como base el libre establecimiento de objetivos para cada tarea por parte del alumno, lo que diversifica la selección de estrategias en función de las propias necesidades, al tiempo que se minimiza el número de estrategias demostradas en el aula, y se incrementan la mención y el recuerdo de uso de otras alternativas. En consecuencia, se limita el papel del docente en cuanto que demostrador del uso de las estrategias, mientras que se amplía la función de observación y análisis del comportamiento del aprendiz para orientarle en la selección, aplicación y evaluación de las estrategias elegidas voluntariamente. La discusión acerca del comportamiento estratégico, por tanto, no se realiza con todo el grupo en el aula, sino que se convierte en un diálogo entre receptor y orientador, que permite –ahora sí– una explicación más precisa del uso de las estrategias concretas adecuadas a la evolución individual de la habilidad estratégica.

- Ejecución de los pasos del entrenamiento

En cuanto a los pasos necesarios para entrenar a los aprendices en el uso de las estrategias, el modelo de progresión propuesto en el presente estudio (pág.8) reporta efectos positivos en el desarrollo de la destreza de CA (aplicado siempre dentro de los parámetros del enfoque general que acabamos de explicar), al mismo tiempo que posibilita su adaptación al programa de contenidos lingüísticos sin interferir negativamente en la formación integral del alumno. Si bien nuestro modelo es visiblemente similar a los aplicados en los estudios de intervención más recientes (Grenfell/Harris 1999, Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001) en cuanto a las líneas generales de presentación, uso, expansión y evaluación de las estrategias, la novedad radica en la consideración de tres aspectos que han resultado ventajosos. El primero de ellos, la introducción paulatina y continua de nuevas estrategias para permitir el uso en combinación o la alternativa a las que estaban siendo ejercitadas; el segundo, la libertad individual para la selección y el empleo de las estrategias (derivada de la personalización anteriormente defendida) y, por último, el mantenimiento del apoyo externo [*scaffolding*] a lo largo de todo el entrenamiento, incluyendo la prueba de evaluación final.

En cuanto a la introducción continua de estrategias, los investigadores anteriores la justifican por la necesidad de ampliar el repertorio de recursos del aprendiz, así como por el deber de ofrecerle una gama variada para que pueda seleccionar las que mejor se adecúen a su estilo de aprendizaje y a las características de la tarea. Sin embargo, en virtud de los datos recabados en nuestro experimento, podemos añadir que es la única forma efectiva para desarrollar la competencia estratégica del aprendiz, dado que ésta no puede incrementarse mediante la presentación de actividades independientes dirigidas a la elicitación de estrategias específicas aisladas. Es decir, puesto que sólo la práctica continuada y significativa favorece la interiorización de la estrategia, su eficaz aplicación y, lo que es más importante, la percepción de su utilidad por parte del aprendiz, no reportaría ningún beneficio para el alumno la ejecución de una tarea que requiriera de él un comportamiento estratégico poco familiar y que, en la siguiente tarea, no va a repetirse.

En este sentido, el uso de las estrategias debe integrarse en todas las actividades del curso de ELE como un componente esencial, al igual que los recursos gramaticales o léxicos requeridos para su eficaz resolución. Esto significa que no sería de utilidad para el proceso de aprendizaje la inclusión de alguna estrategia para la superación de una actividad puntual, a modo de “truco” de facilitación de la tarea, dado que no repercutiría en el conocimiento procedimental del alumno. Del mismo modo, de aquí se deriva la necesidad de diseñar tareas y actividades que requieran del alumno tanto una habilidad de procedimiento como de conocimiento lingüístico, como veremos a continuación.

El segundo aspecto se justifica por la necesidad de ajustar el entrenamiento a los intereses, necesidades y, sobre todo, capacidades metacognitivas del alumno, como se expone en el punto anterior al hacer referencia a la personalización del tratamiento didáctico.

Por otra parte, el tercer aspecto novedoso, el mantenimiento del denominado *andamiaje*, entra en contradicción con las recomendaciones tanto de los autores teóricos de los años ochenta y noventa, como de los estudios de intervención más recientes. La razón que lleva a los investigadores a postular la necesidad de liberar al aprendiz del soporte continuo del profesor es la consecución de la tan ansiada autonomía del alumno. Sin embargo, según revela nuestro estudio, el apoyo del docente no limita la capacidad de decisión y actuación del estudiante sino que, por el contrario, favorece el reconocimiento de estrategias concretas y contribuye a la selección previa a la exposición del input, al tiempo que facilita la evaluación posterior de su uso y ayuda a la verbalización de los procesos de escucha. Si los propios aprendices consideran que el principal obstáculo para utilizar las estrategias radica en la dificultad para reconocerlas conscientemente, ¿por qué eliminar este apoyo? Por otra parte,

conviene tener presente que la naturaleza intrínseca al contexto de enseñanza formal justifica la adopción de medidas que serían inviables en las situaciones “reales” de uso de la lengua, pero que preparan al alumno para que pueda hacer frente a las dificultades propias de éstas. Así, el hecho de que en nuestro entrenamiento se mantenga el *andamiaje* hasta el final del curso, no significa que los aprendices no incrementen su autonomía, puesto que ellos mismos reconocen transferir conscientemente estrategias concretas trabajadas en el aula a situaciones extraacadémicas.

En conclusión, se propone un mantenimiento del apoyo del docente, eso sí, variando su forma para posibilitar el incremento de la autonomía en las diferentes facetas del componente estratégico: identificación, previsión, uso, evaluación... Lo que se cuestiona, por tanto, no es si ofrecer o no el denominado *andamiaje*, sino de qué manera.

Aparte de estas tres innovaciones en la puesta en práctica del modelo de entrenamiento, cabe añadir algunas apreciaciones acerca del modo y orden de presentación de las estrategias, y sobre la evaluación.

Respecto a la presentación de las estrategias que van a ejercitarse, conviene advertir que el modo de organización del aula (todos juntos, en grupos, en parejas) afecta al modo de utilización. Por esta razón, hay algunas estrategias que pueden ser mencionadas o recordadas, pero cuyo ejercicio resulta más eficaz cuando se escucha a solas en casa, como sucede en nuestro caso con las estrategias de atención específica a la forma. De aquí se deduce la necesidad de que los deberes para casa incluyan el componente estratégico como aspecto que debe reforzarse fuera del aula<sup>240</sup>: se dota de coherencia a la integración en el programa de ELE.

Además, sobre la presentación y el ejercicio de las estrategias en el aula, estamos de acuerdo con Macaro (2001) en que no deben consumir un tiempo excesivo para no cansar a los alumnos ni provocar una desconexión entre el entrenamiento y los contenidos lingüísticos del curso. Sin embargo, discrepamos de una recomendación frecuente en la bibliografía: la supuesta utilidad de dedicar un tiempo de la clase a que los aprendices compartan sus reflexiones sobre el uso de las estrategias, de manera que puedan beneficiarse de las experiencias de los compañeros con una habilidad estratégica más desarrollada. De acuerdo con nuestra investigación, las ocasiones en las que se intenta este intercambio de impresiones (inducido por la profesora), los estudiantes muestran escaso interés y, posteriormente, no reflejan haber aprendido nada nuevo<sup>241</sup>. Del mismo modo, se pide expresamente su opinión al

---

<sup>240</sup> Consejo que debe comenzar por aplicarse a la CA, una destreza que, normalmente, no se incluye en los deberes para casa.

<sup>241</sup> Se lleva a cabo en la prueba de diagnóstico inicial de expresión oral y en el segundo paso del tercer ciclo.

respecto en la entrevista personal realizada al final del curso y las respuestas son divergentes: mientras que una minoría cree que quizá le habría ayudado conocer qué estrategias emplean los demás, la mayor parte considera que habría supuesto una pérdida de tiempo porque “cada uno tiene sus propias estrategias”.

El orden de presentación es otro de los grandes interrogantes abierto en la investigación. Los estudios anteriores indican que conviene empezar por las estrategias de más fácil aplicación e ir avanzando hacia las que son cognitivamente más demandantes. Sin embargo, nuestra experiencia revela que la “facilidad” y “dificultad” en la aplicación de una estrategia son parámetros plenamente subjetivos que no pueden determinarse para el grupo completo. En consecuencia, se recomienda partir del grado de dificultad no de la estrategia, sino de la finalidad que se pretende con ella. Es decir, para ejercitar las de atención al contenido, por ejemplo, no se seguiría una secuencia así: reconocimiento de palabras clave, identificación de marcadores del discurso, establecimiento de hipótesis, comprobación de hipótesis, sino que se categorizarían los pasos de procesamiento lingüístico necesarios para la comprensión del contenido: identificación de la idea central, reconocimiento del tipo de texto, establecimiento de la estructura del texto, resumen. Para dar estos pasos (que, en nuestro caso, coinciden con los conocimientos lingüísticos declarativos que deben transmitirse), se ofrecerían como posibles “herramientas” las estrategias anteriormente mencionadas.

Así, el orden de introducción de las estrategias viene determinado por la secuenciación de los contenidos lingüísticos declarativos y las exigencias de las actividades que los presentan.

Por otra parte, dado que nuestro estudio se centra en el componente estratégico aplicado a la destreza de escucha, el orden de presentación se basa en las recomendaciones de los estudios de procesamiento del lenguaje y CA tomados como referencia en el capítulo III.

En este sentido, el orden elegido para la transmisión de las estrategias (primero las de elaboración del contenido y, luego, las de atención a la forma) es el adecuado por varios motivos. En primer lugar, ya que en las situaciones de comunicación extraacadémicas la forma lingüística se procesa al servicio de la comprensión del contenido y se borra de la memoria una vez entendida la intención del hablante; de esta forma, además, se evita que los estudiantes basen su comprensión en la retención de palabras textuales, al mismo tiempo que se presenta la atención a la forma lingüística como una acción intencional del individuo no necesariamente para la comprensión del mensaje, sino dirigida al aprendizaje del idioma, de acuerdo con los estudios de atención a la forma:

“a través de la atención hacia la forma como tipo de instrucción se intenta crear una ventana de oportunidad para el aprendizaje, que se cree posible sólo cuando la forma a adquirir es procesada como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos lingüísticos de la forma en cuestión son puestos en relieve para el aprendizaje de manera clara pero implícita, sin interrumpir el procesamiento del contenido.” (Ortega 2004: 184).

La decisión de introducir primero las estrategias de atención al contenido se ve respaldada por las notables mejoras en la comprensión extensiva de los alumnos, así como en su habilidad metacognitiva, dado que ahora son capaces de evaluar su uso estratégico al interrumpir el proceso de comprensión y reconducirlo en las exposiciones posteriores al input.

Por otro lado, estas conclusiones confirman las ventajas de que las estrategias se ejerciten explícitamente en el aula, ya que para las estrategias de atención al contenido el entrenamiento ha resultado positivo, mientras que las de atención a la forma, aun siendo apreciadas como útiles por los estudiantes, no se implantan ni evalúan con igual efectividad por haberles dedicado menos tiempo y atención.

El trabajo de las estrategias de atención a la forma, por su parte, resulta más complicado, puesto que son cognitivamente más demandantes para los alumnos por la razón anteriormente mencionada de que el cerebro, de forma natural, procesa informaciones y no estructuras textuales. Al mismo tiempo, para orientar en el uso de las estrategias que inciden en el estadio de recepción e identificación lingüística, se requieren ciertos conocimientos de fonética al supervisor del entrenamiento, no sólo del sistema lingüístico que se enseña, sino del idioma materno de los aprendices, dado que gran parte de los errores de percepción de fonemas se debe a una realización diferente en su lengua.

La recomendación que se desprende de nuestra experiencia es la introducción de las estrategias de atención a la forma sólo cuando los estudiantes se muestren interesados en probarlas<sup>242</sup>. Asimismo, dado que exigen una exposición al input más repetida, se aconseja entregar actividades de refuerzo para ejercitarlas en casa. Sin embargo, en ningún caso deben dejarse totalmente de lado, ya que para el procesamiento natural del lenguaje se hace uso simultáneamente de los dos tipos de estrategias, y en tanto que la atención a la forma puede derivar en aprendizaje lingüístico.

En cuanto a la motivación al uso de las estrategias en el aula, de acuerdo con nuestra experiencia, la atención consciente a las que sustentan los procesos de escucha se realiza más

---

<sup>242</sup> Esta afirmación no debe tacharse de despreocupada: en nuestro caso fueron los propios estudiantes los que solicitaron a la profesora que explicara alguna de estas estrategias en el aula, antes incluso de lo que ella había previsto.

fácilmente y de manera más significativa para el alumno cuando la práctica guiada se presenta de forma lúdica y sin consumir un tiempo de clase que los aprendices consideran destinado a actividades de práctica lingüística exclusivamente<sup>243</sup>.

Igualmente, los resultados justifican la interrupción del proceso de escucha para incidir en su transcurso, a pesar de que resulte antinatural por la imposibilidad de hacerlo en una situación extraacadémica de uso de la lengua. No obstante, recordemos que no estamos en una situación “real”, sino imitando los procesos que transcurrirían en ésta, y la percepción consciente por el alumno sólo es posible si se interrumpen. Sin embargo, las interrupciones deben realizarse con cuidado de no cortar el proceso que transcurriría en la situación que pretende simularse; es tarea del docente encontrar los momentos de la audición en los que el procesamiento natural del lenguaje requeriría una pausa o daría un giro<sup>244</sup>.

Por último, resulta positivo promover una autoevaluación consciente y reflexiva del alumno, tanto de sus avances en los conocimientos lingüísticos declarativos, como del desarrollo de sus habilidades estratégicas, como parte integrante del curso de LE. Sin embargo, se justifica que la comprobación conjunta de la aportación del entrenamiento se realice de manera separada e independiente, puesto que se trata de una actividad ajena a las expectativas de los alumnos sobre el curso, al tiempo que se aprecia una mayor sinceridad que en las opiniones recabadas durante el semestre. Si bien algunos autores (como Macaro: 2001) consideran positiva una discusión con el grupo completo para analizar las aportaciones y problemas del entrenamiento, de nuestra experiencia concluimos lo contrario. Dado que los frutos del entrenamiento son más visibles cuanto más se personaliza, la evolución del componente estratégico sólo puede valorarse de manera individual.

- Diseño de tareas y elección de materiales

Coincidimos con los estudios anteriores al afirmar que funcionan mejor las actividades que encajan con los intereses del alumno, ya que, como aquí se demuestra, cuando las expectativas del aprendiz difieren de las del profesor, actúa siguiendo su propio impulso y no atiende a los requerimientos específicos del ejercicio. Los datos recabados indican que, incluso cuando los aprendices reconocen la utilidad de las estrategias, despertar el interés por usarlas no resulta fácil; sin embargo, sí es posible despertar el interés por el material o el tipo

---

<sup>243</sup> Así, el caso de la estrategia de adivinación de léxico durante el proceso de escucha (primer paso del cuarto ciclo) cuenta con mayor aceptación que la presentación de la estrategia de establecimiento de hipótesis (tercer paso del primer ciclo), a pesar de que el texto escuchado en esta ocasión era mucho más interesante y tenía mayor relación con el desempeño de la CA en situaciones reales de uso lingüístico.

<sup>244</sup> En las actividades y transcripciones de los anexos se puede observar en qué puntos del texto oral se interrumpía la escucha de los alumnos.

de actividad y, de forma coyuntural, hacer que los alumnos se cuestionen la importancia que las estrategias han tenido en la realización. Se trataría de un tipo de motivación indirecta al uso de las estrategias que, si bien no conduce necesariamente a su aceptación (en nuestro caso, las percepciones de los estudiantes de las categorías A y B no cambian), sí se traduce en una evolución inconsciente de la habilidad estratégica y la actitud (todos ellos incrementan su repertorio de estrategias, desarrollan su conciencia metacognitiva y valoran positivamente la exigencia de una reflexión posterior a la realización de la actividad).

Asimismo, la repetición de una misma tipología de ejercicios con distintos textos orales motiva a los estudiantes y afianza su seguridad, como se observa a lo largo de los cuatro ciclos, dado que todos los modelos de actividad se presentan, al menos, dos veces consecutivas. Igualmente, esta medida favorece la transferencia de las estrategias, puesto que el estudiante recuerda las que aplicó en la actividad anterior.

La influencia del tipo de actividad en el desarrollo de la competencia estratégica del alumno no debe despreciarse; en nuestro estudio las actividades se planteaban de manera que se interrumpiera el proceso de escucha siempre en los mismos momentos para favorecer la repetición mecánica de las operaciones de identificación, selección, aplicación y evaluación de las estrategias, lo que caló más hondo de lo previsto en los alumnos. Así, la estudiante de la categoría D de reacción al entrenamiento percibió en todo ello una secuencia de “pasos” (así los denomina) que podía aplicar cada vez que escuchara algo en español; un hábito que se vuelve a observar en el cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento meses más tarde.

Efectivamente, los resultados a este cuestionario ponen de relieve un alto índice de recuerdo positivo del enfoque de enseñanza centrado en los procesos de escucha (lo indican, por ejemplo, B2, C2 o C4).

Por otra parte, se detecta una creencia de los aprendices que debe considerarse a la hora de diseñar las actividades, a saber, que el uso de las estrategias viene determinado por el tiempo disponible para la realización de la tarea (D1 considera que no puede aplicar estrategias de expresión oral de manera consciente en situaciones extraacadémicas porque no tiene tiempo para planificar su actuación).

Del mismo modo, las actividades deben presentarse siguiendo una progresión acorde con sus dificultades cognitivas, no sólo en función de la complejidad de los conocimientos lingüísticos declarativos, sino también de los procesuales (como se observa a partir de los diferentes logros obtenidos en las tareas que exigen la atención explícita al contenido o a la forma).

En relación con el material empleado, se percibe que es el principal factor de motivación, por lo que debe tomarse como punto de partida para seleccionar las estrategias que se trabajarán explícitamente, y no de manera inversa; una decisión que, por otra parte, entronca con el uso natural que los oyentes hacen de las estrategias. El recuerdo del tipo de material utilizado a pesar del transcurso del tiempo (con gran precisión, a veces, como en el caso de C4), confirma el potencial que brinda esta variable a la hora de diseñar una intervención didáctica.

- Taxonomía de estrategias elegida

La selección de la taxonomía de estrategias, por su parte, es una de las cuestiones que siempre quedará abierta para el docente, puesto que debe adecuarse a las necesidades de los aprendices, a los requerimientos del curso, a las dificultades del material y a las exigencias de la tarea. No obstante, sí podemos hacer algunas puntualizaciones a este respecto. En primer lugar, el éxito del entrenamiento no guarda relación alguna con el número de estrategias ejercitadas. Así, nuestro estudio demuestra que los estudiantes que han aprendido a emplear eficazmente una sola estrategia reportan la misma mejoría en el desempeño de la destreza y se consideran igual de satisfechos con la aportación del tratamiento didáctico (como es el caso de C3 con el establecimiento y la comprobación de hipótesis), que los compañeros que han interiorizado varias (como C2, C5 o C6).

En segundo lugar, el tipo de estrategias presentadas también merece una observación. Si bien las investigaciones anteriores desaconsejan la ejercitación de las ya conocidas y utilizadas por los aprendices, en nuestro caso es precisamente el ejercicio de estas estrategias el que mejores resultados arroja, puesto que, aunque fueran básicas para la comprensión auditiva, no se estaban empleando eficazmente. Por esta razón, conviene hacer una prueba de diagnóstico del uso de las estrategias “más sencillas” antes de descartarlas de antemano.

- La autonomía del alumno como finalidad del entrenamiento

La intervención de los alumnos en la toma de decisiones sobre el entrenamiento es uno de los pilares de la integración de éste en el programa de ELE, ya que, si el tratamiento didáctico se aleja de sus intereses y necesidades, no contribuirá al aprendizaje del idioma. Sin embargo, la toma de decisiones sobre los pasos que deben darse sólo es posible tras un período en el que el aprendiz se limita a valorar lo que el profesor ha decidido. Tal como muestra nuestro estudio, sin opciones previas para elegir sobre ellas, es imposible cualquier tipo de decisión. Macaro (2001) se muestra más optimista cuando dice que incluso puede llegarse a que los alumnos diseñen sus propias actividades. A tenor de los datos aquí

recabados, semejante grado de autonomía parece fuera del alcance en el breve espacio de un semestre, pero sí es posible desarrollar lo que Graham (1997:85) denomina “capacidad de autodecisión” comenzando por decisiones acerca de los factores externos (tipología de actividades y materiales), hasta llegar a las que se refieren a la orientación individual del proceso de aprendizaje (objetivos, estrategias y evaluación). De acuerdo con nuestra experiencia, mientras que el libre establecimiento de objetivos cuenta con la aceptación mayoritaria y alcanza altos niveles de eficacia, la evaluación es la tarea más difícil de delegar en el alumno, puesto que se muestra renuente a aceptarla e incapaz de acometerla.

Finalmente, otro progreso en cuanto a la autonomía se deja ver en el cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento, en tanto que todos los aprendices han seguido ejercitando la CA intencionadamente, buscando oportunidades de práctica de manera voluntaria en muchos casos, algo valorable si se tiene en cuenta que no residen en un país de habla hispana.

### 3.2. Referidas a la incidencia del entrenamiento en la evolución de los aprendices

Las conclusiones se presentan en relación a los cuatro puntos que se han observado al final de cada ciclo: comprensión auditiva, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico, y actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma.

- Comprensión auditiva

Si bien se comprueba que todos los aprendices han experimentado una mejoría, establecer una relación directa entre esta evolución y el uso de las estrategias resulta arriesgado, dado que no contamos con pruebas cuantitativas que respalden nuestra afirmación, sólo la propia percepción de los alumnos y la observación de la profesora. En este sentido, a pesar de que los datos recabados son sumamente alentadores, no puede obviarse que tan responsable de la mejora podría ser el uso de las estrategias, como la influencia de otros factores: abundancia de ocasiones de exposición al input, atención explícita a los procesos de escucha, motivación externa (docente) y extrínseca (material) al ejercicio de la CA, revalorización de la importancia de la destreza o concienciación de las propias capacidades como oyente.

En este sentido, sería deseable un instrumento capaz de medir la relación directa de la aportación del uso de las estrategias a la mejora de la CA pero, como ya se lamenta en la bibliografía anterior, carecemos de una herramienta eficaz para ello.

No obstante, independientemente de la aportación concreta de las estrategias, sí puede afirmarse que la enseñanza basada en el proceso de la CA resulta beneficiosa en un contexto de aprendizaje formal, principalmente, porque la atención consciente a los procesos que transcurren durante la escucha es el único modo de incidir en ellos para mejorarlos. El enfoque contrario, la enseñanza basada en el resultado, no conlleva, en ningún caso, una transmisión de conocimientos, sino una manera de poner a prueba los que ya posee el alumno.

- Competencia estratégica

El plano metacognitivo es el más beneficiado por el entrenamiento. A pesar de que las actividades realizadas para verbalizar los procesos de escucha son, a juicio de los estudiantes, muy difíciles, resultan de indudable utilidad<sup>245</sup>. En primer lugar, para la adquisición de un vocabulario metalingüístico que favorece el diálogo de orientación con el docente y, en segundo, porque los reportajes de verbalización, como prueba visible de la conciencia de los procesos, son la referencia a la que se ciñe el profesor para dirigir y valorar la actuación del aprendiz.

Del mismo modo, a medida que se incrementa la capacidad metacognitiva (reflejada en una verbalización más precisa), aumenta el número de estrategias cognitivas empleadas: la identificación consciente permite, por tanto, la aplicación. Así se observa, por ejemplo, en los individuos C2 y C5 que, incluso relacionan el conocimiento declarativo de las estrategias “descubiertas” en el curso a sus progresos en la audición en LE. Por otra parte, la mejora de la capacidad metacognitiva favorece la independencia, en tanto que se hace menos necesaria la asistencia de la profesora, al mismo tiempo que incrementa la motivación intrínseca al uso de las estrategias.

En cuanto a las estrategias metacognitivas entrenadas explícitamente (planificación y evaluación), la planificación de objetivos de la tarea se revela imprescindible para la selección de estrategias. Es decir, los aprendices sólo prevén y seleccionan adecuadamente estrategias cognitivas concretas cuando han decidido con antelación sus propios objetivos para las tareas de práctica lingüística. Igualmente, el establecimiento de objetivos alcanza, con estudiantes adultos, altas cotas de eficacia y, cuanto mayor es su precisión, más adecuada resulta la

---

<sup>245</sup> Sobre las actividades de fomento de la capacidad metacognitiva, lamentablemente, no podemos extendernos aquí, sin embargo, desde nuestra experiencia insistimos en la necesidad de demostrar a los alumnos cómo se realiza un reportaje introspectivo, puesto que en la segunda aplicación del entrenamiento (fuera del periodo de observación para la presente investigación) la profesora no realizó la demostración y los estudiantes no supieron redactarlo. Por otra parte, C5 no se vio capaz de realizarlo al principio del curso y lo hizo de manera voluntaria al final del entrenamiento, como forma de comprobar cuánto había mejorado, por lo que debe tenerse en cuenta la capacidad metacognitiva de los alumnos antes de elegir los métodos de elicitación de estrategias.

elección de estrategias. Así pues, la planificación debe conformar, según nuestra experiencia, el punto de partida para la introducción de las estrategias.

Por otra parte, la autoevaluación no se efectúa con la misma efectividad aunque, sorprendentemente, se comprueba una mayor eficacia en la evaluación del uso y utilidad de las estrategias, que en la valoración de la realización de la tarea lingüística. Este hecho se explica porque los estudiantes no están acostumbrados (ni siempre dispuestos) a asumir una función que tradicionalmente corresponde al docente; sin embargo, en el caso del componente estratégico no cuentan con un referente previo y, además, al tratarse del análisis de sus procesos mentales, les resulta natural que la responsabilidad evaluadora recaiga sobre ellos.

De esta forma, en todas las categorías de reacción al entrenamiento se advierte la capacidad de evaluar el uso de las estrategias, a pesar de que los aprendices de la categoría B necesitan el apoyo de listados de reconocimiento de las mismas y se limitan a comprobar la coincidencia entre las previstas y las realmente empleadas.

En cuanto a la previsión de posibles estrategias (diferente de la planificación de la tarea lingüística), si bien se realiza más eficazmente con ayuda de listados o el recuerdo explícito de la profesora, en las categorías C y D del entrenamiento se aprecia, a partir del tercer ciclo, la previsión de otras que no han sido mencionadas en clase. De igual forma, al terminar el entrenamiento (entrevista personal), los individuos de estas categorías reportan estrategias propias.

En el plano cognitivo, por su parte, se aprecian diferencias en el uso estratégico de los sujetos en función de su experiencia como aprendices de ELE. Así, al inicio del semestre se comprueba que aquéllos que tienen o han tenido contacto frecuente con el español hablado fuera del aula basan su comprensión en estrategias de elaboración del contenido, mientras que los que sólo cuentan con experiencia de aprendizaje formal no elaboran correctamente el contenido porque se fijan demasiado en las palabras desconocidas. Como consecuencia de este uso estratégico, los primeros se consideran ya satisfechos con sus resultados de CA (como es el caso de A1, B1, C8 o D1), en tanto que los segundos no son capaces de reconstruir un mensaje cuando encuentran un término desconocido o erróneamente identificado (como sucede con B2, C4, o C6).

Dado que este uso estratégico podría repercutir negativamente en el desarrollo de los aprendices, el entrenamiento pretende de ellos lo contrario: lograr una atención intencional a la forma (con fines exclusivos de aprendizaje lingüístico) en el caso de los aprendices que ya no creen tener problemas con el contenido, y ejercitar las estrategias de elaboración del contenido en el caso de los menos experimentados con la destreza de CA.

De esta forma, los principales avances se aprecian en este segundo grupo de estudiantes (todos alcanzan un nivel satisfactorio en las microhabilidades de comprensión<sup>246</sup> para las que se implementan las estrategias, independientemente de la reacción del individuo al entrenamiento), puesto que se ejercitan explícitamente durante la mayor parte del semestre. Por el contrario, los avances de los aprendices con experiencia en el desempeño de la CA son sólo reseñables en las categorías D y, sobre todo, C de reacción al entrenamiento, puesto que, al dedicarles menos tiempo de práctica guiada en el aula, requieren de una mayor disposición del estudiante. Así se observa que los individuos con una reacción positiva al entrenamiento (como C2 y C5), aun teniendo un nivel de CA más bajo, obtienen de estas actividades un mayor beneficio para su aprendizaje lingüístico que otros aprendices más avanzados que no son conscientes de lo que se pretende con el uso de las estrategias (como B1 y B3).

Asimismo, la selección de estrategias cognitivas se favorece por el docente mediante listados de las más útiles; sin este apoyo externo no sería posible identificar las estrategias empleadas por los aprendices de las categorías de reacción A y B ni controlar su evolución.

En cuanto a la aportación de las estrategias concretas a la evolución de los aprendices, no se puede generalizar, dado que inciden de manera diferente para cada uno, como manifiestan en la entrevista personal.

Por último, las estrategias socioafectivas son las menos identificadas por los alumnos, que sólo comienzan a utilizarlas (y no siempre de manera consciente) a partir de que la profesora destaca intencionadamente los aspectos acertados de su proceso de comprensión y les dirige comentarios motivadores. Sin embargo, el hecho de que no sean identificadas no significa que carezcan de importancia, por el contrario, resultan imprescindibles para el éxito del entrenamiento, ya que contribuyen a reducir la ansiedad provocada por la dificultad del desempeño de la destreza y, en consecuencia, motivan a los aprendices a seguir ejercitándola. Igualmente, se muestran beneficiosas para todos los individuos, independientemente de su reacción al entrenamiento o nivel de CA<sup>247</sup>.

Respecto a la transferencia de las estrategias a otras tareas de CA, así como a diferentes destrezas y contextos de uso lingüístico, las informaciones recabadas por medio de la entrevista personal ponen de manifiesto que tal transferencia se produce sólo en los casos de los estudiantes de las categorías C y D, es decir, que sólo es posible cuando el individuo es consciente de las estrategias y su posible utilidad, y cuando está dispuesto a emplearlas de

---

<sup>246</sup> Pragmática, comprensión auditiva extensiva y comprensión audiovisual extensiva.

<sup>247</sup> En todas las categorías se observan cambios de actitud hacia la CA a partir de las valoraciones de la profesora, que resultan favorecedores al desarrollo del entrenamiento, como se ha venido observando en las declaraciones de los alumnos citadas a lo largo de los ciclos de la investigación.

manera intencional. No obstante, destaca una mayor capacidad para reconocer y enunciar las estrategias concretas transferidas en el caso de los individuos de la categoría C, que en el caso de la alumna que integra la D.

En cuanto a la transferencia a las habilidades lingüísticas que no eran objeto del entrenamiento, llama la atención que se apliquen intencionalmente algunas estrategias cognitivas: establecimiento de hipótesis y búsqueda consciente de conectores del discurso para la comprensión lectora, y repetición mental de sonidos para la expresión oral, dado que en principio se podría creer más factible la transferencia a las microhabilidades metacognitivas de planificación y control. Por otro lado, los contextos a los que han sido transferidas eran extraacadémicos sólo en el caso de la CA (visionado de películas de cine y audición de música), dado que la lectura y la expresión oral se ejercitaban mediante tareas académicas.

Acerca de la LE para la que se han utilizado las estrategias fuera del aula, se manifiestan algunas creencias de los aprendices que convendría tener en cuenta de cara a futuras investigaciones:

- El uso de las estrategias es diferente para cada idioma, ya que se vincula al nivel de conocimiento que se posee (así, A1 rechaza el entrenamiento en español, pero asegura utilizar estrategias para aprender persa, idioma cuyo aprendizaje acaba de comenzar; del mismo modo, C3 considera que en inglés no necesita las estrategias que ahora usa en español porque es un idioma que domina, pero piensa que quizá emplearía las estrategias entrenadas si comenzara a aprender una lengua nueva).
- El uso de las estrategias viene inducido por el método didáctico del profesor (C6 cree que, a pesar de sus dificultades en la CA en francés, no utiliza las estrategias en esta lengua porque el profesor nunca le enseñó a hacerlo).

Por último, la durabilidad de los efectos del entrenamiento constituye una de las cuestiones más complejas de analizar. Si bien las investigaciones que sirven de base al presente estudio recomiendan mantener el contacto con los aprendices de cara a observar la evolución de su competencia estratégica una vez finalizado el tratamiento didáctico, nuestra experiencia revela la dificultad de lograrlo, así como de interpretar unos datos que se han recabado de forma independiente y separada de la actuación lingüística (requerimiento de recuerdo de la actuación).

No obstante, cabe afirmar que la categoría en la que se registran mayores efectos pasado un tiempo es la C, al tiempo que resulta decepcionante la imprecisión de las respuestas de la alumna D1, que no es capaz de identificar estrategias concretas. Adicionalmente,

sorprende que los aprendices de la categoría B señalen algunas e, incluso, reconozcan que intentan aplicarlas conscientemente, a pesar de la ineficacia demostrada en ambos propósitos a lo largo del curso. Si bien carecemos de información suficiente para interpretar adecuadamente este hecho, aventuramos que se debe a que los estudiantes aquí agrupados dan más importancia a su comportamiento como usuarios de ELE en situaciones extraacadémicas, que en el aula. Así, en contextos “reales” de uso de la lengua, atienden conscientemente a las dificultades que deben salvar y al modo de hacerlo, mientras que en clase se limitan a cumplir con los requerimientos típicos de las tareas de lengua habituales, sin encontrar en ello un motivo para un análisis de los procesos subyacentes a la realización.

Finalmente, en la categoría A no se observan efectos, como era de esperar, aunque se reporta una incidencia positiva del enfoque de enseñanza tanto en la motivación hacia el aprendizaje del idioma, como en el desempeño de las destrezas lingüísticas que no eran objeto del entrenamiento.

- Nivel de dominio lingüístico

Con los datos recabados resulta imposible determinar si el entrenamiento en el uso de las estrategias de CA redundaba en un incremento del nivel de dominio lingüístico del aprendiz, si bien se aprecia una notable mejora en las capacidades metalingüísticas.

No obstante, en cualquier caso, la integración del entrenamiento en el programa de contenidos declarativos de ELE al servicio de la resolución de actividades habituales de práctica lingüística ha evitado que el aprendizaje lingüístico se viera perjudicado.

- Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma

El tratamiento didáctico administrado ha sido provechoso para el grupo completo de aprendices pero, más que al entrenamiento en el uso de las estrategias, se debe al enfoque de enseñanza basado en el proceso y al fomento de la capacidad metacognitiva de los alumnos. Así, la reflexión sobre las propias carencias, capacidades, aptitudes y progresos, en combinación con un clima de aprendizaje colaborativo en el aula y la presentación de materiales atractivos, ha incrementado la motivación hacia el aprendizaje de todos los estudiantes, incluso de las categorías A y B de reacción al entrenamiento. Desde esta perspectiva (y a partir de los datos recabados), se evidencia la imposibilidad de medir aisladamente el grado de incidencia del desarrollo del componente estratégico en la actitud hacia el aprendizaje, por un lado, debido a la confluencia de factores íntimamente relacionados y, por otro, dado que incluso los individuos que rechazan el entrenamiento o no son conscientes del ejercicio de las estrategias, reportan mejoras en su motivación.

De este modo, el cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento revela que los aprendices perciben una relación directa entre el curso de ELE (ya sea por el entrenamiento, el enfoque de la instrucción centrado en el proceso, o las estrategias socioafectivas empleadas por la profesora) y su motivación a continuar escuchando o aprendiendo español.

### 3.3. Referidas a la actividad de investigación en didáctica de ELE

Se reseñan las observaciones concernientes al paradigma de investigación empleado, los métodos de toma de datos para la investigación, los modos de elicitación de estrategias para el desarrollo del entrenamiento y la incidencia de las variables de presagio, de contexto y de proceso.

- Paradigma de investigación

El principio elegido, de investigación de acción en el aula, favorece el éxito del entrenamiento, al mismo tiempo que permite analizar con fiabilidad la incidencia de los factores que afectan al desarrollo del componente estratégico en contextos reales de aprendizaje formal. A pesar de que el carácter cualitativo del estudio impide una generalización cuantitativa de los resultados, arroja, sin embargo, conclusiones aplicables al diseño de la enseñanza y a la elaboración de materiales didácticos.

En primer lugar, la revisión periódica de las acciones realizadas no sólo sirve a los fines del estudio (la adecuada implementación del entrenamiento) sino que permite detectar los posibles efectos negativos del tratamiento didáctico en el proceso de aprendizaje de los alumnos, con lo que se minimizan los riesgos de perjudicar el desarrollo de éstos en interés de la investigación científica.

En segundo lugar, el principio de investigación de acción posibilita la inclusión de las variables contextuales propias del sistema de enseñanza formal que inciden de manera natural en la administración de cualquier tipo de tratamiento didáctico.

- Métodos de toma de datos

El principio metodológico de triangulación elegido para la toma de datos resulta favorable a los fines de la investigación, en tanto que fortalece la validez interna de la misma. Acerca de los métodos empleados, cabe hacer las siguientes reflexiones:

- Datos de la profesora: Diario y grabaciones de algunas sesiones. La información de esta forma obtenida se revela crucial para sustentar la investigación de acción en el

aula, por lo que deben cuidarse especialmente las cuestiones formales. Así resulta necesario fijar de antemano los parámetros tanto de realización, como de elaboración del registro escrito que servirá como corpus de datos para el estudio<sup>248</sup>.

- Datos de los aprendices I: biografía de aprendizaje de ELE, reportaje retrospectivo, actividades de práctica lingüística, comentarios sobre el *feedback* de la profesora y entrevista personal. El carácter cualitativo de los datos así recabados permite describir en profundidad las hipótesis sobre los diferentes individuos sometidos al tratamiento didáctico, de acuerdo con Riemer (2000: 96).
- Datos de los aprendices II: cuestionarios, y pruebas de diagnóstico, control y evaluación. El uso de estos métodos cuantitativos, antes que orientado a la comprobación de hipótesis o la extrapolación de resultados, sirve, por un lado, para ilustrar en términos numéricos referidos al grupo completo las informaciones concernientes a los gustos, necesidades, intereses, estilos y opiniones de los diferentes aprendices; por otro lado, permite clasificar a los estudiantes según su nivel de CA (en función de unos descriptores previos) para cotejar objetivamente su evolución.

En cuanto a la recogida de los datos, destaca la buena disposición de los aprendices cuando estos métodos se presentan en forma de actividades de práctica lingüística que no requieren de ellos un esfuerzo o tiempo extra a aquél que están dispuestos a invertir en su aprendizaje de ELE. Del mismo modo, hay que tener presente la influencia de las variables de presagio y de contexto en las respuestas de los estudiantes<sup>249</sup>.

Si bien la validez del estudio queda fortalecida tanto por el empleo de múltiples instrumentos de toma de datos, como por el análisis comparativo de las investigaciones realizadas con anterioridad en este ámbito, la fiabilidad<sup>250</sup> queda en entredicho al no ser posible la intervención de un segundo investigador que los recabara simultáneamente<sup>251</sup>.

---

<sup>248</sup> Se recomiendan las pautas de Altrichter/Posch (1998) y de Latorre (2003).

<sup>249</sup> Algunos estudiantes manifiestan su desagrado ante los cuestionarios y afirman responderlos únicamente como favor personal a la profesora. Del mismo modo, debe evitarse que los alumnos se sientan obligados (por temor a una posible represalia) a dar la respuesta que creen del gusto del docente.

<sup>250</sup> Criterio para la valoración de un sistema de recogida de datos que nos informa del grado en el que dos investigadores, dada la misma situación, obtienen los mismos resultados. (León/Montero 1997: 67).

<sup>251</sup> Grotjahn (2000a: 24) critica que la fiabilidad apenas se controle en las investigaciones en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de alemán como LE, lo que podría extenderse a las efectuadas en otros idiomas. En este sentido, estamos de acuerdo con Altrichter/Posch (1998: 104-105) cuando afirman que los procedimientos tradicionales que se emplean en la investigación empírica para asegurar la fiabilidad no pueden aplicarse a la investigación de acción por una consideración práctica, a saber, que se encuentran fuera del alcance del docente (imposibilidad de contar con el apoyo de un segundo investigador, por ejemplo). Asimismo, compartimos con los autores que la fiabilidad en la investigación de acción sólo es posible en un sentido muy limitado, dado que las complejas situaciones estudiadas son tan inestables que no se pueden observar otras comparables en diferentes puntos de tiempo, puesto que en este intervalo la situación habría evolucionado.

- Modos de elicitación de las estrategias

En consonancia con las apreciaciones de Young (1996), el cotejo de las estrategias recabadas en nuestro estudio mediante diversos métodos demuestra que cada uno de ellos propicia la elicitación de algunas determinadas. En este sentido, conviene hacer uso de más de uno y elegirlos en función de lo que se quiere obtener con ellos, de cara a lograr una visión global de la competencia estratégica del aprendiz, así como para desarrollar su capacidad metacognitiva. Así, el reportaje retrospectivo es el que ofrece una información más completa, puesto que es el único que permite observar el transcurso de los procesos mentales que concurren durante la escucha, refleja la vinculación de estrategias concretas a dificultades o rasgos específicos del input lingüístico (difícil de lograr con los cuestionarios) y evidencia las habilidades metacognitiva y metalingüística del individuo. Por otra parte, este modo requiere de un adiestramiento previo (preferiblemente con una demostración) y sus resultados se ven favorecidos por la posibilidad de emplear el idioma materno.

En cuanto a los cuestionarios, se revelan de dudosa validez para determinar las estrategias efectivamente usadas durante la audición, como evidencian las propias respuestas a los ejercicios de CA<sup>252</sup>. Este punto merece una especial consideración, dado que, si se administra un cuestionario de reconocimiento de estrategias para que los estudiantes lo resuelvan mientras escuchan un texto, pero no se comprueba su efectiva utilización mediante preguntas de CA, los resultados carecerían de validez de contenido<sup>253</sup>. No obstante, se descubre un valor potencial del empleo de cuestionarios, a saber, al servicio del apoyo externo al uso de las estrategias [*scaffolding*] como recordatorio o guía para la previsión, selección y evaluación de las mismas.

Respecto a la elicitación de estrategias mediante actividades de práctica lingüística planteadas expresamente para ello, ésta se manifiesta como una fórmula de visibles resultados para el alumno, al tiempo que facilita la orientación externa para el desarrollo del componente estratégico. La principal ventaja de este método radica en que el estudiante comprueba la aportación de las estrategias concretas a la resolución de tareas lingüísticas específicas; para ello se hace de todo punto necesario el *feedback* del docente.

---

<sup>252</sup> En ocasiones los estudiantes señalan estrategias en el cuestionario que no reflejan haber usado; otras, utilizan realmente más de las que indican, pero no las reconocen conscientemente (o no en los términos en que están enunciadas). Por otra parte, hay que controlar siempre las diferencias entre las estrategias previstas antes de la exposición al input, las efectivamente empleadas y las reconocidas retrospectivamente. Finalmente, los resultados son muy diversos si el cuestionario se administra de manera conjunta o independiente de una tarea lingüística.

<sup>253</sup> Variante del concepto de validez que indica el grado en el que los elementos incluidos en un código de observación son representativos de todo el fenómeno bajo observación (León/Montero 1997: 68).

Por último, la elicitación a partir de preguntas de la profesora o de los compañeros (en las conversaciones en grupo y la entrevista personal) no sirve para determinar el repertorio estratégico del aprendiz, en vista de la imposibilidad de dar cuenta de las estrategias de manera descontextualizada, pero sí resulta útil para comprobar el grado de conciencia que el alumno posee sobre las mismas, así como para conocer mejor su estilo de aprendizaje en función de las preferencias.

Finalmente, de nuestra observación concluimos que no siempre lo que los alumnos *dicen hacer* es lo que realmente *hacen*. Por esta razón, la toma de datos a partir de diversos métodos sirve para detectar sus comportamientos con mayor fiabilidad.

- Influencia de las variables de presagio, de contexto y de proceso

Tomamos como referencia las indicadas por Chaudron (1988). En cuanto a las variables de presagio, se encontrarían la identidad del profesor (nativo o no nativo), su formación, experiencia y condición de responsable del curso o ayudante. En nuestro estudio, inciden significativamente sobre los siguientes aspectos: en primer lugar, el hecho de que la profesora sea nativa origina que se prefiera mayoritariamente el idioma español para la verbalización de los procesos de escucha y para los comentarios de los aprendices sobre el *feedback*<sup>254</sup>, al tiempo que incrementa la motivación externa, con lo que se favorece el uso de estrategias socioafectivas. Por otra parte, la formación es relevante en cuanto al conocimiento del uso de las estrategias (imprescindible para identificar las que emplean los estudiantes inconscientemente) y del idioma materno mayoritario en el grupo<sup>255</sup> (facilita la previsión de errores y la detección de estrategias de traducción y transferencia), mientras que la experiencia repercute en la selección de los materiales didácticos<sup>256</sup>. Finalmente, el hecho de que sea la responsable del curso, tiene consecuencias tanto positivas (libertad de decisión y acción, disponibilidad temporal del curso completo), como negativas (los estudiantes se sienten obligados a cumplir con los requerimientos propios de la investigación que se alejan de sus intereses de aprendizaje lingüístico). No obstante, conviene añadir una apreciación

---

<sup>254</sup> Si bien se corre el riesgo de que los alumnos sean más escuetos y menos precisos en la descripción de estos procesos, se logran notables avances en su capacidad metacognitiva (intensifica la reflexión consciente) y metalingüística.

<sup>255</sup> En el caso de los aprendices cuya lengua materna no es el alemán, el hecho de que éste sea su segundo idioma y el de comunicación habitual en el contexto universitario, provoca en ocasiones los mismos errores de percepción lingüística y un elevado número de estrategias de traducción y transferencia del alemán (en el caso de C5, incluso mayor). Este fenómeno resulta de un evidente interés científico que, por otra parte, se desvía del propósito de nuestra investigación.

<sup>256</sup> El hecho de que la profesora hubiera impartido este curso en ocasiones anteriores, así como que el 75% de los alumnos hubiera cursado con ella algún nivel de ELE anterior, permitió acortar la fase inicial de preparación del entrenamiento, dado que la selección de materiales adecuados a los gustos y necesidades de los alumnos pudo anticiparse. Como consecuencia, pudo dedicarse más tiempo a la etapa de ejercitación de las estrategias.

más: la simpatía que el docente despierta en los alumnos incide en la toma de datos (incrementando la disposición y el esfuerzo invertido en resolver los ejercicios y cuestionarios administrados), aunque no provoca un falseamiento de los mismos<sup>257</sup>.

Sobre las variables de contexto, se observan incidencias de la situación fuera del país de la lengua meta, del programa de la institución académica en el que se insertan los contenidos del curso, del modo de organización de la clase, de las tareas y actividades como contexto, y de las características del aprendiz. En primer lugar, la realización fuera del país de la lengua meta impide ejercitar la transferencia de las estrategias entrenadas a situaciones extraacadémicas, con lo que no se puede llegar a conclusiones relevantes a este respecto. No obstante, la práctica explícita de la CA incrementa la motivación de aquellos aprendices que no tienen contacto con el idioma fuera del aula.

En segundo lugar, el programa de la institución académica determina el tipo de input lingüístico seleccionado y el día de la semana que se dedica a cada destreza lingüística, dos variables enmascaradas<sup>258</sup> cuya influencia se deja ver en el rendimiento de los aprendices y sus propias opiniones (confusión en cuanto a las actividades de refuerzo que deben entregar cada día. A1 lo señala en la entrevista personal como uno de los cambios necesarios para la mejora del tratamiento didáctico).

Por otra parte, el modo de organización del aula afecta al reporte que los aprendices hacen de las estrategias supuestamente empleadas, por lo que exige una variación en beneficio de la validez de la observación científica.

En cuanto a las tareas y actividades, dado el carácter experimental de las implementadas (diseñadas *ex profeso* para el estudio) y la inexistencia de un grupo de control, su incidencia en el desarrollo de la investigación no pasa de ser una hipótesis sin comprobar.

Finalmente, la elección de los individuos integrantes de la muestra teniendo en cuenta las diferencias individuales, contribuye a validar la extrapolación de los resultados del estudio. Al mismo tiempo, los métodos cualitativos de toma de datos permiten controlar las diferencias entre los sujetos a la hora de interpretar los resultados, si bien a costa de renunciar

---

<sup>257</sup> El estudiante A1 fue uno de los más implicados pese a su rechazo frontal al entrenamiento, una actitud que no varió a lo largo del semestre a pesar de la excelente consideración mostrada hacia el trabajo científico de la profesora.

<sup>258</sup> Variable no controlada que influye sobre la variable dependiente y que tiene la propiedad de variar simultáneamente con los cambios en los niveles de la variable independiente. Debido a esta circunstancia, rivaliza con la independiente como posible causa. Una vez identificada la variable, debe pasar a ser controlada. (León/Montero 1997: 33). En nuestro caso, los efectos del programa de contenidos predeterminado se controlaron con la adición de otros materiales y tipos de actividades que permitían un análisis global del desarrollo de la competencia estratégica del aprendiz. En cuanto a los días de semana asignados, dado que variaban los alumnos participantes en las sesiones dedicadas a cada destreza (oral/escrita), se trabajó con dos programas independientes para cada una de ellas, lo que perjudicó la transferencia de estrategias pero se tuvo en cuenta al plantear los resultados finales sobre este punto.

a una generalización de los mismos. No obstante, el carácter intrínsecamente invidual del componente estratégico en el aprendizaje de ELE justifica el proceder aquí seguido.

En relación con las variables de proceso, por su parte, nuestro estudio no tiene en cuenta la incidencia del discurso del profesor en el desarrollo de la CA de los aprendices<sup>259</sup>, a pesar de que habría resultado conveniente controlarla en beneficio de la validez de la investigación. De este modo, queda un vacío en cuanto a la aportación del docente como entrenador en el uso de las estrategias de CA.

---

<sup>259</sup> Una influencia que los mismos aprendices observan, como se refleja en las respuestas de C2 al cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento, cuando afirma que pone en práctica conscientemente algunas estrategias de CA para seguir las explicaciones de los profesores de otras asignaturas de la carrera.

## V. Conclusiones

De acuerdo con los principios que mueven a emprender una investigación de acción en el aula, los resultados obtenidos deben contribuir a ampliar la perspectiva teórica de partida, esclarecer los interrogantes abiertos para la práctica didáctica y ofrecer unas pautas de actuación contrastadas por la experiencia.

Dada la diferente naturaleza y utilidad de los resultados de nuestro trabajo, las conclusiones se exponen en tres apartados. En primer lugar, se perfila la propuesta de inclusión de la competencia estratégica mediante la implementación de un entrenamiento de estrategias en el programa habitual de LE; con ello se responde a algunas cuestiones planteadas por la bibliografía anterior. A continuación, se examina la hipótesis inicial de que semejante integración resultaría beneficiosa para el desarrollo de los aprendices, ya que ésta constituye, en última instancia, la justificación de nuestra intervención didáctica. Finalmente, se recogen las observaciones pertinentes a la actividad de investigación empírica en ELE, con la intención de avanzar en la metodología y de señalar los caminos abiertos para futuros trabajos en el ámbito de las estrategias del aprendiz.

### *1. Consideraciones sobre la integración de la competencia estratégica en el currículo*

La base teórica establecida en los capítulos II y III se complementa con las siguientes apreciaciones:

#### a. Adopción de un modelo de entrenamiento de estrategias

Los resultados recabados respaldan las hipótesis de las investigaciones anteriores en cuanto a las ventajas de la información, la explicitud y la profundidad del entrenamiento. De esta forma, abogamos por un entrenamiento informado, explícito y que incluya estrategias tanto cognitivas, como metacognitivas y socioafectivas.

No obstante, cabe precisar que una cantidad excesiva de entrenamiento explícito podría sobrecargar la atención de los aprendices y alejarse de sus expectativas de aprendizaje de LE. Así, se recomienda simultanear el ejercicio implícito y explícito en función de las capacidades que demuestren los estudiantes para las estrategias concretas, un proceder justificado por dos fenómenos: primero, que los alumnos ejercitan de manera natural algunas estrategias cognitivas (en ocasiones conscientemente) para el desempeño de las destrezas lingüísticas en las que cuentan con experiencia de aprendizaje formal y, segundo, que son capaces de implementar estrategias no entrenadas, en aquellas situaciones extraacadémicas de

uso de la LE cuya dependencia del contexto comunicativo haría inviable una ejercitación significativa en el aula (petición de aclaración al interlocutor, por ejemplo).

Por otra parte, en cuanto a la amplitud del entrenamiento, nuestra investigación confirma que la restricción a una única destreza lingüística es posible y no conlleva efectos negativos para el desarrollo del resto, siempre y cuando se siga un enfoque didáctico similar para todas ellas, esto es, centrado en el proceso, para favorecer el ejercicio implícito de las estrategias que use el alumno más o menos conscientemente.

En lo referente a la adaptación del entrenamiento al tiempo disponible, la práctica en el aula revela que el éxito de la instrucción reside en que la transmisión de las estrategias y la de los conocimientos declarativos de LE se realicen simultáneamente para beneficiarse de manera mutua, ya que la finalidad del curso es el aprendizaje de la lengua, no de estrategias que sean aplicables a otros contextos y tareas<sup>260</sup>. Por esta razón, no se trata de determinar una cantidad de tiempo para ejercitar las estrategias, sino de trabajarlas en todas las actividades.

#### b. Transmisión de las estrategias en el aula

Respecto a las acciones concretas para incluir el componente estratégico en el programa de enseñanza, se demuestra el éxito de la secuencia de indicaciones enunciadas en el capítulo II para las fases de preparación, introducción, práctica y evaluación del entrenamiento, al igual que reportan las investigaciones que han aplicado ciclos de instrucción similares en situaciones de aprendizaje formal (Harris/Gaspar 2001, Macaro 2001).

Sin embargo, la adaptación de estas pautas a un contexto concreto sólo resulta exitosa si el hábito de aprendizaje de los alumnos se va alterando paulatinamente mediante la metodología de la instrucción, es decir, que la competencia estratégica requiere una serie de medidas de enseñanza que posibiliten su transmisión integrada en los conocimientos declarativos de LE. Tal como pone de manifiesto nuestra investigación de acción, estas medidas pasan por una toma de contacto con esta competencia (alejada de la experiencia de aprendizaje formal de los alumnos, al menos en LE), la concienciación de la utilidad del empleo de las estrategias concretas, la personalización del entrenamiento en el uso de las que pueden ayudar a resolver las tareas habituales, y la evaluación de su aportación al desarrollo del estudiante. Si bien la primera de ellas sólo se adopta al inicio, las otras tres deben considerarse de manera continuada a lo largo de todo el curso.

---

<sup>260</sup> Chamot (2005) alude a las críticas de algunos autores que abogan por una instrucción separada del curso de LE porque consideran que, por un lado, las estrategias aquí aprendidas no se transferirían a otros contextos y, por otro, que la instrucción de las mismas exigiría que se formara convenientemente a todos los profesores de LE. Como se desprende de nuestra propuesta, estamos en contra de semejante postura, puesto que el sentido de incluir las estrategias en el currículo de LE es favorecer el aprendizaje lingüístico, no contribuir al desarrollo de la competencia estratégica global del aprendiz, aunque este desarrollo se derive de manera natural.

De este modo, en el momento de la toma de contacto debe cuidarse que el aprendiz no lo perciba como la ejercitación de procedimientos sin vinculación con el aprendizaje/uso de la LE porque, de lo contrario, rechazará el tratamiento didáctico<sup>261</sup>.

Por otra parte, la concienciación sobre la utilidad del entrenamiento resulta esencial para la aceptación del mismo, si bien se trata del objetivo más complicado de alcanzar, dada la dificultad de demostrar en poco tiempo las virtudes del uso de las estrategias. No obstante, nuestro estudio constata que el tiempo requerido no se traduce en desmotivación por parte de los estudiantes, ni en rechazo del entrenamiento, siempre que encuentren las actividades significativas para su aprendizaje lingüístico. Igualmente, esta pretensión se favorece mediante la individualización de la instrucción.

En efecto, la personalización del entrenamiento se configura como la medida clave para su éxito y debe comenzar tan pronto como el docente haya recabado la información suficiente sobre los procesos de comprensión o uso de la lengua de los aprendices, con intención de influir sobre ellos según requiera cada sujeto. Este proceder, por tanto, amortigua los efectos negativos que el contexto de aprendizaje formal (instrucción simultánea e igual para todos los alumnos) pudiera ejercer para el desarrollo del estudiante, habida cuenta de las recomendaciones vertidas en la bibliografía sobre la consideración de las diferencias individuales a la hora de ejercitar las estrategias.

Para lograr este propósito, se precisa de lo que López López (1999) denomina “tutoría personalizada” y que, a partir de nuestra experiencia, concebimos como una forma de comunicación directa entre el docente y el alumno, a través de la cual, el primero ofrece tanto sugerencias como correcciones sobre el empleo de las estrategias, mientras que el segundo tiene la posibilidad de explicar los motivos de su comportamiento estratégico, y pedir aclaración y ayuda. Este mecanismo de asistencia o guía del docente se constituye como el andamiaje [*scaffolding*] más provechoso del tratamiento didáctico, puesto que cuenta incluso con la aceptación de los estudiantes que rechazan el entrenamiento, ya que incrementa la motivación del estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje, en tanto que percibe la atención del profesor por sus progresos procedimentales. Por otra parte, esta labor tutorial se cumple satisfactoriamente cuando se realiza por escrito, es decir, como acompañamiento de las indicaciones y comentarios típicos que se efectúan al corregir las actividades de práctica lingüística. De esta forma, se evita que el aprendiz se encuentre incómodo ante una conversación con el docente sobre un aspecto novedoso en su modo de aprender, se ahorra tiempo, se favorece la reflexión sobre las sugerencias del profesor (puede recurrir a ellas

---

<sup>261</sup> Por ello no aceptamos la posibilidad de dedicar una o varias sesiones al desarrollo de las estrategias antes de comenzar con la instrucción lingüística.

porque están por escrito), se propicia la aceptación de este tipo de “diálogo” (el alumno está acostumbrado a leer las observaciones al final de sus deberes), y se sitúan al mismo nivel la orientación sobre la competencia estratégica y el resto de subcompetencias lingüísticas.

En cuanto a la última medida, la comprobación de la aportación del entrenamiento debe observarse reiteradamente de cara a fomentar la concienciación de su utilidad. No consiste en una evaluación de la aplicación de estrategias concretas, ni en una valoración del entrenamiento al final del curso, sino que se trata de una reflexión crítica después de cada tarea, sobre la utilidad de ejercitar la destreza lingüística en cuestión atendiendo a los procesos de comprensión o uso de la LE para implementar las estrategias.

### c. Enfoque de enseñanza requerido

La inclusión de la competencia objeto de nuestro estudio precisa, por la naturaleza propia de las estrategias, de un enfoque de enseñanza centrado en el proceso más que en el resultado. En el caso que nos ocupa, la CA, la incorporación de las estrategias tiene un mayor impacto del que quizá se experimentaría en otras habilidades lingüísticas. Esto se debe, fundamentalmente, a la falta de experiencia de aprendizaje formal en la destreza de escucha, inexistente en la lengua materna<sup>262</sup> y tradicionalmente relegado o asociado al resultado en LE.

De esta forma, la decisión de intervenir en el desempeño de una destreza de carácter a primera vista innaccesible (por la imposibilidad de observar los mecanismos activados por el oyente), y el tratamiento de esta habilidad lingüística independiente de las demás, no sólo eleva al nivel de la conciencia las dificultades y recursos para resolver la tarea de escucha, sino que revaloriza a ojos del estudiante el ejercicio de una destreza en la que nunca ha sido instruido. En este sentido, damos la razón a Field (1998) cuando afirma que la transmisión de la CA en el aula de LE debe configurarse como un diagnóstico de dificultades por parte del docente, puesto que la simple exposición de los alumnos a muestras de lengua para comprobar los datos entendidos no conllevaría una mejora en su habilidad como oyentes, sino que tan sólo serviría para añadir audiciones a su experiencia de aprendizaje.

Nuestra investigación confirma que, realmente, al finalizar el entrenamiento los aprendices conservan un mayor recuerdo del enfoque de instrucción basada en el proceso, que del entrenamiento en las estrategias concretas, al tiempo que el enfoque cuenta con el beneplácito de todos ellos y el entrenamiento no.

---

<sup>262</sup> Si bien la expresión oral tampoco cuenta con tradición en el aprendizaje formal de la lengua materna, los aprendices tienen como referente la manera de aprender a hablar de los niños. Además, determinadas actuaciones del hablante sí vienen precedidas por una cierta instrucción (ponencias en el aula, debates, tertulias, etc.).

Por otra parte, se demuestra que, además de contribuir a la inclusión del componente estratégico, reduce la tensión provocada por la tarea de escucha, favorece el mantenimiento de la atención y propicia que los alumnos “se conozcan como oyentes”, de cara a dirigir sus procesos de escucha de manera autónoma.

Finalmente, se verifica que el punto de partida más adecuado para un enfoque de enseñanza basado en los procesos de CA es el análisis de tipologías textuales que reflejen las dificultades y exijan la activación de estrategias concretas<sup>263</sup>. De esta forma, no resulta útil presentar las actividades pidiendo a los aprendices que recuerden los problemas que experimentaron en una determinada situación de escucha, o que establezcan hipótesis sobre los que podrían encontrar. En su lugar, se precisa la emisión del texto oral con la única intención inicial de analizar los rasgos y dificultades, de manera que el alumno pueda conocer los problemas que debe salvar y, así, determinar sus objetivos de escucha, dirigir la atención conscientemente y prever posibles estrategias para las siguientes audiciones que, esta vez, sí estarán destinadas a la comprensión del mensaje<sup>264</sup>.

En realidad, no descubrimos nada nuevo con estas afirmaciones, ya que se trata del método habitual para trabajar otras habilidades lingüísticas. Pensemos que, en el caso de la comprensión lectora, normalmente se anticipa el tipo de texto, se dan informaciones contextuales y sobre el autor, se permite que el alumno lo lea individualmente cuantas veces quiera (subrayando, consultando el diccionario o la gramática, tomando notas, interrumpiendo la lectura para preguntar...) y, por supuesto, que lo tenga delante para responder a las preguntas; ¿por qué no contemplar estas consideraciones para la CA?

Por otra parte, no resulta significativo pedir a los alumnos que señalen las dificultades propias de la CA en español y, a continuación, ofrecer una conversación simulada que carezca de las repeticiones, elisiones, asimilaciones, interrupciones, frases sin acabar y demás características del texto oral a las que, sin duda, se habrán referido al comentar su experiencia negativa de escucha. En su lugar, un enfoque basado en el proceso debe presentar un input que permita la activación de los mismos procesos que sucederían en la situación extraacadémica de uso de la LE, sin que el objetivo del trabajo en el aula sea *comprender lo más posible* (como ocurriría fuera), sino *aprender a comprender lo necesario*.

---

<sup>263</sup> Este punto de partida se observa ya en la mayoría de los manuales de ELE de nivel avanzado aparecidos en los últimos años.

<sup>264</sup> No nos detenemos aquí en el diseño de las actividades, puesto que ya se detalla en las conclusiones a la investigación de acción.

#### d. Responsabilidad del profesor

De acuerdo con nuestra experiencia, damos la razón a los investigadores anteriores que indicaban que la habilidad y creatividad del profesor, su conocimiento de las estrategias, su estilo de enseñanza y la simpatía que despierte en los aprendices son factores determinantes del éxito del entrenamiento.

De cara a la práctica didáctica habitual, y teniendo en cuenta que la competencia estratégica no siempre se va a ejercitar mediante un entrenamiento explícito como el que aquí presentamos, cabe hacer algunas apreciaciones a partir de nuestra experiencia. En primer lugar, la atención consciente al componente estratégico implica un esfuerzo añadido para los aprendices que, si bien se ve recompensado a largo plazo, no tiene por qué despertar el interés ni contar con la aceptación de los alumnos. La aceptación viene provocada, fundamentalmente, por la percepción que los estudiantes tienen del esfuerzo y tiempo invertidos por el profesor; es decir, la importancia que el docente otorga a las estrategias es el estímulo para considerarlas objeto de atención.

Por otra parte, la labor de instrucción requiere tanto conocimientos declarativos sobre las estrategias, como de la aplicación práctica de éstas a las tareas habituales, dos aspectos sobre los que no siempre se encuentra preparado el docente. En este sentido, coincidimos con Chamot (2005) en la necesidad de que los programas de formación del profesorado de LE incluyan la transmisión de la competencia estratégica.

#### e. Evaluación de la progresión de la competencia estratégica

La evaluación de las destrezas lingüísticas, así como de las subcompetencias gramatical, discursiva y léxica, forma parte de la práctica docente habitual. Para llevarla a cabo, el profesor cuenta normalmente con la ayuda de descriptores establecidos previamente tanto para jerarquizar los objetivos pretendidos, como para calificar la efectividad en su consecución. No obstante, la bibliografía sobre estrategias no indica ni las variables objeto de medición para establecer el nivel de competencia estratégica del aprendiz, ni el modo de observar su progreso a lo largo del curso de LE; así, Halbach (1999) señala la conveniencia de avanzar en este campo de investigación.

De cara a alcanzar un método aplicable a la actuación en el aula, partimos de los criterios de evaluación de los estudios anteriores, así como de la distinción de los momentos en los que la llevaron a cabo. De este modo, para nuestra investigación de acción observamos unas pautas que abarcan tanto la evaluación de la aplicación de estrategias concretas a tareas

individuales, hasta el seguimiento de los efectos del entrenamiento una vez terminado. Para facilitar las próximas intervenciones, se enuncian de la siguiente forma:

- 1) Evaluación de la aplicación de estrategias concretas a tareas individuales.
  - a. Amplitud del repertorio de estrategias del aprendiz.
  - b. Adecuación a la tarea de las estrategias empleadas.
  - c. Efectividad en la aplicación de las estrategias.
  - d. Grado de conciencia en el uso de las estrategias.
- 2) Transferibilidad de las estrategias.
  - a. A otras destrezas.
  - b. A otros idiomas.
- 3) Durabilidad de los efectos del entrenamiento.
  - a. Conciencia del uso de las estrategias concretas.
  - b. Aplicación de las estrategias a la destreza para la que se entrenaron.
  - c. Transferibilidad a otras destrezas.
  - d. Transferibilidad a otros idiomas.
  - e. Influencia en las creencias y motivación hacia el aprendizaje de ELE.
  - f. Conciencia de los efectos del entrenamiento.

De acuerdo con nuestra experiencia, la evaluación descrita en el punto 1) conviene integrarla en las pruebas de diagnóstico inicial de la destreza, de control a mitad del curso y de evaluación final; consiste en una evaluación susceptible de realizarse independientemente de la metodología elegida para transmitir la competencia estratégica, esto es, aunque no se implemente un entrenamiento de estrategias. Por esta razón, se emplea el propio test de medición de la habilidad lingüística, es decir, no se requiere un instrumento específico para valorar la competencia estratégica, sino diseñar la prueba (de CA, en nuestro caso) de manera que las actividades eliciten y fomenten el uso de estrategias concretas, favoreciendo el reconocimiento de las mismas para que el aprendiz pueda informar sobre ellas<sup>265</sup>. En este sentido, las pruebas de medición de la habilidad lingüística atienden al proceso de comprensión o uso de la lengua, de igual modo que las tareas planteadas durante el curso.

Con este tipo de evaluación, se posibilita que el docente conozca tanto el nivel de dominio en el desempeño de la destreza, como las estrategias aplicadas para resolver los distintos ejercicios.

La que recoge el punto 2), por su parte, resulta significativa al final del curso y con aprendices adultos de conciencia metacognitiva desarrollada se puede efectuar mediante un cuestionario de recuerdo de uso de las estrategias. Esta comprobación reflexiva e individual

---

<sup>265</sup> Mediante el uso de listados, por ejemplo, como se muestra en nuestro experimento.

tiene como objetivo fomentar la autonomía del aprendiz, ayudándole a recapitular sobre el progreso experimentado en sus procedimientos de comprensión o uso de la LE, una observación más compleja que la de los conocimientos declarativos adquiridos durante el curso.

Finalmente, la correspondiente al punto 3) sólo tiene sentido en el caso de que se lleve a cabo un entrenamiento con fines de investigación y quiera observarse la perduración de sus efectos tras un plazo de tiempo<sup>266</sup>.

## 2. *Incidencias del entrenamiento observadas en la evolución de los aprendices*

La comprobación de la aportación del entrenamiento parte de la evaluación de la competencia estratégica descrita en el epígrafe anterior y se complementa con una serie de medidas encaminadas a examinar el tratamiento didáctico: una valoración individual de los aprendices (con ayuda de un cuestionario de orientación), otra de forma conjunta con el docente (mediante una entrevista personal<sup>267</sup>) y una recapitulación sobre la permanencia de los efectos del entrenamiento (también a partir de un cuestionario).

Tal como se desprende de nuestro estudio, mientras que algunos estudiantes observan separadamente la incidencia que para ellos tiene el entrenamiento en el uso de las estrategias concretas, de la que se deriva del enfoque de enseñanza centrado en el proceso, otros no son capaces de diferenciarlas. La más optimista de las lecturas que aquí podría hacerse, sería que un entrenamiento plenamente integrado en la instrucción diaria dificulta semejante distinción; no es ésta la causa, sin embargo, ya que más bien radica en la actitud de cada individuo hacia el tratamiento didáctico.

Si bien las investigaciones anteriores evalúan la incidencia del entrenamiento agrupando a los participantes según su competencia como oyentes o su nivel de dominio lingüístico<sup>268</sup>, la práctica realizada en el aula descubre que la medición debe atender a otros parámetros:

---

<sup>266</sup> Recordemos que con su inclusión en el contexto de enseñanza/aprendizaje formal se pretende que el componente estratégico perdure en la actuación autónoma del alumno como usuario de la LE, como también indica el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2007).

<sup>267</sup> La recomendación de las investigaciones precedentes (Macaro 2001, entre otras) de que la comprobación conjunta se realice en el aula en forma de diálogo con el grupo completo, no nos parece oportuna, dada la evidencia de que la aportación es muy diferente para cada participante.

<sup>268</sup> Los estudios anteriores ofrecen abundante información sobre las diferencias en el uso estratégico de los oyentes más y menos eficaces, o entre los aprendices principiantes y avanzados. En nuestra opinión, esta generalización es arriesgada, puesto que el empleo de las estrategias concretas viene determinado por las características de la tarea dada y los factores individuales. Por otra parte, no pretendemos aquí una evaluación del uso de las estrategias concretas, sino de la repercusión del entrenamiento en el desarrollo de los alumnos.

- a. Relación entre la aceptación del entrenamiento y el desarrollo de la competencia estratégica.

En este sentido, se detectan cuatro posibles reacciones ante el entrenamiento: rechazo frontal aun antes de haberlo probado; inconsciencia respecto a lo que se pretende con el tratamiento didáctico; reserva ante sus supuestas virtudes, pero aceptación al no considerarlo contraproducente para el aprendizaje, y plena aceptación antes incluso de probarlo. Aunque el tipo de reacción no se relaciona directamente con el dominio en el desempeño de la destreza y tampoco incide significativamente en la progresión experimentada en la habilidad lingüística en cuestión, sí repercute en el desarrollo de la competencia estratégica del aprendiz.

De este modo, los aprendices de las dos primeras categorías no revelan un incremento consciente o intencional de su repertorio de estrategias, ni evalúan adecuadamente la aportación de las mismas a la resolución de la tarea, por lo que podría decirse que el entrenamiento cuenta con una incidencia nula en su competencia estratégica.

No obstante, se observa un desarrollo diferente en la conducta de ambas categorías con el paso del tiempo. Así, mientras los aprendices que rechazan el entrenamiento no reportan efectos meses más tarde, los que participan sin ser conscientes del tratamiento sí revelan un comportamiento estratégico intencional basado en las estrategias entrenadas. Este hecho, por una parte, daría la razón a las investigaciones anteriores que afirman que las estrategias se emplean de diferente manera en el aula que en situaciones extraacadémicas, mientras que, por otra parte, podría interpretarse diciendo que estos individuos atienden conscientemente a los procesos que subyacen a su uso lingüístico en contextos “reales”, pero no en la clase, quizá por una experiencia previa de aprendizaje formal basado en el resultado<sup>269</sup>.

Por el contrario, los aprendices que se someten al entrenamiento sabedores de lo que se pretende y con la aspiración de obtener provecho del mismo, incrementan el repertorio de estrategias, las transfieren a otras destrezas y evalúan su aportación adecuadamente. Sin embargo, se registra un mayor beneficio para los que aceptan el tratamiento con reservas, dado que al final son los que mayor número de estrategias identifica y, además, comienzan a aplicar conscientemente otras nuevas que no se han presentado en el aula<sup>270</sup>.

---

<sup>269</sup> Aunque esta interpretación no pasa de ser una hipótesis para cuya comprobación carecemos de datos suficientes, para las próximas implementaciones del modelo resultaría significativo que la personalización del entrenamiento incidiera en la reflexión consciente sobre los procesos con los sujetos de esta categoría.

<sup>270</sup> Si bien carecemos de datos suficientes para explicar este fenómeno, aventuramos que se debe a que la reserva inicial provoca una mayor reflexión sobre el uso de las estrategias y una valoración más crítica de su utilidad, lo que origina que, a largo plazo, se logre más eficacia en la identificación y evaluación de las mismas, ya que en la

- b. Relación entre el nivel de desempeño de la CA y el desarrollo de la competencia estratégica.

Si bien se observa una diferencia en el tipo y modo de uso de las estrategias al inicio del entrenamiento en función del nivel de CA, el tratamiento didáctico, pese a su personalización, reporta más beneficios para los aprendices calificados como *oyentes con dificultad y poco competentes*, puesto que desarrollan un mayor número de estrategias de aplicación consciente, debido, quizá, a la necesidad de mayor reflexión sobre los recursos adecuados para salvar los problemas de comprensión.

Por otra parte, las principales ventajas para los oyentes menos eficaces consisten en el desarrollo de estrategias de elaboración del contenido, mientras que en el caso de los más avanzados se refieren a la adquisición de estrategias de atención explícita a la forma lingüística.

Finalmente, a raíz del entrenamiento todos los participantes comienzan a emplear estrategias socioafectivas de reducción de la ansiedad ante los vacíos en la comprensión, y metacognitivas de mantenimiento de la atención.

- c. Relación entre aceptación del enfoque de enseñanza y desarrollo de la competencia estratégica.

Dado que el enfoque de enseñanza se acepta plenamente por todos los individuos sometidos al entrenamiento, cabría argumentar que los más beneficiados son los aprendices que lo rechazan o no son conscientes de lo que se pretende con él. Así, a pesar de que para ellos no se hace efectiva una modificación en el uso de las estrategias cognitivas, el enfoque de la instrucción en el proceso favorece la aplicación de las metacognitivas de planificación y control (incitando a la reflexión sobre el aprendizaje), y de las socioafectivas para reducir la ansiedad provocada por los vacíos en la comprensión y acrecentar la motivación hacia la práctica de la destreza. De esta forma, se asegura que el entrenamiento no perjudica el desarrollo de ninguno de los participantes.

En conclusión, cabe afirmar que la inclusión de la competencia estratégica en el currículo habitual de LE incide positivamente en la evolución de todos los aprendices, si bien de distinto modo, de acuerdo con su reacción ante el entrenamiento, el nivel de dominio en el

---

categoría de plena aceptación se consideran las ventajas del entrenamiento de manera global, sin detenerse a examinar la utilidad de las estrategias concretas tan detenidamente. Por otra parte, el hecho de que la aprendiz que ocupaba esta categoría en nuestro estudio sea dependiente de campo, mientras que las integrantes de la otra son independientes, influye en el tipo de información suministrada a la profesora acerca del comportamiento estratégico, información que constituye la base de la investigación; de cara a futuros estudios, el estilo de aprendizaje de los estudiantes debería tenerse en cuenta para el análisis de los datos recabados.

desempeño de la destreza objeto de éste, y la aceptación del enfoque de enseñanza centrado en el proceso. No obstante, los participantes aprecian unánimemente las siguientes ventajas: contribución al mantenimiento de la atención durante la escucha, reducción de la ansiedad, fomento de la autonomía por el libre establecimiento de objetivos, favorecimiento del aprendizaje mediante la reflexión sobre los procesos de procesamiento y uso de la lengua, e incremento de la motivación hacia la práctica voluntaria de la destreza (gracias al interés despertado por el material y el tipo de actividades, y a las estrategias socioafectivas empleadas por la profesora) y hacia el aprendizaje de ELE.

Por último, se sigue la recomendación de las investigaciones anteriores (Wenden 1991, entre otras) de examinar la incidencia en las creencias de los aprendices.

En este sentido, el entrenamiento no contribuye a forjar creencias o actitudes negativas ante las estrategias, pero sí al mantenimiento de algunas existentes y a la aparición de otras nuevas. Las creencias que se conservan son las siguientes:

- Las estrategias se emplean sólo ante la aparición de un problema.
- Las estrategias se aplican inconscientemente a no ser que exista tiempo para su planificación.
- Las estrategias sólo se usan conscientemente cuando se presentan o recuerdan previamente en el aula.
- Es difícil utilizar las estrategias conscientemente.

Por otra parte, el surgimiento de otras nuevas (no todas compartidas por el conjunto de los participantes) no se debe al entrenamiento de las estrategias, sino al enfoque de enseñanza centrado en el proceso y al tratamiento de la CA como destreza independiente:

- Conocerse mejor como oyente tiene una aplicación para el aprendizaje de la lengua y para la “vida real”.
- No importa entender mal los textos que se escuchan en el aula.
- Se puede aprender a escuchar.
- La reflexión consciente sobre el propio aprendizaje ayuda a mejorar en ELE.

### *3. Consideraciones sobre la investigación empírica en ELE*

La complejidad de realizar una investigación válida en el aula es una de las causas por las que la competencia estratégica no se ha estudiado en contextos de enseñanza formal todo lo que sería de esperar. De acuerdo con Chamot (2005), la dificultad de considerar las múltiples variables que intervienen en la situación de aprendizaje académico, aleja este campo de estudio de las posibilidades del docente. Por esta razón, sería conveniente fomentar la

investigación en grupo. Según nuestra experiencia, a pesar de haber contado con un amplio número de variables en la planificación del estudio empírico, en la revisión de los datos recabados no siempre se han podido observar del modo deseado. Así, por ejemplo, resultaría reveladora una interpretación de la actuación de los estudiantes que tuviera en cuenta las diferencias de estilo de aprendizaje de cada uno de ellos<sup>271</sup>, puesto que se trata de un aspecto básico para comprender el comportamiento estratégico del individuo; la realización del estudio en solitario, sin embargo, obliga a limitar los parámetros de observación.

Por otro lado, en lo que a la CA se refiere, se requiere un estudio en profundidad de la incidencia de las estrategias concretas en la mejora experimentada en el desempeño de la destreza; dada la falta de experiencia de aprendizaje formal de los alumnos en esta destreza al inicio de nuestro estudio, cabría objetar que las mejoras detectadas tras el entrenamiento podrían deberse tanto al uso de las estrategias, como al tratamiento de la CA como habilidad independiente, al enfoque en el proceso más que en el resultado o a la frecuente exposición al input oral.

Asimismo, en la investigación sobre estrategias y adquisición de la CA sería necesario examinar la influencia del discurso del profesor en los mecanismos de escucha de los estudiantes, un aspecto aquí excluido por exceder las posibilidades del presente trabajo, pero cuya incidencia no puede obviarse.

En cuanto a otra de las cuestiones abiertas en la bibliografía, la del idioma (materno o que se aprende) más adecuado para conducir el entrenamiento de las estrategias (Chamot 2005), en nuestro estudio no se revela problemática, en tanto que ningún alumno menciona que el uso de uno u otro haya incidido negativamente en los objetivos de la tarea, ni haya contrariado sus expectativas de aprendizaje de ELE. Por lo tanto, consideramos que debe elegirse de manera que no perjudique el desarrollo de las actividades habituales de práctica lingüística, pero que permita la dirección del componente estratégico. A modo de ejemplo, si se quiere ejercitar la expresión oral tomando como tema de conversación los estilos y las estrategias de aprendizaje (de cara a recabar datos sobre los aprendices), entonces se usará la LE mientras que, por el contrario, si se pretende obtener información mediante un reportaje retrospectivo sobre el modo de procesamiento durante la escucha, será más útil su idioma materno, puesto que es el que emplean “para pensar” y, por otro lado, la actividad solicitada no tiene como finalidad practicar la expresión escrita en LE, sino la CA.

Finalmente, nos sumamos a la invitación que hace Halbach (1999) a los profesores de LE a introducir el componente estratégico en su programa habitual, alegando que es posible y

---

<sup>271</sup> Recordemos que en nuestro estudio se tienen en cuenta la reacción hacia el entrenamiento, el nivel de dominio en el desempeño de la destreza de CA y la aceptación de la metodología didáctica.

no tan complicado como parece. En efecto, estamos de acuerdo con Wolff (2000) en que incluir en el trabajo del aula las estrategias como procesos conscientes para el aprendizaje puede resultar una experimentación divertida.

De nuestra investigación de acción concluimos que el planteamiento de la innovación didáctica ha de considerarse en los términos que emplea Cohen (1990: 190): “Experimenting to find out what works best can be a ‘liberating’ experience for you”. Así, y según la distinción establecida por Underhill (2000) entre *lector*, *profesor* y *facilitador*, podemos afirmar que la realización del presente estudio ha servido, en cuanto a la formación de la docente, para pasar de lectora de español a facilitadora.

## VI. Referencias bibliográficas

- Aguado, Karin / Riemer, Claudia (2001): "Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodologischer empirischer Forschung". En K. Aguado / C. Riemer (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider – Verlag Hohengehren (Págs. 245 – 257).
- Alcoba, Santiago (dir.) (2001): *Es español 3. Curso de Español. Nivel avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Espasa Calpe.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (3ª Ed.).
- Álvarez, Mª Ángeles et al. (2001): *Sueña 3. Español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Anderson, Anne / Lynch, Tony (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, John R. (1985): *Cognitive Psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman and Company (Segunda edición).
- Arroyo, Margarita et al. (2005): *Prisma Consolida. Nivel C1. Método de español para extranjeros. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Bacon, Susan M. / Finnemann, Michael D. (1990): "A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input". En *Modern Language Journal*, 74 (Págs. 459 – 471).
- Bacon, Susan M. (1992): "The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective response in foreign language listening". En *Modern Language Journal*, 76 (Págs. 162 – 177).
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Benetti, Giovanna / Casellato, Mariarita / Messori, Gemma (2004): *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Bialystok, Ellen (1990): *Communication strategies. A psychological analysis of second – language use*. Cambridge: Basis Blackwell.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

- Blanco, M<sup>a</sup> Cristina *et al.* (2003): *Prisma progresa. Nivel B1. Método de español para extranjeros. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Blanco, Ana / Fernández, M<sup>a</sup> Carmen / Torrens, M<sup>a</sup> Jesús (2001): *Sueña 4. Español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Bordón, Teresa (2004): “La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (Págs. 983 – 1.003).
- Borobio, Virgilio / Palencia, Ramón (2003): *Nuevo ELE avanzado. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. Madrid: Ediciones SM.
- Brown, A.L. (1978): “Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition”. En R. Glaser (ed.) *Advances in instructional psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Págs. 77 – 165).
- Brown, Gillian (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Gillian (1995a): “Dimensions of difficulty in listening comprehension”. En D. Mendelsohn / J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press (Págs. 59 – 73).
- Brown, Gillian (1995b): *Speakers, listeners and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A. L./ Campione, J.C. / Day, J.D. (1980): “Learning to learn: On training students to learn from texts”. En *Educational Researcher*, 10 (Págs. 14 – 21).
- Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caballero, Gloria M<sup>a</sup> *et al.* (2004): *Prisma avanza. Nivel B2. Método de español para extranjeros. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Caballero de Rodas, Beatriz (2001): “Las destrezas de la comunicación oral”. En L. Nussbaum / M. Bernaus (eds.): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis (Págs. 265 – 292).
- Call, Mary Emily (1985): “Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis”. En *TESOL Quarterly*, Vol. 19, N<sup>o</sup> 4 (Págs. 765 – 781).
- Canale, Michael. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En J. Richards / R. Smith (eds.), *Language and Communication*. London: Longman (Págs. 2 – 27).

- Canale, Michael / Swain, Merrill. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics*, Vol. 1, Nº 1 (Págs. 1 – 47).
- Carrell, Patricia L. (1984): "Evidence of a formal schema in second language comprehension". En *Language Learning*, Vol. 34, I (Págs. 1 – 22).
- Carver, David (1984): "Plans, learner strategies and self direction in language learning". En *System*, Vol. 12, Nº 2 (Págs. 123 – 131).
- Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE.  
[Http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele)
- Cestero Mancera, Ana M<sup>a</sup> (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cohen, Andrew D. (1990): *Language learning insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, Andrew D. (2003): "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?". En *IRAL* 41 (Págs. 279 – 291).
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Versión en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en la página web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Coronado, M<sup>a</sup> Luisa / González, Javier / Zarzalejos, Alejandro (2003): *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.
- Chamorro, M<sup>a</sup> Dolores *et al.* (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- Chamot, Anna Uhl (1995): "Learning strategies and listening comprehension". En D. Mendelsohn / J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening* San Diego: Dominie Press (Págs. 13 – 30).
- Chamot, Anna Uhl (2001): "The role of learning strategies in second language acquisition". En M. P. Breen (ed.), *Learners Contributions to Language Learning*. London: Longman (Págs. 25 – 43).
- Chamot, Anna Uhl (2004): "Issues in language learning strategy research and teaching". En *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, Nº 1 (Págs. 14 – 26).

- Chamot, Anna Uhl (2005): "Language learning strategy instruction: current issues and research". *En Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 25 (Págs. 112 – 230).
- Chamot *et al.* (1999): *The learning strategies handbook*. London: Longman.
- Chamot, Anna Uhl / Rubin, Joan (1994): "Comments on Jenie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications'. Two readers react". *En TESOL Quarterly*, Vol. 28, N° 4 (Págs. 771 – 776).
- Chaudron, Craig (1983): "Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall". *En TESOL Quarterly*, Vol. 17, N° 3 (Págs. 437 – 458).
- Chaudron, Craig (1988): *Second language classrooms. Research on teaching and listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dansereau, Donald F. (1985): "Learning strategy research". *En J.W. Segal / S.F. Chipman / R. Glaser (eds.), Thinking and learning skills, Vol. 1: Relating Instruction to Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (Págs. 209 – 240).
- Derry, Sharon J. / Murphy, Debra A. (1986): "Designing systems that train learning ability: from theory to practice". *En Review of Educational Research*, vol. 56, N° 1 (Págs. 1 – 39).
- Dickson, Michèle (1996): "Promoting autonomy through a listening curriculum". *En E. Broady / M. Kenning (eds.), Promoting learner autonomy in university language teaching*. London: CILT (Págs. 61 – 80).
- Dickinson, Leslie (1987): *Self – instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (1995): "On the teachability of communication strategies". *En TESOL Quarterly*, Vol. 29, N° 1 (Págs. 55 – 85).
- Dulay, Heidi C. / Burt, Marina / Krashen, Stephen D. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ehlers, Swantje / Legutke, Michael K. (1998): "Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandaufnahmen und Revision". *En Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1) (Págs. 11 – 34).
- Elliott, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, Gail / Sinclair, Barbara (1989a): *Learning to learn English: a course in learner training. Learner's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Gail / Sinclair, Barbara (1989b): *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, Rod (1997): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, Claus / Haastrup, Kirsten / Phillipson, Robert (1984): *Learner language and language learning*. Copenhage: Nordisk Forlag.
- Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1983): “Plans and strategies in foreign language communication”. En C. Faerch / G. Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Lognman (Págs. 20 – 60).
- Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1984a): “Pragmatic Knowledge: Rules und procedures”. En *Applied Linguistics*, Vol. 5, No. 3 (Págs. 214 – 278).
- Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (1984b): “Two ways of defining communication strategies”. En *Language Learning*, Vol. 34, No. I (Págs. 45 – 64).
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1986): “The role of comprehension in second-language learning”. En *Applied Linguistics*, Vol. 7, N° 3 (Págs. 257 – 274).
- Fernández López, M<sup>a</sup> del Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (Págs. 715 – 734).
- Fernández López, Sonsoles (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández López, Sonsoles (2004): “Los contenidos estratégicos”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (Págs. 853 – 876).
- Field, John (1998): “Skills and strategies: towards a new methodology for listening”. En *ELT Journal*, Vol. 52, N° 2 (Págs. 110 – 118).
- Flavell, J.H. (1979): “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry” en *American Psychologist*, 34 (págs. 906 – 911).
- Flowerdew, John / Miller, Lindsay (2005): *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, Robert M. (1977): *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston (tercera edición).
- Gagné, Robert M. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García-Romeu, Juan / Jiménez Tenés, Margarita (2004): “Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos”. En el *Centro Virtual Cervantes*: [http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto\\_04/16082004.htm](http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm)  
Consultado el 24.07.2005.
- García Santa Cecilia, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Santa Cecilia, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, D.L.
- Gil-Toresano Berges, Manuela (2004): “La comprensión auditiva”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 899 – 915).
- Glisan, Eileen W. (1985): “The effect of word order on listening comprehension and pattern recognition: an experiment in spanish as a foreign language”. En *Language Learning*, Vol. 35, N° 3 (Págs. 443 – 472).
- Goh, Christine (1997): “Metacognitive awareness second language listeners”. En *ELT Journal*, Vol. 51, N°4 (Págs. 361 – 369).
- Goh, Christine (1998): “How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics”. En *Language Teaching Research*, 2(2) (Págs. 124 – 147).
- Goh, Christine (2000): “A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems”. En *System*, Vol. 28 (Págs. 55 – 75).
- Goss, Blaine (1982): “Listening as information processing”. En *Communication Quarterly*, Vol. 30, N° 4 (Págs. 304 – 307).
- González, Vicenta *et al.* (2003): *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*. Madrid: Cambridge University Press.
- Grab-Kempf, Elke (1988): *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch-Spanisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graham, Suzanne (1997): *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, Michael (2002): “Developing learning strategies. Strategy use in the teaching and learning of modern foreign languages”. En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader*. London: Routledge/Falmer (Págs. 173 – 186).

- Grenfell, Michael / Harris, Vee (1999): *Modern languages and learning strategies. In theory and practice*. London: Routledge.
- Grotjahn, Rüdiger (2000a): “Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie”. En K. Aguado (ed.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 13 (Págs. 19 – 30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grotjahn, Rüdiger (2000b): “Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests”. En C. Riemer (ed.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag* (Págs. 338 – 353). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Guerrero, María C. M. de (1987): “The Din Phenomenon: mental rehearsal in the second language”. En *Foreign Language Annals*, Vol. 20, N° 6 (Págs. 537 – 548).
- Halbach, Ana (1999): “Integrating strategy training into an existing syllabus: a model”. En *Neusprachliche Mitteilungen*, 52(2) (Págs. 104 – 110).
- Harris, Vee (1997): *Teaching learners how to learn. Strategy training in the modern language classroom*. London: CILT.
- Harris, Vee (2002): “Treading a tightrope. Supporting boys to achieve in modern foreign language”. En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader*. London: Routledge/Falmer (Págs. 187 – 202).
- Harris, Vee / Gaspar, Alberto (2001): *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hermes, Liesel (1998): “Action Research (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung”. En *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45(1) (Págs. 3 – 11).
- Hill, Sarah Jane (2004): “La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje”. En M. Díez / R. Fernández / A. Halbach (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Págs. 21 – 26).
- Holec, Henri *et al.* (1996): *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hosenfeld, Carol / Arnold, Vicki / Kirchofer, Judith L. / Wilson, Lucia (1981): “Second language reading: a curricular sequence for teaching reading strategies”. En *Foreign Language Annals*, Vol. 14, N° 5 (Págs. 415 – 422).

- Hymes, Dell (1972): “Models of the interaction of language and social life”. En J. Gumperz y D. Hymes (eds.): *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston (Págs. 35 – 71).
- Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, Manuel (1994): “Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras”. En L. Miquel / N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre (Págs. 41 – 62).
- Kasper, Gabriele (1986): “Zur Prozessdimension in der Lernersprache”. En K–R. Bausch (ed.) *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor (Págs. 197 – 224).
- Kasper, Gabriele/ Kellerman, Eric (1997): *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kellerman, Eric (1991): “Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom”. En R. Phillipson / E. Kellerman / L. Selinker / M. Sharwood-Smith / M. Swain (eds.), *Foreign and second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters (Págs. 142 – 161).
- Knapp – Potthoff, Anelie (1982): *Fremdsprachenlernen und –lehren: ein Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Mainz: Kohlhammer.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephan D. et al. (1984): “A theoretical basis for teaching the receptive skills”. En *Foreign Language Annals*, Vol. 17, Nº 4 (Págs. 261 – 275).
- Larsen-Freeman, Diane/ Long, Michael (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, Antonio (2003): *La investigación de acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- León, Orfelio G. / Montero, Ignacio (1997): *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill. (2ª Ed.)

- Little, David (1996): “Strategic competence considered in relation to strategic control of the language”. En H. Holec *et al*, *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe Publishing (Págs. 9 – 37).
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, Estrella / Rodríguez, María / Topolevsky, Marta (1999): *Procesos y Recursos. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. Madrid: Edinumen.
- López García, Ángel (1997): “La percepción del español como LE”. En *Español Actual*, 67 (Págs. 7 – 15).
- López López, Estrella (1999): “Tratamiento de estrategias de forma personalizada”. En L. Miguel / N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera [Actas de Expolingua desde 1996 hasta 1998]*. Madrid: Fundación Actilibre (Págs. 141 – 153).
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Madrid, Daniel (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Manchón Ruiz, Rosa M<sup>a</sup> (1997): “Un enfoque cognitivo de la destreza de comprensión oral en una lengua extranjera”. En J. L. Otal *et al*. (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I (Págs. 495 – 502).
- Marijuán Adrián, Isabel (2005): “Aprender idiomas”. En el *Centro Virtual Cervantes*: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_04/04102004.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_04/04102004.htm). Consultado el 24.07.2005.
- Mayer, Richard E. (1988): “Learning strategies: an overview”. En C. E. Weinstein / E. T. Goetz / P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press (Págs. 11 – 22).
- Mazzotta, Patrizia (1996): *Aprendiendo a aprender. Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y autonomía del estudiante*. Sevilla: Mergablum (Versión española, 2004).
- McCombs, Barbara L. (1988): “Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies”. En C. E. Weinstein / E. T. Goetz / P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press (Págs. 141 – 170).
- McDonough, Steven H. (1995): *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.

- McDonough, Steven H. (1999): "Learner strategies. State of the art article". En *Language Teaching*, Vol. 32 (Págs. 1 – 18).
- McGruddy, Rose (1995): *The effect of listening comprehension strategy training with advanced level ESL students*. Tesis doctoral sin publicar. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit del Institute of Education, University of London*: <http://eppi.ioe.ac.uk> Consultado el 26.01.2007.
- Mendelsohn, David (1994): *Learning to listen. A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Mendelsohn, David / Rubin, Joan (eds.) (1995): *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press.
- Murphy, J.M. (1987): "The listening strategies of english as a second language college students". En *Research and Teaching in Developmental Education*, Vol. 4, Nº 1 (Págs. 27 – 46).
- Nunan, David (1988): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1992): "Collaborative approach to curriculum development" en D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1995): "Closing the gap between learning and instruction". En *TESOL Quarterly*, Vol. 29, Nº 1 (Págs. 133 – 158).
- O'Malley, J.Michael. / Chamot, Anna Uhl. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.Michael / Chamot, Anna Uhl / Küpper, Lisa (1989): "Listening comprehension strategies in second language acquisition". En *Applied Linguistics*, Vol. 10, Nº 4 (Págs. 418 – 437).
- O'Malley, J.M. *et al.* (1988): "Applications of learning strategies by students learning english as a second language". En C. E. Weinstein / E. T. Goetz / P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press (Págs. 215 – 231).
- Ortega, Lourdes (2001): "Atención explícita a la forma: teoría e investigación". En *ELUA*, Anexo 1 (Págs. 179 – 211).
- Oxford, Rebecca L. (1986): *Second language learning strategies: current research and implications for practice*. Los Angeles: University of California.

- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca (1993): “Research update on teaching L2 listening”. En *System*, Vol. 21, Nº 2 (Págs. 205 – 211).
- Oxford, Rebecca L. (2004): “Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study”. En *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, Vol. 42, Nº 1 (Págs. 1 – 47).
- Ozeki, N. (2000): *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Mcmillan Language House. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit del Institute of Education, University of London*: <http://eppi.ioe.ac.uk> Consultado el 26.01.2007.
- Paige, R.Michael *et al.* (2004): *A students’ guide to strategies for language and culture learning and use. Maximizing study abroad*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Palmer, Douglas G. / Goetz, Ernst T. (1988): “Selection and use of study strategies: The role of the studier’s beliefs about self and the strategies”. En C. E. Weinstein / E. T. Goetz / P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press (Págs. 41 – 62).
- Pastor Cesteros, Susana (2003): “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”. En *RESLA*, 16 (Págs. 251 – 271).
- Pauluskas, Stephanie (1994): *The effects of strategy training on the aural comprehension of L2 adult learners at the high beginning / low intermediate proficiency level*. Tesis doctoral sin publicar. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit del Institute of Education, University of London*: <http://eppi.ioe.ac.uk> Consultado el 26.01.2007.
- Pearson, P.D. / Dole, J.A. (1987): “Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of learning”. En *Elementary School Journal*, 88 (Págs. 151 – 165).
- Perales Ugarte, Josu (2004): “La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (Págs. 329 – 349).
- Pérez Serrano, María Gloria (1990): *Investigación – acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

- Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne (1997): *Em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.
- Peterson, Penelope L. / Swing, Susan R. (1983): "Problems in classroom implementation of cognitive strategy instruction". En M. Pressley / J.R. Levin (eds.), *Cognitive Strategy Research. Educational Applications*. New York: Springer Verlag (Págs. 267 – 287).
- Piñero García de Quesada, Rosanna / Serrano Cabezas, M<sup>a</sup> Paz (1994): "La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del *currículum*". En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como LE [Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid 1993]*. Madrid: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (Págs. 129 – 139).
- Poch Olivé, Dolors (1993): "La corrección fonética en español lengua extranjera". En L. Miquel / N. Sans (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Tiempo Libre (Colección Expolingua) (Págs. 193 – 200).
- Poch Olivé, Dolors (2001): "Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados". En VVAA: *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*. Monográfico de la Revista Carabela, 2<sup>a</sup> etapa, N<sup>o</sup> 49. Madrid: SGEL (Págs. 5 – 15).
- Puigvert, Alicia (2001): "Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española". En VVAA: *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*. Monográfico de la Revista Carabela, 2<sup>a</sup> etapa, N<sup>o</sup> 49. Madrid: SGEL (Págs. 17 – 37).
- Ramos Méndez, Carmen (2005): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? II". En el *Centro Virtual Cervantes*:  
[http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_05/06062005.htm](http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_05/06062005.htm).  
 Consultado el 24.07.2005.
- Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (1989): "Lerntechniken". En K–R. Bausch / D. Buttjes (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag (Págs. 215 – 217).
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. <Http://www.rae.es>
- Reder, Lynne M. (1980): "The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: a critical review". En *Review of Educational Research*, Vol. 50, N<sup>o</sup> 1 (Págs. 5 – 53).
- Rees-Miller, Janie (1993): "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications". En *TESOL Quarterly*, Vol. 27, N<sup>o</sup> 4 (Págs. 679 – 689).

- Richards, Jack C. (1983): "Listening comprehension: approach, design, procedure". En *TESOL Quarterly*, Vol. 17, Nº 2 (Págs. 219 – 240).
- Riemer, Claudia (2000): "Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede". En K. Aguado (ed.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Págs. 93 – 104).
- Rost, Michael (2002): *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Rost / Ross (1991): "Learner use of strategies in interaction: typology and teachability". En *Language Learning*, Vol. 41, Nº 2 (Págs. 235 – 273).
- Rubin, Joan (1981): "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning". En *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2 (Págs. 117 – 179).
- Rubin, Joan (1990): "Improving foreign language listening comprehension". En J.E. Alantis (Ed.), *Georgetown University Round Table on languages and linguistics 1990: Linguistics, language teaching, and language acquisition, the interdependence of theory, practice, and research*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Ruipérez, Germán *et al.* (2002): *Primer plano 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Seo, K. (2000): *Intervening in tertiary students' strategic listening in Japanese as a foreign language*. Tesis doctoral. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit del Institute of Education, University of London*: <http://eppi.ioe.ac.uk> Consultado el 26.01.2007.
- Schwarz, Ana María (1996): "La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo". En Rueda *et al.* (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II [Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León 1995]*. León: Universidad de León (Págs. 393 – 398).
- Sharwood Smith, Michael (1986): "Comprehension versus acquisition: two ways of processing input". En *Applied Linguistics*, Vol. 7, Nº 3 (Págs. 239 – 258).
- Shohamy, Elana / Inbar, Ofra (1991): "Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type". En *Language Testing*, Vol. 8 Nº 1 (Págs. 23 – 40).
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

- Solmecke, Gert (1992): "Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht". En *Fremdsprache Deutsch*, 7 (Págs. 4 – 11).
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (2001): "Hörverstehen". En *Deutsch als Fremdsprache HKS*, 19 (Vol. 1) (Págs. 893 – 900).
- Sternberg, R.J. (1983): "Criteria for intellectual skills training" en *Educational Researcher*, 12 (págs. 6 – 12).
- Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewer-Manzanares, G. et al. (1985): *Learning strategies in English as a second language instruction*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- Tarone, Elaine / Yule, George (1989): *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, Irene (1995): "Assessment of second/foreign language listening comprehension". En D. Mendelsohn / J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press (Págs. 31 – 58).
- Thompson, Irene / Rubin, Joan (1996): "Can strategy instruction improve listening comprehension?". En *Foreign Language Annals*, Vol. 29 N° 3 (Págs. 331 – 342).
- Tönshoff, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Tönshoff, Wolfgang (2000): "Fortbildungsveranstaltungen zur autonomiefördernden Vermittlung von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht". En H. Düwell (ed.), *Dimensionen des didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zur 65. Geburtstag*. Bochum: AKS – Verlag (Págs. 327 – 347).
- Trubetzkoy, Nikolai S. (1939): "Gründzuge der Phonologie". En *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7. Traducción al español: D. García Giordiano (1973): *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Underhill, Adrian (2000): "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (Págs. 143 – 158).
- Ur, Penny (1984): *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valiente Jiménez, María José (2004): “La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2”. En M. Díez / R. Fernández / A. Halbach (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Págs. 111 – 124).
- Valiente Jiménez, María José (2005): *Estrategias de enseñanza – aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad*. En <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t28034.pdf> Consultado el 23.01.07.
- Van Patten, Bill (1989): “Can learners attend to form and content while processing input?”. En *Hispania*, Vol. 72 (Págs. 409 – 417).
- Vandergrift, Larry (1996): “Listening strategies of core french High School students”. En *Canadian Modern Language Review* 52, 2 (Págs. 200 – 223).
- Vandergrift, Larry (1997): “The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study”. En *Foreign Language Annals*, 30 (3) (Págs. 387 – 409).
- Vázquez, Graciela (2004): “La enseñanza del español con fines académicos”. En J. Sánchez Lobato / I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (Págs. 1.129 – 1.147).
- Villanueva, M<sup>a</sup> Luisa (1997): “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas”. En M. L. Villanueva / I. Navarro (eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaime I (Págs. 49 – 84).
- Vogely, Anita (1995): “Perceived strategy use during performance on 3 authentic listening comprehension tasks”. En *The Modern Language Journal*, 79 (Págs. 41 – 56).
- VVAA (2001): *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*. Monográfico de la Revista Carabela, 2<sup>a</sup> etapa, N<sup>o</sup> 49. Madrid: SGEL.
- Wallace, Michael J. (1998): *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstein, C.E. / Goetz, E. T. / Alexander, P. A. (eds.) (1988): *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Weinstein, C.E. / Underwood, V.L. (1985): “Learning strategies: The how of learning”. In J. Segal / S. Chipman / R. Glaser (eds.), *Relating instruction to basic research*. Hillsdale, NJ. Erlbaum (Págs. 241 – 259).
- Weissenrieder, Maureen (1987): “Understanding spoken spanish: A course in listening”. En *Foreign Language Annals*, Vol. 20, N<sup>o</sup> 6 (Págs. 531 – 536).
- Wenden, Anita (1986a): “Helping language learners think about learning”. En *ELT Journal*, 40 (1). (Págs. 3 – 12).

- Wenden, Anita (1986b): "Incorporating learner training in the classroom". En *System*, Vol. 14, N° 3 (Págs. 315 – 325).
- Wenden, Anita (1987): "Conceptual Background and Utility". En A. Wenden / J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Englewood Cliffs (Págs. 3 –13).
- Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- Westhoff, Gerhard J. (2001): "Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken". En G. Helbig *et al.* (eds.), *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 1 (Págs. 684-692).
- White, Goodith (1998): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, Dieter (1998): "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie", en <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>  
Consultado el 14.05.2005.
- Wolff, Dieter (2000): "Hörverstehen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel?". En H. Düwell / C. Gnutzmann / F.G. Königs (eds.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS – Verlag (Págs. 373 – 390).
- Wolvin, Andrew D. / Coakley, Carolyn Gwynn (1985): *Listening. Second Edition*. Dubuque: C. Brown Publishers.
- Young, Ming Yee Carissa (1996): *Listening comprehension strategies used by university level chinese students learning english as a second language*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Essex.
- Yule, George / Tarone, Elaine (1990): "Eliciting the performance of strategic competence". En R.C. Scarcella, E.S. Andersen, S.D. Krashen, *Developing communicative competence in a second language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

# **ANHANG**

der Dissertation

**El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera**  
*Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*

Vorgelegt von

**Susana Martín Leralta**

Gutachter

**Prof. Dr. Reinhard Meyer-Hermann** (Universität Bielefeld)

**Prof. Dr. Susana Pastor Cesteros** (Universidad de Alicante)

Bielefeld, Februar 2007

## Índice de anexos

### A. Anexos a los capítulo II y III: Materiales citados de los manuales de ELE

1. <i>Procesos y recursos</i> , Edinumen (1999)	1
1.1. Índice e introducción	1
1.2. Actividades	6
a. Pág. 14	6
b. Pág. 15	7
c. Pág. 47	8
d. Pág. 54	9
e. Pág. 55	10
f. Pág. 56	11
g. Pág. 57	12
h. Pág. 82	13
i. Pág. 83	14
j. Pág. 95	15
k. Pág. 96	16
l. Pág. 174	17
m. Pág. 241	18
2. <i>Es español 3</i> , Espasa Calpe (2001)	19
a. Pág. 60	19
b. Pág. 106	20
c. Pág. 152	21
d. Pág. 198	22
3. <i>Sueña 3</i> , Anaya (2001)	23
a. Pág. 22	23
4. <i>Primer plano 3</i> , Edelsa (2002)	24
4.1. Introducción e índice	24
4.2. Actividades	30
a. Pág. 14	30
b. Pág. 15	31

5. <i>A fondo avanzado</i> , SGEL (2003)	32
a. Pág. 12	32
b. Pág. 13	33
c. Pág. 103	34
d. Pág. 152	35
e. Pág. 270	36
6. <i>Así me gusta 2</i> , Cambridge University Press (2003)	37
a. Pág. 8	37
b. Pág. 9	38
c. Pág. 28	39
d. Pág. 48	40
e. Pág. 68	41
f. Pág. 88	42
g. Pág. 108	43
7. <i>Nuevo ELE avanzado</i> , SM (2003)	44
7.1. Introducción e índice	44
7.2. Actividades	49
a. Pág. 9	49
b. Pág. 10	50
c. Pág. 19	51
d. Pág. 62	52
e. Pág. 65	53
f. Pág. 127	54
g. Pág. 137	55
h. Pág. 154	56
i. Pág. 155	57
8. <i>Prisma C1</i> , Edinumen (2005)	58
8.1. Introducción e índice	58
8.2. Actividades	62
a. Pág. 16	62
b. Pág. 17	63
c. Pág. 19	64
d. Pág. 70	65

e. Pág. 82	66
f. Pág. 90	67
g. Pág. 96	68
h. Pág. 180	69
i. Pág. 181	70
j. Pág. 182	71
k. Pág. 189	72
9. <i>El ventilador</i> , Difusión (2006)	73
9.1. Introducción e índice	73
9.2. Actividades	77
a. Pág. 110	77
b. Pág. 111	78
c. Pág. 112	79
<b>B. Anexos<sup>1</sup> al capítulo IV: Instrumentos para la investigación de acción en el aula</b>	
1. Programación	80
2. Pruebas de diagnóstico inicial	91
2.1. Diagnóstico inicial de comprensión auditiva	91
2.2. Diagnóstico inicial de comprensión lectora y expresión escrita	95
2.3. Diagnóstico inicial de expresión oral	96
3. Actividades de uso de la lengua	98
3.1. Reflexión sobre la destreza de comprensión auditiva	98
3.2. Comprensión lectora a partir de <i>Lucas, sus clases de español</i>	99
3.3. Comprensión auditiva a partir de <i>Para llorar</i>	101
3.4. Comprensión auditiva a partir de <i>Los dos reyes y los dos laberintos</i>	102
3.5. Comprensión lectora a partir de <i>La mano</i>	104
3.6. Comprensión auditiva a partir de <i>¡Ay! Carmela</i>	106
3.7. Tabla de diferencias de los discursos orales planificado y espontáneo	110
3.8. CA a partir de una conversación coloquial: actividades de análisis del discurso oral informal, de comprensión extensiva e intensiva,	

---

<sup>1</sup> Los títulos originales de algunos materiales utilizados (canciones y cuentos) se han alterado para que la anticipación del título sirviera a nuestros propósitos de orientar el proceso de escucha.

y de postaudición	111
3.9. Relación de las dificultades de CA “vinculadas” a las estrategias a partir de la transcripción de la conversación coloquial	113
3.10. Relación de dificultades de CA “vinculadas” a las estrategias	119
3.11. CA a partir de un boletín informativo: actividades de preaudición, audición y postaudición	121
3.12. Cartelera y actividades de comprensión audiovisual a partir de los cortometrajes cinematográficos <i>Sinfonía desconcertante</i> y <i>El cumplido</i>	124
3.13. CA a partir de la canción <i>Cómo pudiste</i> , de Alaska	125
3.14. Expresión oral a partir de los visionados de los cortometrajes (3.12.)	126
3.15. Comprensión audiovisual a partir del cortometraje cinematográfico <i>Allanamiento de morada</i>	127
3.16. CA a partir de la canción <i>Ana y Miguel</i> , de Mecano	129
4. Pruebas de evaluación final	130
4.1. Evaluación final de CA	130
4.2. Evaluación final de comprensión lectora y expresión escrita	133
4.3. Evaluación final de expresión oral	134
5. Materiales de apoyo	135
5.1. CD del alumno (contenidos)	135
5.2. Dossier “para saber más” sobre las estrategias de comprensión auditiva	136
5.3. Dossier “para saber más” sobre las estrategias de comprensión lectora	141
5.4. Valoraciones personalizadas del seguimiento de la comprensión auditiva de los alumnos (un ejemplo)	143
5.5. Listado de dificultades del oyente (White, 1998)	146
5.6. Plan de acción para escribir	147
5.7. Informes individualizados sobre competencia estratégica y CA (cuatro ejemplos)	148
6. Cuestionarios	150
6.1. Ficha del alumno	150
6.2. Necesidades, dificultades, motivación, objetivos y emociones sobre la comprensión auditiva	152
6.3. Necesidades y preferencias sobre el aprendizaje de español	156
6.4. Autoevaluación y valoración de la Unidad didáctica I	157

6.5. Cuestionario general de diagnóstico de estrategias de CA	159
6.6. Valoración de la Unidad didáctica II	161
6.7. Cuestionario de autoevaluación final de CA	162
6.8. Cuestionario de evaluación final del curso	164
6.9. Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento	167
7. Reportajes retrospectivos	169
7.1. Reportaje de muestra entregado a los alumnos (en español y alemán)	169
7.2. Transcripción de la audición para el reportaje de los alumnos	174
7.3. Reportajes retrospectivos de los alumnos	176
7.3.1. Estudiante A1 – reportaje introspectivo en español	176
7.3.2. Estudiante B3 – reportaje retrospectivo en español	176
7.3.3. Estudiante C1 – reportaje introspectivo en español	176
7.3.4. Estudiante C2 – reportaje de <i>think-aloud</i> en alemán	177
7.3.5. Estudiante C3 – reportaje de <i>think-aloud</i> en alemán	177
7.3.6. Estudiante C4 – reportaje de <i>think-aloud</i> en español	178
7.3.7. Estudiante C5 – reportaje introspectivo en alemán	178
7.3.8. Estudiante C6 – reportaje introspectivo en español	179
7.3.9. Estudiante C8 – reportaje retrospectivo en español	180
7.3.10. Estudiante D1 – reportaje retrospectivo en español	180
8. Transcripciones de las grabaciones de las clases	182
8.1. Martes 08.11.2005	182
8.2. Martes 31.01.2006	189
9. Diario de la profesora	192
10. Entrevistas realizadas con los alumnos al final del curso	208
10.1. Estudiante A1	208
10.2. Estudiante B1	211
10.3. Estudiante B3	214
10.4. Estudiante C2	217
10.5. Estudiante C3	218
10.6. Estudiante C5	221
10.7. Estudiante C6	223
10.8. Estudiante C8	227
10.9. Estudiante D1	228

## A. Anexos a los capítulos II y III: Materiales citados de los manuales de ELE

### Anexo 1.: *Procesos y Recursos* (1999)

#### Anexo 1.1.: Introducción e índice

Procesos y Recursos						ÍNDICE		
<b>MÓDULO 1</b>	<b>MÓDULO 2</b>	<b>MÓDULO 3</b>	<b>MÓDULO 4</b>	<b>MÓDULO 5</b>	<b>MÓDULO 6</b>	<b>MÓDULO 7</b>	<b>MÓDULO 8</b>	<b>MÓDULO 9</b>
<b>Para entrar en materia</b>	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b>	<b>El sistema formal de la lengua</b>	<b>No te cortes</b>	<b>Ene se escribe con N</b>	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b>	<b>De acá y de allá</b>	<b>De oídas</b>	<b>Autoevaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucas sus clases de español</li> <li>- Actividades de prelectura</li> <li>- Biografía de J. Cortázar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de comprensión lectora</li> <li>- Lectura global</li> <li>- Selección de un diccionario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metalinguaje gramatical: partes de la oración</li> <li>- El lugar de la gramática</li> <li>- Aftijos: prefijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias compensatorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximación a la autocorrección de la expresión escrita</li> <li>- Qué y cómo corregir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista con J. Cortázar</li> <li>- Tipo de texto: entrevista oral</li> <li>- La cohesión en el texto</li> <li>- Formas de expresar duda y vacilación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El habla en Argentina: voseo, seseo, yeísmo</li> <li>- Diferencias léxicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de comprensión auditiva: global, selectiva</li> <li>- Una canción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Comprensión lectora</li> <li>- Vocabulario</li> <li>- Gramática</li> <li>- Estrategias metacognitivas</li> </ul>
<b>MÓDULO 1</b>	<b>MÓDULO 2</b>	<b>MÓDULO 3</b>	<b>MÓDULO 4</b>	<b>MÓDULO 5</b>	<b>MÓDULO 6</b>	<b>MÓDULO 7</b>	<b>MÓDULO 8</b>	<b>MÓDULO 9</b>
<b>Para entrar en materia</b>	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b>	<b>El sistema formal de la lengua</b>	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b>	<b>Ene se escribe con N</b>	<b>De oídas</b>	<b>No te cortes</b>	<b>De acá y de allá</b>	<b>Autoevaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículum vitae</li> <li>- Técnicas de comprensión lectora</li> <li>- Aproximación al vocabulario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un currículum</li> <li>- Cartas de presentación adjuntas al currículum: características</li> <li>- ¿Por qué escribimos cartas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coordinación y la yuxtaposición</li> <li>- Oraciones de relativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de comprensión escrita</li> <li>- Selección de ideas clave</li> <li>- Elaboración de esquemas</li> <li>- Estrategias metacognitivas de comprensión oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signos de puntuación</li> <li>- Separación silábica</li> <li>- Acentuación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una canción</li> <li>- Programa de radio: ¿qué se pide en las entrevistas de trabajo?</li> <li>- Actividades de preaudición, audición, evaluación</li> <li>- Expresión escrita: una nota</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisiones, discutir, llegar a un acuerdo</li> <li>- Juego de roles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones y frases hechas</li> <li>- El trabajo con un poco de humor</li> <li>- Un test: el perfecto empleado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema formal</li> <li>- Relativos</li> <li>- Acentuación</li> <li>- Expresión escrita: una carta</li> <li>- Comprensión escrita: elaboración de esquemas</li> <li>- Reflexiones sobre el aprendizaje autónomo</li> </ul>

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5	MÓDULO 6	MÓDULO 7	MÓDULO 8	MÓDULO 9
<b>Para entrar en materia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noticias: La prensa</li> <li>- Comprensión lectora</li> <li>- Tipología de noticias</li> <li>- La noticia: sus claves</li> </ul>	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un diario de aprendizaje</li> <li>- La prensa diaria</li> <li>- Estrategias de lectura:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• La tipografía</li> <li>• Los titulares</li> </ul> </li> </ul>	<b>Ene se escribe con N</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nexos o conectores</li> <li>- Fórmulas de transición</li> <li>- Progresión temática de un texto</li> <li>- Coherencia textual</li> </ul>	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El texto informativo. La noticia escrita: sus claves</li> <li>- Exposición de una información</li> <li>- Transmisión oral de una información                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema de una exposición oral</li> </ul> </li> </ul>	<b>El sistema formal de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos del imperfecto</li> <li>- Imperfecto indefinido</li> <li>- Causalidad</li> <li>- Temporalidad</li> </ul>	<b>De oídas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una canción</li> <li>- Recomposición en un relato</li> </ul>	<b>De acá y de allá</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otros tipos de prensa</li> <li>- La televisión: la prensa del corazón                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los culébrones</li> <li>• La "telebasura"</li> </ul> </li> <li>- Usos lingüísticos en México y Venezuela</li> <li>- Las nuevas tecnologías</li> </ul>	<b>No te cortes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea final: elaboración de una noticia</li> </ul>	<b>Autoevaluación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasados</li> <li>- Nexos</li> <li>- Expresión oral / escrita</li> <li>- Comprensión escrita</li> <li>- Memomapa</li> </ul>
<b>Para entrar en materia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alergias primaverales</li> <li>- Sobre las ventajas y desventajas de la primavera, con un poco de humor</li> </ul>	<b>De oídas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista de radio sobre las alergias</li> <li>- Artículo periodístico: el efecto de las alergias</li> </ul>	<b>De acá y de allá</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El discurso instruccional: de la receta al manual de uso</li> <li>- Diversos tipos de instrucción:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral</li> <li>• Escrita</li> </ul> </li> </ul>	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo paladear un buen vino</li> <li>- Reconstrucción de un texto</li> </ul>	<b>Ene se escribe con N</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos del futuro</li> <li>- El participio absoluto</li> <li>- Las perífrasis verbales</li> <li>- Preposiciones de lugar</li> <li>- La finalidad</li> </ul>	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de la gramática</li> <li>- Selección de análisis de una gramática</li> <li>- Poner a prueba una gramática</li> </ul>	<b>El sistema formal de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste sociocultural: mantener la distancia</li> </ul>	<b>No te cortes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohesión en el discurso:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustitución</li> </ul> </li> <li>- Reconstrucción de un relato</li> </ul>	<b>Autoevaluación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memomapa</li> <li>- Participio absoluto</li> <li>- Uso de preposiciones</li> <li>- El discurso instruccional</li> </ul>

UNIDAD 3

UNIDAD 4

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7	Módulo 8	Módulo 9
<b>Para entrar en materia</b> - La cita - Primera aproximación al: • Estilo directo • Estilo indirecto - Textos literarios y no literarios	<b>De oídas</b> - Secuencia de cine: • El estilo indirecto en <i>Las Memorias de Leticia Valle</i> - Comparación y análisis entre un discurso directo y un discurso referido	<b>El sistema formal de la lengua</b> - La cita - Estilo directo - Estilo indirecto - Estilo indirecto libre	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b> - El chiste escrito (y oral) - Relato oral informal entre conocidos - Un cuento corto	<b>Ene se escribe con N</b> - Cohesión textual: • Marcadores • Conectores - Redacción del final de una historia	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b> - Vocabulario: • Sinónimos • Antónimos - Campos semánticos - Técnicas de memorización	<b>De acá y de allá</b> - Varios escritos: ¿qué nos cuentan sobre las palabras? - Dichos y refranes - Vocabulario familiar	<b>No te cortes</b> - Un escenario: en una oficina de Correos - ¿Qué quieres repasar? - ¿Cómo quieres hacerlo? - Control de errores: • Estilo indirecto pasado • Vocabulario • Conectores • Expresión escrita	<b>Autoevaluación</b> - ¿Qué recuerdas? - ¿Qué quieres repasar? - ¿Cómo quieres hacerlo? - Control de errores: • Estilo indirecto pasado • Vocabulario • Conectores • Expresión escrita
<b>Para entrar en materia</b> - Artículos de opinión: Cartas al director - Comprensión lectora	<b>De oídas</b> - Un programa de radio: • Entrevista a <i>las marujas</i> - Descripción del ama de casa - Imagen de la mujer en la prensa	<b>De acá y de allá</b> - La mujer en los medios de comunicación - Estrategias de lectura: análisis de la cohesión textual - Léxico no sexista	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b> - La argumentación en un texto periodístico - Estructura de un texto argumentativo y recursos lingüísticos	<b>Ene se escribe con N</b> - Lluvia de ideas - Planificación y organización de la escritura - Recursos lingüísticos	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b> - Corrección del texto escrito: recursos para la revisión de un texto escrito	<b>El sistema formal de la lengua</b> - <i>Ser y estar</i> - La preposición <i>en</i> - El género gramatical	<b>No te cortes</b> - Juego de roles - Tomar decisiones, discutir, llegar a un acuerdo - La argumentación	<b>Autoevaluación</b> - Memomapa - El tratamiento del error - La argumentación

UNIDAD 5

UNIDAD 6

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5	MÓDULO 6	MÓDULO 7	MÓDULO 8
<b>Para entrar en materia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de un museo</li> <li>- Comprensión auditiva: El museo Guggenheim</li> <li>- Aproximación a la descripción: oral y escrita formal</li> <li>• Esquema de una descripción en un relato</li> </ul>	<b>Aproximación a diferentes tipos de textos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La descripción en la literatura: prosa y poesía</li> <li>- La descripción oral: grado de informalidad</li> </ul>	<b>El sistema formal de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario: formación de palabras: simples, compuestas; sufijos</li> <li>- El adjetivo: usos y su colocación</li> <li>- El sustantivo: género y número</li> <li>- La comparación</li> </ul>	<b>Ene se escribe con N</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción y crítica cinematográfica</li> <li>- Modelos de críticas de cine: periodística y radiofónica</li> </ul>	<b>De acá y de allá</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las adivinanzas</li> <li>- Frases hechas</li> </ul>	<b>¿Cómo hacerlo mejor?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilos de aprendizaje</li> <li>- Estrategias metacognitivas y afectivas</li> </ul>	<b>No te cortes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describiendo nuestros rincones favoritos</li> <li>- Las sensaciones</li> </ul>	<b>Autoevaluación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La descripción</li> <li>- Formación de palabras</li> <li>- El género</li> <li>- Adjetivos</li> <li>- Reflexiones sobre el aprendizaje</li> </ul>

UNIDAD 7

En la actualidad existe una tendencia metodológica de carácter comunicativo que se afianza en el desarrollo de cuestiones tan importantes para el alumno –usuario directo de estos materiales– como la autonomía, el trabajo por tareas, la toma de conciencia sobre las necesidades individuales a lo largo del proceso de aprendizaje, la reflexión sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua, así como una aproximación a diferentes tipos de textos, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita.

Estos materiales están dirigidos a un público adulto que tiene un nivel avanzado en cuanto al conocimiento y dominio de la lengua española. Definir el nivel no siempre es una tarea fácil. No todos los alumnos acceden a un curso determinado con los mismos conocimientos, ni con las mismas habilidades, ni con las mismas experiencias de aprendizaje. De ahí, esta propuesta de tareas y actividades con diferentes grados de dificultad. La adecuación a un determinado nivel es posible gracias a la flexibilidad en la que se estructuran las unidades en módulos. Precisamente este sistema modular permite planificar un curso según intereses o necesidades específicas de cada grupo o alumno, haciendo hincapié en los aspectos gramaticales, socioculturales, textuales, o por su interés específico en la comprensión y expresión tanto oral como escrita, facilitando y estimulando en todo momento el trabajo en cooperación.

El libro está estructurado en unidades en torno a una tipología textual o a un ámbito temático.

Cada unidad ha sido diseñada a partir de un sistema modular, cuyo objetivo no es sólo un acercamiento a unos contenidos lingüísticos, socioculturales, etc., sino también reflexionar sobre los procesos de aprendizaje.

El título de cada uno de los módulos refleja el contenido de los mismos:

- ❖ **Para entrar en materia:** facilita al alumno la tarea de visualizar los objetivos previstos, elaborar sus propias hipótesis y expectativas y tener un primer contacto con el contenido de la unidad.
- ❖ **Cómo hacerlo mejor:** presenta y se practican diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje.
- ❖ **Eñe se escribe con Ñ:** aprendizaje de diferentes técnicas a la hora de expresarse por escrito.
- ❖ **Aproximación a diferentes tipos de texto:** presentación y reflexión de diferentes géneros textuales.
- ❖ **El sistema formal de la lengua:** cuestiones gramaticales.
- ❖ **De oídas:** técnicas y estrategias aplicadas a la comprensión auditiva.
- ❖ **No te cortes:** técnicas y estrategias aplicadas a la comprensión oral.
- ❖ **De acá y de allá:** actividades centradas en el aspecto sociocultural tanto de España como de Latinoamérica.
- ❖ **Autoevaluación:** control autónomo del proceso de aprendizaje

Los objetivos particulares que se persiguen son:

- Potenciar la autonomía del aprendizaje, así como asumir la responsabilidad ante el propio aprendizaje.
- Mejorar las estrategias de aprendizaje y comunicación.
- Reflexionar sobre la lengua.
- Controlar el proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.

En síntesis, el objetivo final es dotar al alumno del instrumental necesario para que por un lado decida sobre qué aspectos de la lengua le gustaría continuar profundizando y, por otro, que sea capaz de mejorar la organización, la planificación y dirección de su proceso de aprendizaje.

parte B

Como es natural, los estudiantes se precipitan inmediatamente a sus diccionarios para traducir el pasaje, tarea que al cabo de tres minutos se ve sucedida por el desconcierto creciente, intercambio de diccionarios, frotación de ojos y preguntas a Lucas que no contesta nada porque ha decidido aplicar el método de la autoenseñanza y en esos casos el profesor debe mirar por la ventana mientras se cumplen los ejercicios. Cuando el director aparece para inspeccionar la performance de Lucas, todo el mundo se ha ido después de dar a conocer en francés lo que piensan del español y sobre todo de los diccionarios que sus buenos francos les han costado. Sólo queda un joven de aire

erudito, que le está preguntando a Lucas si la referencia al "maestro salmantino" no será una alusión a Fray Luis de León, cosa a la que Lucas responde que muy bien podría ser aunque lo más seguro es que quién sabe. El director espera a que el alumno se vaya y le dice a Lucas que no hay que empezar por la poesía clásica, desde luego que Fray Luis y todo eso, pero a ver si encuentra algo más sencillo, coño, digamos algo típico como la visita de los turistas a un colmado o a una plaza de toros, ya verá cómo se interesan y aprenden en un santiamén."

(Julio Cortázar, *Lucas, sus clases de español*)

2.b Lee la continuación del cuento (parte B) y responde a las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo te imaginas que es el lugar donde están hablando, al comienzo del cuento, Lucas y el director? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de persona crees que es el director?
3. ¿Qué tipo de persona crees que es Lucas? (Por ej.: ¿Qué formación tiene? ¿A qué se dedica?)
4. ¿Qué tipo de relación te parece que hay entre el director y Lucas?

2.c ¿Qué serie de preguntas (2.a o 2.b) te ha ayudado más a comprender el texto? ¿Por qué?

2.d ¿Y tú? ¿Cómo te sentirías como alumno de Lucas?



Comprueba tus respuestas (2.c y 2.d) con tus compañeros.



¿Cómo hacerlo mejor?

módulo 2



1. Estrategia de lectura

1.a ¿Conoces la siguiente técnica de lectura? **LECTURA GLOBAL**



A

Lees un texto aplicando técnicas de lectura global, lo haces rápidamente para entender los puntos más importantes del escrito, sin detenerte en los detalles.

En español podríamos decir que lo que has hecho es "echar una ojeada".

B

Lees un texto aplicando técnicas de lectura global, lo haces rápidamente para buscar una información concreta.

Por ejemplo: *He leído la cotización del mercado para saber el valor del dólar.*

- 1.b ¿Cuál de ellas has utilizado en el texto de *Lucas*?
- 1.c Trabaja con los documentos de la página siguiente. ¿Cómo leerías cada uno de los textos, de acuerdo con los objetivos que te damos para los mismos?, ¿en tu lengua lo harías igual?, ¿por qué?
- ¿Harías una lectura global para saber de qué trata el texto?
  - ¿Harías una lectura detallada de todo el texto hasta encontrar la información que te interesa?
  - ¿Le echarías una primera ojeada y luego lo leerías en detalle, de arriba a abajo?
  - ¿Buscarías la información que te interesa y luego leerías todo el documento para hacerte una idea general del mismo?
  - ¿Le echarías una primera ojeada y luego leerías en detalle sólo lo que te interesa?

Modelo: (1)

(1) Un compañero te ha pedido que mires a ver si ha aprobado el examen pues él no puede ir a consultar las listas.

objetivo

*Yo, por ejemplo, echaría primero una ojeada a las listas para comprobar si es la que estoy buscando y luego buscaría la información concreta, buscaría la letra correspondiente a su apellido, ...si están en orden alfabético, claro.*

1.d ¿Por qué escogerías ese tipo de lectura, en cada caso? Intenta imaginarte el contexto, para cada uno.

1.e  ¿Cómo lo ha leído cada uno de vosotros?, ¿por qué?, ¿teníais distintos objetivos?

1) Un compañero te ha pedido que mires a ver si ha aprobado el examen pues él no puede ir a consultar las listas.

Gutierrez, Ana	Aprobado
Gutiérrez, Juan	Aprobado
Herranz, Pedro	Suspense
Ibarra, María	Aprobado
Martínez, Ismael	Suspense



2) Quieres saber a qué hora comienza la última sesión de cine.

**Arcadia.** = 237 14 83/Tuset, 14/Metro Diagonal.  
 - **Como agua para chocolate.** Tarde, continua 4.45. Pases película: 5, 7.30 y 10.30. Mayores 13 años. Nominada al Globo de Oro. Miércoles no festivos, día del espectador, 350 pesetas.  
**Aribau.** = 454 51 08/Anbau, 5/Metro: Universitat.  
 - **Baraka.** Tarde, 4.30. Pases película: 5, 7 y 10.30. Apta.  
**Arkadin (2 salas).** = 405 22 22/Travessera de Gràcia, 103/Metro: Diagonal.  
 - **El abogado del diablo.** V.O. subtitulada. Por sesiones no continuas, 4. Pases película: 4.10, 6.20, 8.30 y 10.40. Mayores 18 años. Todos los miércoles no festivos, día del espectador, 350 pesetas.  
 - **La maté porque era mía (Tango).** Por sesiones no continuas, 4.15 tarde. Pases película: 4.30, 6.30, 8.30 y 10.30. Mayores 13 años. Los miércoles no festivos, día del espectador, 350 pesetas. Venta de localidades con tarjeta de crédito.

3) Recibes una carta de una amiga que está como lectora en una universidad italiana.



4. Un poco más sobre el hecho de escribir

4.a



Ya hemos visto en 2.b ciertos puntos que hay que tener en cuenta a la hora de escribir. Escribimos siempre con un objetivo. Fíjate en la primera columna (objetivos generales) y completa qué tipo de documentos concretos escribirías, teniendo en cuenta esos objetivos. El currículum ya lo tienes, como modelo.

Objetivos generales	Objetivos específicos
Informar	Curriculum,
Convencer / persuadir	Curriculum,
Invitar	
Disculparse	
...	

4.b ¿Quiénes serían, en cada caso de los anteriores, los posibles lectores de lo que has escrito? ¿Qué tipo de relación tienen contigo?

4.c ¿Cómo trabajarías al escribir una carta?

- a. Pon, en la secuencia que consideres correcta, los pasos que seguirías:
  - Pasar a limpio la carta.
  - Hacer una lista de todas las ideas que se te ocurren relacionadas con el tema.
  - Corregir y hacer un segundo borrador.
  - Hacer un esquema con el orden de aparición de los puntos que se tratarán.
  - Preparar expresiones y vocabulario relacionado con el tema.
  - Hacer un primer borrador.
  - Confeccionar una lista de los puntos que se tratarán, eliminando algunas de las ideas iniciales.
- b. ¿Tu compañero lo haría de la misma forma? ¿Lo hacéis así cuando escribís algo en español? ¿Creéis que vale la pena seguir todos los pasos anteriores? ¿Por qué? Comentadlo.

4.d Un poco de práctica.

Busca un anuncio en un periódico español y responde a la solicitud:

- a. Redacta tu currículum y la carta de presentación.
- b. Escribe una carta ofreciendo tus servicios.



5. Un poco más de información. Si te interesa el tema del currículum puedes leer la información sobre los distintos tipos que hay:

**Curriculum vitae cronológico directo.** La presentación de los datos comienza por los más antiguos para terminar con los más actuales; es decir, se ajusta al desarrollo del tiempo lineal. La información presentada de esta manera permite ver rápidamente y con mayor facilidad la evolución académica y laboral del candidato.

**Curriculum vitae cronológico inverso.** La presentación de los datos va desde los más actuales, en primer lugar, hasta los más antiguos, en último lugar. Este tipo de currículum sería el más idóneo cuando el último trabajo del candidato se ajusta al perfil que la empresa está buscando para cubrir un determinado puesto de trabajo.

**Curriculum vitae funcional.** Los datos se presentan según el grado de importancia, de acuerdo con la oferta de trabajo anunciada. Este tipo de currículum es el más especializado. De alguna forma permite disimular las lagunas o huecos en un historial profesional. No es recomendable para los candidatos que carecen o tienen poca experiencia profesional, ya que no habrá nada (o muy poco) que seleccionar.

## 2.h ¿Indicativo o subjuntivo?

Presta atención a los antecedentes en los siguientes ejemplos, ¿podrías formular una regla con el uso de indicativo o subjuntivo?

- Quiero matricularme en un curso **que trata** de la protección del medio ambiente.  
Quiero matricularme en un curso **que trate** de la protección del medio ambiente.  
Los candidatos **que se ajustan** al perfil que estamos buscando, los convocaremos para el jueves por la mañana.  
Los candidatos **que se ajusten** al perfil que estamos buscando, los convocaremos para el jueves por la mañana.
- Me encantan las personas **que saben callar** en el momento oportuno.
- Y por último la recomendación de siempre, **sea quien sea**, no abras la puerta.  
**Haga lo que haga**, tú, como si no estuviera delante.  
Es igual, **lo haya traído quien lo haya traído**, estos paquetes no son para nosotros.  
**Esté donde esté**, debemos informarle de las últimas novedades en la empresa.

*Nota:* Las explicativas siempre van en indicativo a no ser que lleven una partícula que exija subjuntivo.

## Modelo:

*El nuevo jefe de personal, al que **tal vez convenga** darle una información explícita sobre la situación económica que está pasando la empresa, debe preparar un informe sobre la remodelación del sector servicios.*

*El nuevo jefe de personal, al que **conviene** darle una información explícita sobre la situación económica que está pasando la empresa, debe preparar un informe sobre la remodelación del sector servicios.*

## ¿Cómo hacerlo mejor?



módulo 4

1.  Estrategias de comprensión escrita

## 1.a Una interesante estrategia que te puede ser muy útil para la lectura es desarrollar tus capacidades para resumir: hacer una versión corta y condensada del texto original que lees.

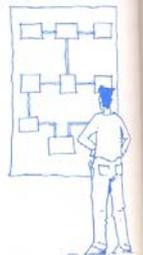
¿Cómo harías o cómo haces este tipo de práctica? Coméntalo con tus compañeros.

## 1.b Te sugerimos la siguiente tarea:

- Haz un esquema de las ideas más importantes del artículo "Anuncios de colocación que discriminan".

## Procedimientos:

- Pon en orden los siguientes pasos y luego trabaja para hacer tu organigrama.



- Escribir lo seleccionado como inicio del organigrama.
- Establecer las conexiones de las ideas clave por medio de flechas.
- Leer el primer párrafo más detenidamente.
- Tachar todas las palabras o expresiones que dan información secundaria, que amplían la idea central pero que no afectan a la comprensión general.
- Hacer una primera lectura del artículo para tener una idea general de lo que trata.
- Quedarse con las expresiones/palabras/ideas clave.
- Proceder de la misma forma con el párrafo siguiente.
- Volver a leer las palabras/expresiones que no se han marcado para ver si puede aún eliminarse más.

Si necesitas un modelo, aquí lo tienes, te damos el comienzo del esquema:



1.c ¿Qué tipo de palabras han desaparecido del esquema y cuáles has conservado por ser informativas?

Características de un esquema: - Ausencia de verbos en forma personal

### Anuncios de colocación que discriminan

E.J.

Los anuncios de búsqueda de empleo reflejan con frecuencia prejuicios sociales que denotan claras discriminaciones por razón del sexo. "Se busca hombre, de 30 a 35 años, para puesto de jefe de producción..." reproduce un principio tan discriminatorio como cuando leemos "empresa líder en el sector busca vendedora para su departamento comercial". En ambos casos, se deja fuera de la opción a un puesto de trabajo -uno de los bienes más preciados en la actualidad- a distintas personas por razón de su sexo, no de su capacidad intelectual o profesional. En la mayor parte de las ocasiones, es la mujer quien sufre la discriminación.

También, en relación con los salarios, la discriminación es patente. Según la Encuesta de Salarios, en

1993 las mujeres ganaron el 73,5% del salario masculino; las mujeres empleadas, el 64% del salario de los hombres en esa categoría; y las obreras, el 71,6%. Estudios recientes elaborados dentro del sector financiero entre empleados con formación superior, demuestran una discriminación en contra de la mujer que percibe salarios inferiores en un 20% en comparación con el hombre para categorías similares.

Para Marisa Méndez de Vigo, directora de Activa, una consultoría especializada en recursos humanos femeninos, las empresas introducen mecanismos de promoción interna "marcadamente masculinos". En su opinión, dos de los criterios fundamentales, tanto de selección como de promoción dentro de la empresa reproducen ese tipo de valores: "La autoridad como dote de mando y el total compromiso con el tiempo. Frente a ello, no se valoran suficien-

temente las dotes de negociación o habilidad profesional, o la eficacia. Estos dos valores son más femeninos que masculinos".

Para Méndez de Vigo, que participa en la actualidad en un estudio sobre la "igualdad de oportunidades en el lugar de trabajo", la mujer también debe esforzarse en asumir la cultura del trabajo, algo que muchas veces se desconoce.

Existen, en su opinión, dificultades estructurales para el desarrollo de la carrera profesional de la mujer: la cuestión de la maternidad y la pirámide estructural que se forma en la empresa que no favorece su desarrollo profesional. "La empresa discrimina a la mujer por considerar que la maternidad es un obstáculo para el desarrollo de su carrera. Ello engendra también una actitud pasiva en la mujer, que la hace poco propicia a motivarse para seguir una formación continua que la promocioe".

1.d Compara tu esquema con el de tus compañeros. ¿Quién lo ha hecho más breve sin olvidarse de ninguna idea importante?

1.e Opcional. En casa puedes volver a escribir el texto, tomando como punto de partida tu esquema y mirar el artículo original. ¿Serías capaz de reconstruirlo?

2. Estrategias de comprensión oral



¿Qué haces al escuchar una conversación con un amigo o conocido hispanohablante y darte cuenta de que no has entendido algo?

- Repites lo que acabas de escuchar para estar seguro de que has entendido correctamente.
- Repitiendo la frase, verificas si has comprendido correctamente (p.e. *¿Lo que quieres decir que...?*)
- Repites la parte que has comprendido y luego pides información sobre lo que te ha quedado confuso, por medio, por ejemplo, de una pregunta (p.e. *Y finalmente antes de separaros le dijiste ¿qué?*)
- Le pides a la persona que está hablando que te repita la frase o la palabra.
- Le pides a la persona que está hablando que te repita la frase con otras palabras.
- Le pides a la persona que está hablando que te explique lo que quiere decir.
- Le pides a la persona que está hablando que lo haga más lentamente.
- Lo que haces es \_\_\_\_\_

Cuando no entiendes una palabra, una idea, un concepto que crees importante, utilizas algunas de las siguientes claves para adivinar el significado:

- Prestas atención a la gestualidad de la persona que está hablando.
- Piensas en el propósito o la intención del que está hablando.
- Te fijas en la entonación que le está dando a sus palabras, frases...
- Esperas a que termine de expresar su idea para ver si el contexto te facilita la comprensión.

(Anita Wenden, *Materials for Tesol*, Conference 1988)

2.a ¿Cómo te sientes al trabajar con materiales de comprensión auditiva en clase?

Te aburres       Te interesa       Te divierte       Te angustia

¿Por qué?

¿Te interesaría saber lo que opinan al respecto tus compañeros?

Si lo habéis discutido conjuntamente, ¿a qué conclusión has llegado?

2.b ¿Cómo prefieres trabajar con este material?

a) Señala tus preferencias  y piensa en el porqué de cada elección.

Prefiero:

1.  Hacer una breve actividad introductoria de preaudición.
2.  Recibir información previa sobre lo que se espera que se haga con esa audición.
3.  Escuchar la cinta con toda la clase.
4.  Escuchar la cinta en pequeños grupos.

5.  Después de realizar la tarea, escuchar otra vez para verificar los resultados.
6.  Hacer una corrección colectiva en grupos o toda la clase conjuntamente.
7.  Que el profesor dé las respuestas correctas.
8.  Leer la transcripción, si existe.
9.  Volver a escuchar en casa, tranquilamente, el material audio.
10.  Otras maneras: .....



b) Comentad vuestras conclusiones en pequeños grupos.

**Eñe se escribe con Ñ**



módulo 5

1.  **Signos de puntuación**

1.a ¿Crees que los signos de puntuación son importantes? ¿Tienen una función dentro del texto? ¿Cuál? ¿Conoces su nombre? ¿Sabes para qué se utilizan en cada caso? Ponlo a prueba haciendo el siguiente ejercicio:

Explicación	Nombre del signo	Signo	Observaciones personales
Para separar dos o más partes consecutivas de la oración.	coma	,	¿?
Antes y después de las oraciones explicativas.			...
Las expresiones adverbiales del tipo: en efecto / es decir / en fin / por último / sin embargo / efectivamente / etc., van entre...			:
Interrupción más larga que la coma.			;
Separa oraciones autónomas.			.
Sustituye al paréntesis.			·
Introduce, en un diálogo, lo que va a decir cada interlocutor.			-
Se utiliza en las citas textuales, el título de obras literarias, palabras extranjeras.			!!
En frases exclamativas, exhortativas o imperativas.			0
En las interrogativas directas (en las indirectas, no).			" / "
Aclaraciones.			
En frases sin terminar.			
Se diferencia del punto en que está precedido de verbos como: decir, afirmar, asegurar, pensar, etc.; (introduce frases literales).			

Lunes - Hoy he hablado con una mujer española, me sentía estúpida, no podía expresarme bien. Si no empiezas a hablar perfectamente, piensan que no sabes nada y sólo me preguntan si hablo inglés. En esos momentos me siento frustrada.

Miércoles - Ayer vi una película en español, entendí todo sin problemas. Ya no debo concentrarme para entender todo. Esto significa que no pienso si escucho en mi idioma o si es en español. Noto que he mejorado.

Jueves - Hoy no he aprendido nada. Me siento cansada. No entiendo los subjuntivos, me molesta no utilizarlos correctamente.

Sábado - Creo que es importante escribir siempre algo porque yo no escribo normalmente en español, me paro a pensar en qué funciona bien y qué necesito. Tengo que pensar en un nuevo objetivo para sentirme más segura al hablar por teléfono con gente que no conozco.

**Carla, estudiante de español.**



1.d  Pon en común tus opiniones con el resto de la clase.

2.  **Las razones para escribir un diario son muy variadas. Fijate en el texto anterior de Carla:**

<input type="radio"/>	- ¿Con qué situación lo relacionas?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	- ¿Te sientes identificado con esa persona?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	¿Por qué?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	- ¿Por qué crees tú que escribe un diario?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	- ¿Crees que le es útil?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	- ¿Cuáles son sus problemas?	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	- ¿Cómo se siente?	<input type="radio"/>

2.a  Intercambia tus opiniones con otros compañeros. ¿Tenéis el mismo punto de vista? Intenta enumerar las cuestiones adecuadas que deberían aparecer en un diario de aprendizaje.

Aquí tienes la opinión de un especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras:

Los diarios de aprendizaje de lenguas son narraciones que describen los sentimientos, actitudes y percepciones del alumno respecto al proceso de aprendizaje. Pueden incluir información específica sobre las estrategias de los alumnos que ellos creen válidas o no para el aprendizaje.

R. Oxford. *Language Learning Strategies* (1990)

2b ¿Pensas que esta definición es adecuada? ¿Te ha llamado la atención algún punto en concreto? En cualquier caso, ¿añadirías o cambiarías algo de lo que has tratado con tus compañeros?

2c Si estás interesado en el diario y crees que te puede ayudar a aprender mejor, ¿cómo te gustaría que fuera tu propio diario?

Ahora tienes algunas sugerencias para acabar de definir tu modelo de diario. Marca **Sí** o **No**, o escribe lo que te conviene.

Seguramente tú ya tienes algunas ideas, añádelas a continuación.

<i>mi diario</i>		Sí	No	Otros
<input type="radio"/>	a.- Voy a escribir alguna cosa cada día/una vez a la semana...			
<input type="radio"/>	b.- Voy a apuntar cuándo hablo o uso el español.			
<input type="radio"/>	c.- Voy a pensar en cómo aprendo.			
<input type="radio"/>	- qué pasos sigo para aprender.			
<input type="radio"/>	- si aprendo mucho o poco.			
<input type="radio"/>	d.- Voy a anotar las cosas nuevas que aprendo.			
<input type="radio"/>	e.- Me gustaría describir mis dificultades.			
<input type="radio"/>	f.- Quiero sentirme a gusto con mi español.			
<input type="radio"/>	g.- Quiero ir evaluando mi grado de fluidez y precisión en el uso.			
<input type="radio"/>	h.- Quiero planificar y organizarme, por ejemplo...			
<input type="radio"/>	i.- Quiero compartir y comentar mi diario:			
<input type="radio"/>	Con mis amigos españoles.			
<input type="radio"/>	Con mi profesor.			
<input type="radio"/>	Con mis compañeros de clase.			
<input type="radio"/>	j.- Quiero que mi profesor corrija mi diario.			
<input type="radio"/>	k.- Quiero que el diario forme parte del programa del curso.			
<input type="radio"/>	l.- OTROS:			

2d ¿Te gustaría ver qué han escrito tus compañeros? Quizás alguien haya apuntado ideas diferentes. Puede ser interesante.

### 3. Una aproximación a la lectura de una noticia escrita

3a  Cuando ojeamos un periódico, nos encontramos con diferentes informaciones, diferentes tipografías o titulares que, muchas veces, corresponden a una misma noticia.

¿Sabes qué es ...?

- una "entradilla", sus características o extensión.
- un titular y su finalidad, su longitud.
- un antetítulo y un ladillo.

A continuación tienes información sobre estos conceptos, ¿coincide con lo que tú sabías o suponías?

5.a

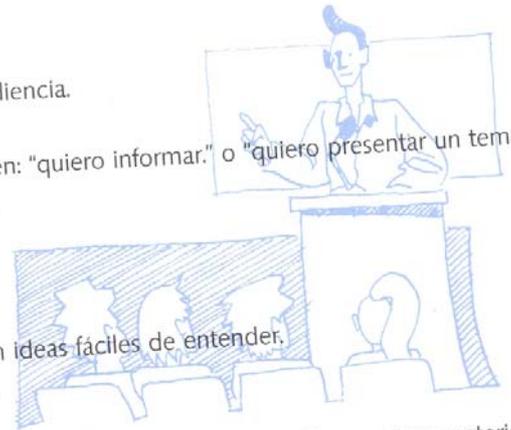


Ante un público no se puede improvisar una exposición, hay que planificarla. A partir de estos puntos que se señalan, justifica los que tú consideras esenciales para una buena exposición, utiliza una escala de más a menos, de mayor a menor importancia. Añade otros según tu criterio.



Para una buena exposición oral necesitamos:

- Seleccionar un tema de interés para la audiencia.
- Realizar un esquema previo.
- Tener claros los objetivos que se pretenden: "quiero informar." o "quiero presentar un tema".
- Ordenar la presentación de la exposición.
- Usar un tono de voz adecuado.
- Utilizar un ritmo no demasiado rápido.
- Hablar con un estilo claro y directo.
- Emplear un estilo lógico y coherente, con ideas fáciles de entender.
- Usar ejemplos, anécdotas, chistes o citas.
- Usar tecnicismos.
- Dar ejemplos para apoyar lo que se está diciendo, con fotografías, gráficos u otros materiales.
- Tener en cuenta el tipo de lenguaje no verbal: gestos, mirada, posición del cuerpo -de pie, sentados- etc.
- Dar opiniones personales.
- Hacer una presentación de lo que se va a decir.
- Resumir las ideas más importantes al final de la exposición.
- Otros: \_\_\_\_\_



5.b



Comentad los puntos más relevantes que hayáis seleccionado. Decidid a partir de ello los principales y cread un esquema con los puntos principales que debe seguir la exposición de un tema

**INTRODUCCIÓN:** *presentar el tema*  
*presentar el contenido de la exposición*  
 .....  
 .....

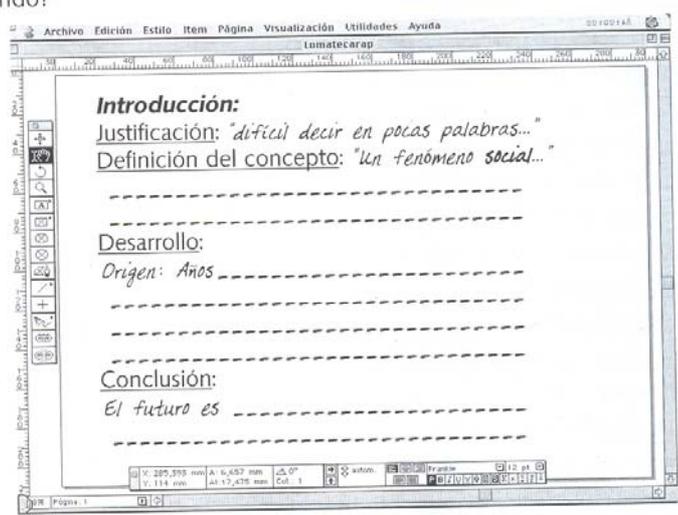
**DESARROLLO:** .....  
 .....  
 .....

**CONCLUSIÓN:** .....  
 .....

6.  **Vamos a escuchar**

6.a A continuación escucha la exposición que realiza un profesional sobre un tema específico y realiza las siguientes actividades:

- a)
  1. ¿Cuál es el tema de la exposición?
  2. ¿Para qué tipo de público habla?
  3. ¿Crees que sigue un esquema con introducción, desarrollo y conclusión?
  4. ¿Por qué no completas el esquema de la exposición con las ideas principales que van apareciendo?



- (b)
  1. ¿Cómo definirías su estilo?
    - claro  poco claro  rápido  lento
    - coherente  incoherente  monótono
    - Otros: \_\_\_\_\_
  2. ¿Ha utilizado fórmulas o recursos típicos de un discurso oral como por ejemplo repetición, uso de frases inacabadas, redundancia, etc.? ¿Recuerdas alguno?

6.b Para dar coherencia y unidad a tu exposición oral ¿Crees que es importante anunciar al oyente cambios durante tu exposición, como la introducción de otro tema, un ejemplo, o la presentación de conclusiones? ¿Qué elementos utilizarías en español?

6.c  Ahora vamos a la práctica. Aquí tienes diferentes marcadores de discurso en la exposición. Te proponemos que hagas tu propio esquema de expresiones según tus necesidades. (Recuerda el esquema que aparece en otro de los módulos para la exposición escrita). Coloca los marcadores en el lugar conveniente, también puedes usar los que han aparecido en la audición o añadir otros que conozcas.

8. Sobre la memoria



¿Sabías que...?

No todo lo que olemos, vemos, oímos, tocamos o gustamos queda grabado en nuestra memoria. Juega un papel fundamental la atención y la motivación. Para aprender necesitamos retener, fijar en la memoria; es decir, desarrollar nuestra capacidad para imprimir, retener y reproducir la información que nos interesa. Para retener inicialmente alguna información en nuestra memoria a largo plazo es necesario un esfuerzo mínimo por nuestra parte, entre unos 15 a 60 minutos. Luego estos mismos datos debemos refrescarlos a las 24 horas, a la semana, al mes, de lo contrario los olvidaremos.

¿Y tú? ¿Cómo retienes mejor: escuchando, leyendo, gestualizando, repitiendo, escribiendo...?

Éstas son algunas de las técnicas que utilizan los alumnos para recordar el vocabulario:

Bueno, en realidad, yo lo que hago es escribir las palabras que me interesa recordar en papeles, en esas hojas pequeñas, autoadhesivas.. no recuerdo cómo se llaman y las pego por toda la casa, en la pared, en los muebles... hasta en el espejo del cuarto de baño. Así las tengo durante un tiempo delante de mis ojos y claro que también me obligo a utilizarlas en cuanto tengo ocasión. Las voy cambiando a medida que creo que ya las tengo grabadas en mi cabeza.

Yo me las grabo en una cinta y las escucho en mi walkman, cuando voy al trabajo, a la escuela, cuando estoy cocinando. Normalmente grabo la palabra en frases, eso me facilita recordarlas dentro de un determinado contexto o situación. También al escucharlas las repito. Creo que tengo lo que se llama una memoria auditiva, o algo así.

Lo que realmente me funciona es, luego de seleccionar las palabras que me interesa recordar, imaginarme una historia con ellas, me monto cada película...

A mí lo que mejor me resulta es apuntarlas en mi libreta, con la traducción y un ejemplo. Voy agregando ejemplos cuando veo que la misma palabra puede entenderse, también de otra manera. Es mi diccionario particular y "hecho a la medida", a "mi medida".



¿Qué haces tú? Comentadlo en grupos y apunta todo lo que te llame la atención. Puede que tus compañeros te den nuevas e interesantes ideas.

Ahora lee el siguiente texto, subraya las frases hechas que encuentres y explica su significado.

Carlos no podía creer que ella lo hubiera dejado definitivamente. No se resistía a una negativa sin poder verla una vez más, así que saltó de la cama y se dirigió hacia su casa. Al llegar a la pensión, estaba todo casi a oscuras, ya era tarde y seguramente doña Rosita habría apagado todas las luces –pensó– para no gastar, claro. Entró por la puerta de la cocina y pasó de puntillas por el primer piso con miedo a que alguien lo pudiera descubrir. Ya en el segundo piso, dio dos golpecitos en la habitación de Belén. Casi de inmediato una figura pequeña dejó entreabrir la puerta.

- No me lo puedo creer ¿qué haces aquí?, chico tú no estás en tus cabales, –dijo atónita Belén–, te dije que habíamos acabado, ¿no leíste mi nota?
  - Sí, pero quería hablar contigo cara a cara, a solas, ¡Belén! no me puedes dejar así por las buenas, yo he cambiado, tú lo sabes.
  - Basta, no vuelvas otra vez con lo mismo, sé que has vuelto a las andadas, te vieron la otra noche borracho y...
  - No, es mentira yo..., no volveré a beber, te lo juro.
- Belén no contestó, no podía, sabía perfectamente que era un alcohólico irremediable, lo pensó para sus adentros pero no dijo nada.

2.d Intenta poner ejemplos con las frases hechas que más te hayan gustado o con otras que tú conozcas. Después coméntalas con tus compañeros, quizás alguien tiene alguna que tú desconocías.

¿Cómo hacerlo mejor?



módulo 6

1. ¿Qué tipo de alumno eres?

1.a Lee esta serie de palabras y marca con una señal X qué características describen mejor el tipo de alumno que eres y el tipo de actuación que has realizado en clase. Si quieres puedes añadir otras.

- |  |       |                                       |                          |
|--|-------|---------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> extravertido  | ..... | <input type="checkbox"/> introvertido | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> independiente | ...   | <input type="checkbox"/> dependiente  | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> reflexivo     | ..... | <input type="checkbox"/> impulsivo    | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> sistemático   | ..... | <input type="checkbox"/> improvisador | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> analítico     | ..... | <input type="checkbox"/> intuitivo    | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> paciente      | ..... | <input type="checkbox"/> impaciente   | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> ansioso       | ..... | <input type="checkbox"/> sereno       | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> rígido        | ..... | <input type="checkbox"/> flexible     | <input type="checkbox"/> |
- 
- |   |       |   |                          |
|---|-------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> persistente        | ..... | <input type="checkbox"/> inconstante          | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> seguro             | ..... | <input type="checkbox"/> inseguro             | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> individualista     | ..... | <input type="checkbox"/> sociable             | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> racional           | ..... | <input type="checkbox"/> imaginativo          | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> arriesgado         | ..... | <input type="checkbox"/> cauteloso            | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> meticoloso         | ..... | <input type="checkbox"/> descuidado           | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> interesado         | ..... | <input type="checkbox"/> desinteresado        | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> seguro de sí mismo | ...   | <input type="checkbox"/> inseguro de sí mismo | <input type="checkbox"/> |



Otras:

---



---



---

# Evaluación del bloque 1

**Diario de aprendizaje**

Lo que me ha parecido más interesante de estas tres lecciones ha sido \_\_\_\_\_ y también que \_\_\_\_\_

He observado que la cultura española e hispanoamericana es diferente a la mía porque \_\_\_\_\_

Me ha costado esfuerzo \_\_\_\_\_

Cuando escucho conversaciones en español me siento \_\_\_\_\_

En las próximas lecciones tengo que practicar más \_\_\_\_\_

- 2** A cada una de estas frases se le ha perdido una palabra; nuestros amigos las han encontrado. ¿Te atreves a escribir las frases completas colocando la palabra perdida en su lugar correcto?
- 1 Yo, eso de salir hasta las seis de la mañana de vez en cuando no veo mal. **lo** 
  - 2 ¿A tus padres no les parece bien vayas a vivir con tu novia? **que** 
  - 3 Creo la competitividad entre los jóvenes es muy dura. **que** 
  - 4 Encontrar un buen trabajo no es fácil como piensan algunos padres. **tan** 
  - 5 No entiendo el arte abstracto me gusta. **pero** 
  - 6 No sabe nunca si es mejor casarse o quedarse soltera. **una** 
  - 7 ¿Te acuerdas los chicos de *Picadillo de Circo*? ¡Pues ahora son famosos! **de** 
  - 8 El concierto toda seguridad habrá sido un éxito. **con** 
  - 9 Lo comer sano está muy bien, pero si comes fuera de casa es muy difícil. **de** 
  - 10 ¿Por qué te empeñas decir que te quedarás soltera? 

**3** ¿Puedes completar el texto con las expresiones del cuadro?

sin duda alguna • domésticas • soltera • piensa en • No crees que lavar la ropa • lo mejor es • más • inconformistas • mientras que

Ahora ya conoces un poco más a nuestros amigos. Son jóvenes, simpáticos, dinámicos e **1** \_\_\_\_\_. Todos son muy diferentes: Begoña sólo **2** \_\_\_\_\_ casarse, Lola, en cambio, es una **3** \_\_\_\_\_ convencida. ¿Y los chicos? Andrew baila rap, **4** \_\_\_\_\_ Julián prefiere los ritmos más latinos, como el cha-cha-chá. A veces compartir piso es **5** \_\_\_\_\_ difícil de lo que parece. Las tareas **6** \_\_\_\_\_ son cosa de ambos sexos, pero a los chicos lo de planchar; **7** \_\_\_\_\_ y hacer la cama no les gusta demasiado. ¿Por qué será?

Pero **8** \_\_\_\_\_ que a pesar de sus diferencias son muy buenos compañeros. ¿**9** \_\_\_\_\_ aprender español con ellos es una buena oportunidad? **10** \_\_\_\_\_, en su compañía te divertirás mucho.



## Evaluación del bloque 2

### Diario de aprendizaje

Cuando escribo un texto hago antes un borrador

Cuando leo no consulto continuamente el diccionario

Después de escuchar, miro las transcripciones de los ejercicios de audio porque me gusta fijarme en la pronunciación

Desde que he empezado este curso he aprendido (mucho / bastante / poco)

En las próximas lecciones creo que tengo que poner más atención en \_\_\_\_\_

2

Nuestros amigos han encontrado la palabra que falta en cada una de las siguientes frases; escribelas de nuevo colocando en el lugar correcto la palabra que se había perdido.

- En la cumbre se habló primer lugar de los derechos de los niños y niñas. **en** 
- Los estudiantes se han reunido manifestar su apoyo a los inmigrantes. **para** 
- Yo en lugar hablaría con Ana sobre el alquiler de este mes. **tu** 
- ¿Por tengo que ir para llegar a la plaza del Ayuntamiento? **dónde** 
- A pesar que llueva, celebraremos la verbena como siempre. **de** 

3

¿Puedes completar el texto con las expresiones del cuadro?

populares • a favor de • donde  
 solidaridad • cuándo • internacionales • a medias  
 estudiaran • experimentan • mucho gusto  
 organizaciones • se acuerdan de  
 la verdad es que • eso que

¿Crees que la convivencia en el piso de los chicos es tranquila? ¿Hasta **1** \_\_\_\_\_ piensas que durará? Nuestros amigos tienen muy buenas relaciones; y **2** \_\_\_\_\_ proceden de culturas diferentes. Si los cuatro no **3** \_\_\_\_\_ teatro en la misma escuela, nunca se habrían conocido. Además les unen muchas cosas, como la **4** \_\_\_\_\_; Julián firma manifiestos **5** \_\_\_\_\_ todo tipo de causas, Begoña colabora con **6** \_\_\_\_\_ no gubernamentales, Andrew está preocupado por las relaciones **7** \_\_\_\_\_ entre España y Estados Unidos, **8** \_\_\_\_\_ quiere montar un negocio de exportación de turrón, y a Lola le preocupan los productos de empresas que **9** \_\_\_\_\_ con animales.

También les gustan mucho las fiestas **10** \_\_\_\_\_, y cuando en el piso organizan alguna celebración siempre **11** \_\_\_\_\_ Ana, Lázaro y Antonio.

No te quedes **12** \_\_\_\_\_ y continúa aprendiendo español a su lado, ellos te acompañarán con **13** \_\_\_\_\_. No permitas que los pequeños problemas te desanimen. Aprende español con nuestros amigos como, cuando y **14** \_\_\_\_\_ quieras.



## Evaluación del bloque 3

### Diario de aprendizaje

Me gusta más... (escribir / hablar / leer / escuchar) en español que... (escribir / hablar / leer / escuchar). Tengo que hacer estas cosas para mantener el nivel de español que ya tengo y progresar todavía más \_\_\_\_\_.

He buscado estas oportunidades para practicar español: (nativos, lecturas, Internet, vídeo, televisión). Cuando estudio español y lo practico, me siento \_\_\_\_\_.

En general, lo que más me interesa es... (la gramática / el vocabulario / los temas / poder expresar lo que pienso / comprender gran parte de lo que escucho). Mis objetivos para las próximas lecciones son: \_\_\_\_\_.

2

¿Sabes en qué lugar de la frase va exactamente la palabra que han encontrado nuestros amigos?

1 Has hablar con Juan antes del viernes.



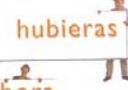
2 A ver si arreglan el horno de una vez todas.



3 No estoy de acuerdo con de la distribución de tareas.



4 Si ido al médico, no te habrías puesto peor:



5 Nuria vendrá a primera de la mañana.



6 Lo siento, pero único que puedo hacer es cambiarle el libro por otro.



7 Siempre leo todos los periódicos y veo las noticias. Me gusta estar día.



8 Me gustaría comiéramos juntos.



9 Sí, es verdad; no olvides que yo trabajo más horas.



10 Quedaremos con Natalia y Fernando eso de las nueve.



3

¿Puedes completar el texto con ayuda del cuadro?

se han enfadado • Internet • habría dicho • se ha puesto • página  
no está totalmente • al día • la varicela • hubiera tenido • ordenadores

Nuestros amigos quieren formar su propia compañía de teatro y esta semana Andrew ha creado la **1** \_\_\_\_\_ web de la compañía. A Andrew le encantan los **2** \_\_\_\_\_ e **3** \_\_\_\_\_ y se conecta dos o tres veces **4** \_\_\_\_\_; por eso no entiende cómo Ana puede vivir sin tener uno. Esta semana han sucedido muchas otras cosas. Julián **5** \_\_\_\_\_ enfermo. El pobre lo ha pasado fatal; ha tenido **6** \_\_\_\_\_. El médico le dijo que no se rascara porque no picaba tanto, pero Julián no está de acuerdo con él. Julián piensa que si el médico **7** \_\_\_\_\_ la varicela, no le **8** \_\_\_\_\_ que no picaba tanto. Lola se ha preocupado mucho por Julián y le ha cuidado todo el tiempo. Al final de la semana, nuestros amigos **9** \_\_\_\_\_. Lola y Begoña han declarado la guerra a los chicos. Ellas piensan que los chicos no cumplen con todas sus tareas domésticas. Julián **10** \_\_\_\_\_ de acuerdo con ellas porque él cree que las ayudan mucho.



## Evaluación del bloque 4

### Diario de aprendizaje

Cuando escucho no me obsesiono por comprenderlo todo: intento fijarme en cosas diferentes, en las palabras clave o en tener una idea general.

Intento utilizar el vocabulario que he aprendido en lecciones anteriores para recordarlo.

Las actividades que más me gustan son: \_\_\_\_\_.

He sido constante en el estudio y he practicado todo lo que he podido.

Tengo compañeros y amigos que me ayudan.

En general, los materiales de este curso me han parecido \_\_\_\_\_.

He cumplido los objetivos que me había marcado antes de empezar el curso.

2

Vuelve a escribir las siguientes frases, colocando en el lugar adecuado la palabra que se había perdido y que nuestros amigos han recuperado.

1 No me queda claro te vas a presentar al concurso o no. **si**

2 Las ventas han disminuido. Así que parece que la campaña no funciona. **es**

3 Sí, sí que iré al recital. Por, ¿sabes si Pedro va a ir? **cierto**

4 No sé cómo se llama. Es una botella. **como**

5 Empezó siendo dependiente y ha llegado ser el encargado de la tienda. **a**

6 No si te he entendido bien. Quieres decir que no hay otra solución. **sé**

7 Había tráfico, que no pude llegar a tiempo. **tanto**

8 El profesor terminó explicar la lección ayer. **de**

9 Una que el secretario expone el orden de la reunión, interviene el jefe de ventas. **vez**

3

¿Puedes completar el texto con ayuda del cuadro?

para • sólo quería añadir • se han puesto • por esa razón • compañía  
reciclar • O sea que • Me aburren • llegar a ser • crisis • desaparición  
La verdad es que • mientras que • por culpa del • se ha transformado en

Nuestros amigos han llegado al final del curso. Su proyecto, a partir de ahora, es triunfar con su propia **1** \_\_\_\_\_ de teatro. Sueñan con **2** \_\_\_\_\_ famosos y **3** \_\_\_\_\_ han editado un folleto y han creado una página en Internet. Pero, **4** \_\_\_\_\_ folleto, los chicos han tenido alguna discusión: Lola quiere convencerlos de la necesidad de **5** \_\_\_\_\_ para evitar la **6** \_\_\_\_\_ de los bosques **7** \_\_\_\_\_ a Andrew le parece que Lola exagera. **8** \_\_\_\_\_ el folleto ha provocado una pequeña **9** \_\_\_\_\_.

Además, falta poco **10** \_\_\_\_\_ el gran estreno y el salón del piso **11** \_\_\_\_\_ un escenario. Las chicas han adelgazado y los chicos **12** \_\_\_\_\_ muy nerviosos.

Antonio, la noche antes del estreno, les ha dicho: " **13** \_\_\_\_\_ los discursos largos, así que seré breve. Ha merecido la pena esforzarse. **14** \_\_\_\_\_ no esperaba que llegarais tan lejos tan rápidamente. Y... **15** \_\_\_\_\_ una cosa, que este éxito es el resultado del trabajo de todos. Enhorabuena, chicos".

### Anexo 3.: Sueña 3 (2001)

S u e ñ a   b i e n

#### 44 Fuga de vocales. Escucha y completa.

1. ¡Qué b\_b\_ está! Se le cae la b\_b\_ con su nuevo novio.
2. Hace un r\_t\_ que se me ha r\_t\_ el vestido.
3. Se oyó un p\_sada dentro de la p\_sada. ¡Ay, chica! no seas p\_sada.
4. Quizás no c\_ne, pero sí voy al c\_ne.
5. La pr\_sa no tenía pr\_sa.
6. P\_s\_ mucho p\_s\_ en esa tabla.
7. Echa una m\_rada a su m\_rada.

#### 45 Escucha estas frases y completa las vocales. Luego repite rápidamente cada una de ellas.

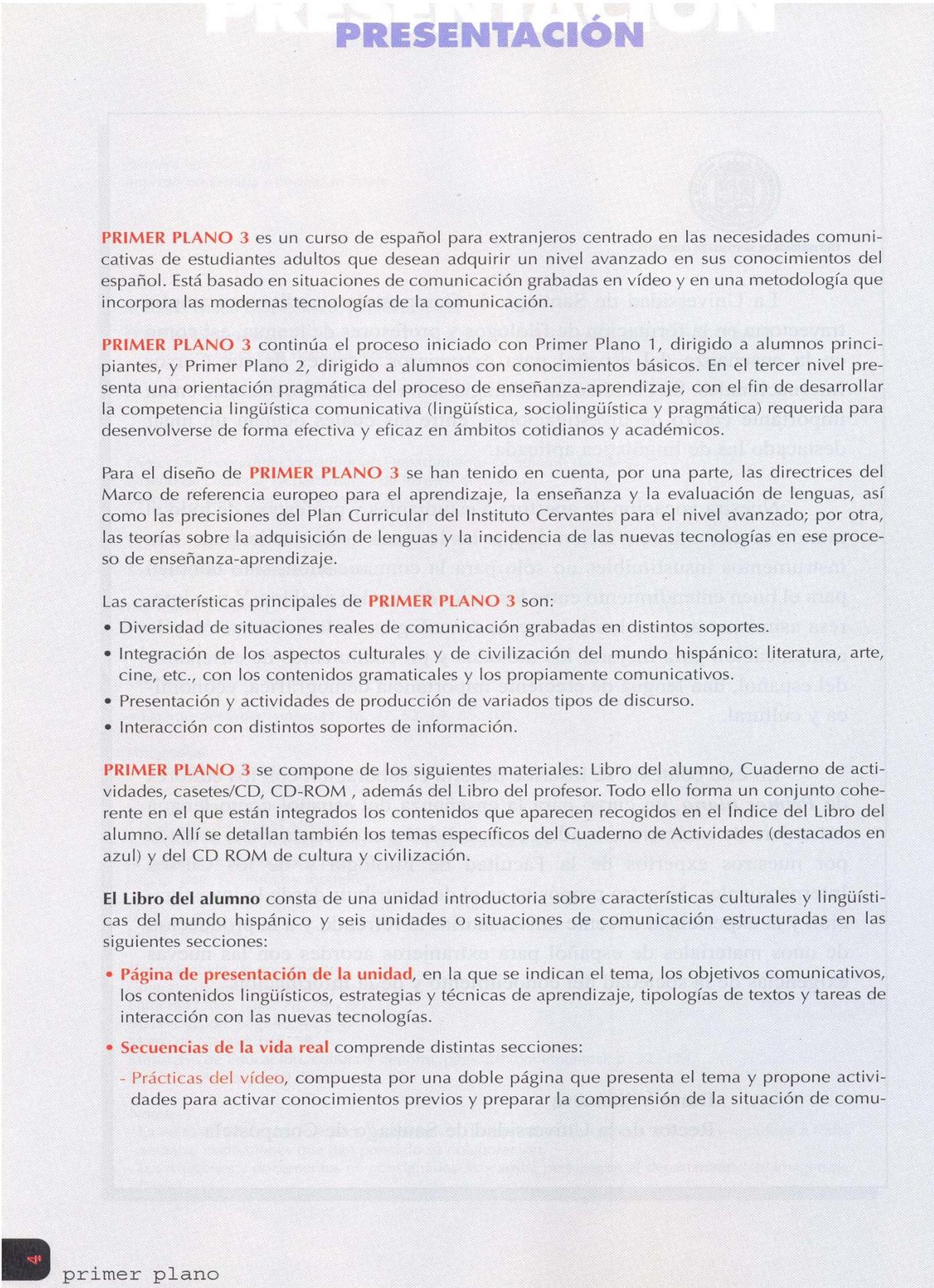
1. Los años p\_s\_n, se te p\_s\_n, te p\_s\_n y te p\_s\_n.
2. La m\_s\_, después de ir a m\_s\_, hizo una m\_s\_ sobre la m\_s\_.
3. D\_d\_d\_d\_ del d\_d\_ que tenía en el d\_d\_.
4. La t\_l\_ de los t\_l\_s es un dibujo de la t\_l\_ de mi tía T\_l\_.
5. Yo p\_l\_ el p\_l\_ de madera con un p\_l\_ de oso del p\_l\_.
6. P\_r\_ p\_r\_ de p\_r\_ p\_r\_, la de mi pueblo.

#### 46 Mercedes ha puesto un anuncio en el periódico para conocer gente. Escucha su contestador, pero antes, junto con tu compañero, inventa una personalidad para ella: cómo es, cuántos años tiene, dónde trabaja, qué le gusta hacer, etc. De acuerdo con esto elegiréis dos de los mensajes y explicaréis por qué.



## Anexo 4.: Primer plano 3 (2002)

### Anexo 4.1.: Introducción e índice



# PRESENTACIÓN

**PRIMER PLANO 3** es un curso de español para extranjeros centrado en las necesidades comunicativas de estudiantes adultos que desean adquirir un nivel avanzado en sus conocimientos del español. Está basado en situaciones de comunicación grabadas en vídeo y en una metodología que incorpora las modernas tecnologías de la comunicación.

**PRIMER PLANO 3** continúa el proceso iniciado con Primer Plano 1, dirigido a alumnos principiantes, y Primer Plano 2, dirigido a alumnos con conocimientos básicos. En el tercer nivel presenta una orientación pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de desarrollar la competencia lingüística comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática) requerida para desenvolverse de forma efectiva y eficaz en ámbitos cotidianos y académicos.

Para el diseño de **PRIMER PLANO 3** se han tenido en cuenta, por una parte, las directrices del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, así como las precisiones del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel avanzado; por otra, las teorías sobre la adquisición de lenguas y la incidencia de las nuevas tecnologías en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características principales de **PRIMER PLANO 3** son:

- Diversidad de situaciones reales de comunicación grabadas en distintos soportes.
- Integración de los aspectos culturales y de civilización del mundo hispánico: literatura, arte, cine, etc., con los contenidos gramaticales y los propiamente comunicativos.
- Presentación y actividades de producción de variados tipos de discurso.
- Interacción con distintos soportes de información.

**PRIMER PLANO 3** se compone de los siguientes materiales: Libro del alumno, Cuaderno de actividades, casetes/CD, CD-ROM, además del Libro del profesor. Todo ello forma un conjunto coherente en el que están integrados los contenidos que aparecen recogidos en el Índice del Libro del alumno. Allí se detallan también los temas específicos del Cuaderno de Actividades (destacados en azul) y del CD ROM de cultura y civilización.

**El Libro del alumno** consta de una unidad introductoria sobre características culturales y lingüísticas del mundo hispánico y seis unidades o situaciones de comunicación estructuradas en las siguientes secciones:

- **Página de presentación de la unidad**, en la que se indican el tema, los objetivos comunicativos, los contenidos lingüísticos, estrategias y técnicas de aprendizaje, tipologías de textos y tareas de interacción con las nuevas tecnologías.
- **Secuencias de la vida real** comprende distintas secciones:
  - **Prácticas del vídeo**, compuesta por una doble página que presenta el tema y propone actividades para activar conocimientos previos y preparar la comprensión de la situación de comu-

primer plano

# PRESENTACIÓN

nicación grabada en vídeo. A continuación se realizan actividades que evalúan el control de la comprensión y desarrollan aspectos socioculturales o sociolingüísticos relacionados con dicha situación.

- **A escena:** breve práctica de los exponentes funcionales presentados en el vídeo mediante un juego de rol.
- **Permanezca a la escucha:** exposición a la lengua oral, mediante la audición de diversos tipos de comunicaciones, con los mismos objetivos pero distintos registros y acentos. Esta sección permite practicar y consolidar las estrategias y técnicas de comunicación, mediante actividades de comprensión y de interacción oral.
- **Encuadre gramatical:** presenta de forma sistemática los aspectos gramaticales y facilita su aprendizaje mediante una amplia variedad de ejercicios.
- **Se rueda:** tiene como objetivo fomentar la autonomía del alumno mediante el planteamiento de enfoques metodológicos basados en tareas, simulaciones, presentaciones o proyectos, que consolidan la integración de los aspectos funcionales y gramaticales y activan el léxico.
- **Multimedia:** sección dedicada al aprendizaje por medio de la interacción con tecnologías de la información:
  - **Tareas en Internet:** propone diversas actividades a partir de la consulta de páginas de Internet relacionadas con el tema y la situación de comunicación de cada unidad. Tiene como finalidad profundizar en aspectos temáticos y culturales.
  - **Tareas con el CD-ROM:** propone un conjunto de actividades de comprensión y de exposición oral a partir de los contenidos del CD-ROM sobre cultura y civilización del mundo hispánico.
- **Archivo de palabras:** sección dedicada a la revisión, consolidación y ampliación del vocabulario, con especial atención a los contrastes entre la variante peninsular y algunas hispanoamericanas.

El Libro del alumno incluye un CD-ROM de cultura y civilización hispanas. A partir de un vídeo introductorio para cada episodio, el usuario dispone de un completo banco de información sobre el tema, un amplio material fotográfico, tablas-resumen de contenidos, así como enlaces a Internet para profundizar en la materia.

El **Cuaderno de ejercicios**, además de reforzar y ampliar los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de cada unidad, presenta la sección de "Versión original", con textos representativos de la literatura publicada en español, así como un conjunto de actividades orientadas a la comprensión lectora y a la expresión oral y escrita, que fomentan la reflexión sobre la lengua y sus recursos y las estrategias y técnicas de comunicación de los estudiantes de español.

Los autores

# Índice



p 10



p 19

Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer objetivos y necesidades de aprendizaje.</li> <li>• Definir estilos de aprendizaje.</li> <li>• Plantear sugerencias.</li> <li>• Aceptar y rechazar sugerencias.</li> <li>• Hablar de manifestaciones artísticas.</li> <li>• Describir características culturales y artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar y responder sobre circunstancias de la información.</li> <li>• Referirse a situaciones y hechos del presente y del pasado.</li> <li>• Indicar inicio y duración de una actividad.</li> <li>• Hablar de formación académica y lingüística.</li> <li>• Exponer razones.</li> <li>• Enumerar requisitos y dar instrucciones.</li> <li>• Expresar buenos deseos.</li> </ul>
Contenidos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los tiempos del pasado.</li> <li>• Discriminar acentos del mundo hispánico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los tiempos del pasado.</li> <li>• Perífrasis verbales: <i>estar</i> + gerundio; <i>seguir/continuar</i> + gerundio; <i>llevar</i> + gerundio; <i>dejar de</i> + infinitivo; <i>empezar a/comenzar</i> + infinitivo.</li> <li>• Perífrasis de obligación: <i>tener que</i> + infinitivo; <i>deber</i> + infinitivo.</li> <li>• Interrogativos (repaso).</li> <li>• Marcadores temporales.</li> <li>• Usos de <i>por/para</i>; <i>por qué/porque</i>.</li> <li>• Entonación: identificación y realización de entonación en preguntas y respuestas (frases declarativas e interrogativas).</li> <li>• Acento ortográfico de pares de palabras.</li> <li>• Reconocimiento y uso de los signos de puntuación (!).</li> <li>• Abreviaturas y siglas.</li> </ul>
Estrategias de comunicación y aprendizaje	<p>Reflexión sobre el proceso de aprendizaje (estilos, necesidades, recursos y destrezas), negociación sobre la materia.</p> <p>Uso del diccionario.</p>	<p>Reflexión sobre aspectos de la comunicación no verbal; estrategias de comprensión lectora y técnicas de aprendizaje de vocabulario.</p> <p>Preparación de una entrevista oral.</p>
Léxico	<p>Familiarización con el léxico de los países hispanoparlantes, léxico del carácter y la personalidad.</p> <p>Estilos artísticos y culturales.</p>	<p>Estudios y formación complementaria. Trámites burocráticos para solicitar becas y trabajo.</p>
Textos	<p>Fragmentos literarios de Hispanoamérica y España.</p> <p>Diferenciar tipos textuales (poesía, teatro, novela).</p>	<p>Carta de presentación, <i>curriculum vitae</i>, formularios oficiales.</p> <p>Entrevistas y biografía: GONZALO TORRENTE BALLESTER.</p>
Internet		<p>Conocer y utilizar la red para buscar cursos de español y becas.</p>
Arte y Literatura (CD Rom)	<p>Información actual de los países hispanoparlantes.</p> <p>Geografía, política, población, historia, cultura.</p> <p>El español en el mundo.</p> <p>Recursos en Internet.</p>	<p>Literatura española desde la Guerra Civil.</p> <p>Corrientes literarias más importantes.</p> <p>Selección de autores con obra más conocida.</p> <p>Recursos en Internet.</p>



p 35

- Expresar deseos para el futuro.
- Pedir y dar consejos, sugerencias y recomendaciones.
- Expresar condiciones.
- Informar(se) sobre posibilidades.
- Comparar servicios (transporte y turismo).
- Prevenir y tranquilizar a alguien sobre algo.

- Formas y usos del condicional simple.
- Formas y usos del pretérito imperfecto de subjuntivo.
- Verbos de influencia + subjuntivo.
- Oraciones condicionales (I).
- Oraciones comparativas.
- Sustantivos homónimos.
- Preposiciones + verbos de movimiento (*de, desde, a, hacia, hasta, por*).
- Reconocimiento y uso de los signos de puntuación (II).

Parafrasear, uso de información no textual y recursos de referencia.  
Exposición oral.

Lugares y monumentos, servicios de transporte y turísticos.  
Conceptos de arte.

Guías y folletos de turismo, postales.  
Narración: *Historia personal del boom*, JOSÉ DONOSO.

Elaborar un folleto turístico comparando Ciudad de México y Buenos Aires.

Literatura hispanoamericana desde el *boom*.  
Movimientos y géneros más destacados.  
Selección de autores con obra más conocida.  
Recursos en Internet.



p 51

- Describir y comparar información, objetos y medios de comunicación.
- Hablar sobre la existencia de algo o alguien.
- Presentar información sin precisar el sujeto.
- Expresar acuerdo o desacuerdo total o parcial.
- Justificar y argumentar opiniones.
- Expresar causa y consecuencia.
- Indicar periodicidad o frecuencia con que se realiza una acción.

- (No) *Haber* + sustantivo/indefinidos.
- Usos de *ser* y *estar*.
- Construcciones con *lo*.
- Construcciones de pasiva y *se* impersonal.
- Oraciones causales.
- Oraciones consecutivas.
- Organizadores del discurso (I).
- Expresiones de periodicidad y de frecuencia.
- Números cardinales.
- División silábica.
- *c/k/q*

Recurrir a conocimientos previos. Organización del discurso, elaborar un esquema con las ideas que se desea transmitir.

Reconocer y utilizar los marcadores del discurso, organización del párrafo.  
Extraer información relevante.

Medios de comunicación y terminología.

El género periodístico y la información: EL CAMINO DE SANTIAGO.

Visitar y comparar ediciones digitales de diversos periódicos.

EL CAMINO DE SANTIAGO.  
Origen y rutas del Camino.  
El Románico: arte de un Camino.  
Recursos en Internet.

## Objetivos comunicativos

- Solicitar y dar información.
- Describir actividades habituales y costumbres culturales.
- Definir personas, lugares, objetos y conceptos.
- Hacer reclamaciones y reaccionar ante las reclamaciones.
- Hacer sugerencias; aceptar o rechazar sugerencias.
- Expresar el modo en que se realiza una acción.
- Felicitar y hacer cumplidos; reaccionar ante un cumplido.

## Contenidos lingüísticos

- Pronombres y adverbios relativos.
- Oraciones de relativo.
- Pretérito perfecto de subjuntivo.
- Verbo *soler* + infinitivo.
- Oraciones modales.
- Oraciones exclamativas.
- Formación de palabras: sufijos (gentilicios, diminutivos y aumentativos).
- Sustantivos contables e incontables.
- Entonación de las exclamaciones.
- Pesos y medidas de capacidad.
- ch/j/x.

## Estrategias de comunicación y aprendizaje

Reglas del discurso y control de la comunicación oral: entonación y gestos.  
Usos sociales de la lengua.  
Organización y clasificación de la información.

## Léxico

Alimentos, gastronomía, usos y costumbres culturales, ocio y folclore.

## Textos

Descripción y recetas: *Como agua para chocolate*, LAURA ESQUIVEL.

## Internet

Programar un fin de semana cultural.

## Arte y Literatura (CD Rom)

Cuentos de cine. Cine de cuentos.  
Las adaptaciones literarias en el cine.  
Selección de obras literarias adaptadas.  
Recursos en Internet.



p 83

- Iniciar y mantener una conversación telefónica.
- Formular hipótesis.
- Expresar dudas y reservas.
- Hablar de probabilidades.
- Relacionar información mediante la expresión de finalidad.
- Pedir y dar aclaraciones.
- Manifiestar que se ha entendido una explicación.
- Exponer deseos y necesidades.
- Describir una vivienda y su mobiliario.

- Oraciones condicionales (II).
- Futuro perfecto y condicional compuesto de indicativo.
- Usos del indicativo y del subjuntivo (descripción, probabilidad y duda).
- Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.
- Oraciones finales.
- *Cuanto más/menos*.
- Verbos de comunicación (percepción, entendimiento y habla).
- Preposiciones y locuciones prepositivas de lugar (repaso).
- Derivación: -azo/aza.
- Abreviaturas.
- Medidas de superficie y de longitud.
- y/ll.

Pedir aclaraciones; uso del teléfono, respeto de turnos, orden en la descripción de espacio y objetos.

Vivienda (habitaciones, muebles, objetos), colores, formas, medidas de longitud, datos personales.

Anuncios de prensa, contratos de compraventa de inmuebles.  
Descripción: *El cuarto de atrás*, CARMEN MARTÍN GAITE; *Últimas noticias del paraíso*, CLARA SÁNCHEZ.

Viaje por la historia de España a través de sus castillos y del turismo rural.

Literatura escrita por mujeres. Los premios literarios. La cuestión de la literatura femenina. Selección de escritoras españolas e hispanoamericanas. Los premios literarios y los premiados en el mundo hispánico. Recursos en Internet.



p 99

- Confirmar suposiciones.
- Relacionar información: expresar oposición y contraste.
- Transmitir lo dicho o escrito por otros
- Hacer propuestas y ofrecimientos. Aceptar y rehusar.
- Concertar citas.
- Expresar tiempo.

- Pronombres complemento + preposición.
- Conjunciones y locuciones adversativas.
- Oraciones concesivas.
- Estilo indirecto.
- Referencias temporales.
- Preposiciones: *con, sin*.
- Interjecciones.
- Acentuación de esdrújulas.
- Uso de mayúsculas.
- Tratamientos académicos.
- Siglas y abreviaturas.

Solicitar ayuda.

Técnicas de estudio (adquisición de información y documentación, tomar apuntes, resumen, esquemas y diagramas, uso del diccionario).  
Técnicas documentales.

Sistema educativo español, mundo académico y vida universitaria; estilos artísticos, soportes de información.

Trabajo de investigación y cartas formales e informales.  
Expositivo: *La tesis de Nancy*, RAMÓN J. SENDER.

Informarse acerca de las universidades, acceso a la Biblioteca Nacional y bibliotecas universitarias, difusión de la Edad de Plata española.

La arquitectura del Renacimiento.  
Estilos arquitectónicos: plateresco y herreriano.  
Arquitectos y monumentos más representativos.  
Recursos en Internet.

## Anexo 4.2.: Actividades



# Antes de...

## ... empezar el rodaje

a) Complete el cuestionario sobre sus objetivos de aprendizaje de la lengua y las culturas hispanas:

1. ¿Por qué estudia usted español?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Es una asignatura obligatoria.                    | <input type="checkbox"/> Porque voy a vivir en un país hispanohablante.    |
| <input type="checkbox"/> Me encanta aprender idiomas.                      | <input type="checkbox"/> Para leer literatura en español.                  |
| <input type="checkbox"/> Me gusta la lengua y la cultura hispanoamericana. | <input type="checkbox"/> Porque quiero viajar por España o Hispanoamérica. |
| <input type="checkbox"/> Como lengua de trabajo.                           | <input type="checkbox"/> Necesito redactar textos académicos.              |

2. Para sus estudios/trabajo necesita:

a) COMPRENDER:

- entrevistas
- conferencias/presentaciones
- medios de comunicación
- conversaciones telefónicas

b) HABLAR EN:

- reuniones formales/presentaciones
- reuniones informales
- conversaciones informales
- conversaciones telefónicas

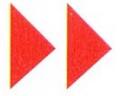
c) LEER:

- literatura
- prensa general y especializada
- traducir
- elaborar resúmenes
- documentos oficiales
- consultar información en Internet

d) ESCRIBIR:

- cartas
- tomar apuntes
- mensajes
- redacciones
- documentos oficiales
- textos académicos





3. Señale los aspectos en los que necesita mejorar:



b) En grupos: revisen los contenidos del Libro del alumno y comenten las unidades y las secciones que responden exactamente a sus necesidades.

c) Estudien los materiales didácticos que componen *Primer Plano 3* y anoten los recursos y el título de las secciones más útiles para mejorar:

- la comprensión oral
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- la expresión oral
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- la comprensión lectora
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- la expresión escrita
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- el estudio y la práctica de los aspectos gramaticales
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- la consulta de dudas sobre la gramática y otros recursos para la comunicación
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- el vocabulario
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- sus conocimientos de la literatura en español
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- la familiarización con los recursos en español en Internet
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- sus conocimientos sobre el mundo de habla hispana
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

# ACTIVIDAD PREPARATORIA 1

Como puedes ver en el índice, cada unidad de este libro tiene como título la primera mitad de un refrán o expresión que tiene relación con el tema de la unidad. Busca en la columna de la derecha la segunda parte y el tema (a veces la rima puede ayudarte):

1. En todas partes...

2. (Ir/andar) De la ceca...

3. A Dios rogando...

4. El muerto al hoyo...

5. A buen entendedor...

6. Quien mal anda, ...

7. De tal palo, ...

8. A la cama no te irás...

9. De todo hay...

A) pocas palabras bastan (LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN)

B) y el vivo al bollo (EL OCIO)

C) mal acaba (EL MEDIO AMBIENTE)

D) en la viña del Señor (LA RELIGIÓN)

E) y con el mazo dando (EL TRABAJO)

F) sin saber una cosa más (LA EDUCACIÓN)

G) cuecen habas. (TÓPICOS Y ESTEREOTIPOS)

H) a La Meca (LA EMIGRACIÓN)

I) tal astilla (GENERACIONES Y FAMILIA)

# ACTIVIDAD PREPARATORIA 2

## Aprende a aprovechar tu libro

Con ayuda del índice, contesta estas preguntas:

- 1 ■ ¿Qué secciones de las unidades te ayudarán más a:
  - a) ampliar vocabulario?
  - b) mejorar la comprensión auditiva?
  - c) desarrollar la escritura?
  - d) mejorar tu gramática?
  
- 2 ■ ¿Qué página o páginas del libro podrías consultar para encontrar la siguiente información? (Aunque, realmente, para tener toda la información tendrás que haber terminado el libro)
  - a) Cuándo se dice "fue construido" y cuándo "se construyó".
  - b) ¿A qué edad suelen irse los jóvenes españoles de casa de sus padres?
  - c) ¿Qué diferencia hay entre "mientras" y "mientras tanto"?
  - d) Si alguien te dice "Me lo he pasado de miedo", ¿se lo ha pasado bien o mal?
  - e) ¿Detrás de "está claro que" se usa indicativo o subjuntivo?
  - f) ¿Cuántas lenguas se hablan en España?
  - g) Cómo se escribe un currículum.
  - h) ¿Qué diferencia hay entre "por eso" y "por lo tanto"?
  - i) ¿Qué significa "Se me ha ido el santo al cielo"?
  - j) La diferencia entre "volverse" y "hacerse".
  - k) ¿Cuándo se usa "antiguo" y cuándo "anticuado"?
  - l) ¿Cómo se llama el lugar donde se juega al tenis?

- 5** En los textos anteriores aparecen muchas palabras que tienen el mismo origen, que son de la misma familia. A la izquierda te damos algunas de ellas y el texto donde se encuentran; completa la columna derecha con una palabra de la misma familia que la que tienes a la izquierda (para que sea más fácil encontrarla, te damos el número del texto en el que aparece). Primero tienes dos ejemplos:

(Texto 1) Reparación	(Texto 5) <b>Reparar</b>
(Texto 2) Descubrir	(Texto 4) <b>Cobertura</b>
(Texto 1) Averiarse	(Texto 7) <input type="text"/>
(Texto 6) Anterior/es	(Texto 3) <input type="text"/>
(Texto 6) Enfrentarse	(Texto 4) <input type="text"/>
(Texto 4) Selección	(Texto 4) <input type="text"/>
(Texto 8) Se encuentra	(Texto 8) <input type="text"/>

- 6** En los resúmenes de películas que podemos leer en Internet o en los periódicos es habitual encontrar contradicciones entre unos y otros por errores, inexactitudes, o una diferente interpretación de la película. Si comparas las sinopsis de las películas que están repetidas, puedes encontrar algunas:
- ¿En qué lugar se desarrolla la película *Lista de espera*?
  - En *Todo sobre mi madre* una mujer se va de su ciudad a otra, y allí se relaciona con varias mujeres. ¿Las conocía ya o las conoce en ese momento?
  - ¿Quién es el protagonista de *Todo sobre mi madre*: la madre o el hijo?
  - Los protagonistas de *Lista de espera*, ¿esperan tranquilamente o hacen algo mientras esperan?
- 7** A continuación, tienes palabras de algunas de las sinopsis anteriores. Busca en los otros resúmenes de las mismas películas con qué palabras se dice lo mismo:
- Casona:
  - Estación:
  - Autobús:
  - Arreglar:
  - Familia de clase alta:
  - Contrario al régimen:
  - Ciudad Condal:
  - A la búsqueda de:



## ¡LO QUE HAY QUE OÍR! 1

Vas a escuchar ahora cinco diálogos de las películas de la sección anterior.

- 1** Empieza a escuchar cada diálogo. En el momento en que sepas de qué película es, levanta la mano. Tu profesor parará la grabación para que puedas explicar qué palabras o información te ha ayudado.

- 5 ■ Ahora que tienes datos sobre la cuestión medioambiental en España, ¿puedes hablar de tu país o de otros países que conozcas comparándolos con España?

**Ejemplos:**

*En mi país se recicla el vidrio mucho más que en España. Se recicla más del ...%.*

*En mi país hay menos espacios protegidos que en España, porque no tenemos más que un parque nacional.*

## ¡LO QUE HAY QUE OÍR! 1

- 1 ■ Vas a oír un fragmento de una entrevista a Benigno Varillas, director de la revista *Quercus*, dedicada al conocimiento y defensa de la naturaleza. En ella se plantea que “las personas que más utilizan el medio natural son las que tienen más posibilidades de beneficiarlo más y de dañarlo más”.

Imagina cuál será la respuesta de este experto respecto de los siguientes puntos:

- Los cazadores, ¿benefician o perjudican al medio natural?
- Los pastores, ¿hacen daño o benefician a la naturaleza?
- Los españoles en general, ¿conservamos o destruimos la naturaleza?
- ¿Por qué hay que cuidar el medio natural?

Comenta tus respuestas con algunos compañeros.

- 2 ■ Escucha la grabación y comprueba si tus respuestas coinciden con el punto de vista del señor Varillas. Si no es así, toma notas para completarlas. Enseña tus notas a algunos compañeros para ver si han entendido lo mismo que tú.
- 3 ■ Completa este resumen de las palabras de B. Varillas poniendo una palabra en cada hueco. No es necesario usar las palabras originales.

La influencia de cazadores, pescadores y pastores trashumantes en el medio natural tiene un  (a) general positivo.

Los cazadores conservan el terreno sin modificarlo, haciendo un uso de él que no destruye el  (b), pero hacen daño al medio ambiente cuando utilizan  (c) para impedir la proliferación de algunas especies protegidas, como los  (d).

El ganado muerto de los pastores trashumantes ayuda a que no descienda la  (e) de especies carroñeras como los buitres, pero matan a animales salvajes, como los  (f), cuando atacan a su ganado.

# ACTIVIDAD 14

- Todo ser humano tiene un mismo tipo de órganos articulatorios\*. Por ello, no existe ningún sonido lingüístico que no pueda pronunciar un ser humano. Otra cosa es que los sonidos que no se adquieren en la infancia cueste realizarlos de modo automático.

\* Las partes del cuerpo que utilizamos para producir los sonidos de las lenguas.

- Esta falsa impresión surge cuando comparamos una lengua que no conocemos con la nuestra. No somos conscientes de las irregularidades de nuestra propia lengua y lo somos mucho más de las de las lenguas que no conocemos.

- La dificultad o facilidad de una lengua es un concepto relativo. Depende siempre del idioma del que se parta. A un portugués, el español le parecerá mucho más fácil que el alemán, y a un alemán, el neerlandés le parecerá mucho más fácil que el portugués.

- Cuando se aprende un idioma segundo y se va por primera vez a uno de los lugares donde se habla, se produce un choque traumático\*: lo que escuchamos no es lo mismo que lo que hemos aprendido, nos cuesta entenderlo por muy buenas notas que hayamos obtenido al estudiar la lengua en cuestión en la academia o la escuela. Nunca encontramos esa lengua estándar que hemos aprendido en los libros de texto y que sólo habla el profesor en clase, porque esa lengua no es real. En ningún lugar se habla naturalmente, en la comunicación diaria de la gente, el inglés estándar que aprendemos en las gramáticas pedagógicas: cada país, cada región, cada ciudad, tiene su propia variedad con sus peculiaridades; unas de ellas son más parecidas a la lengua estándar que hemos aprendido y otras lo son menos. Hemos de adaptarnos en cada caso a los usos locales.

\*Que causa una impresión fuerte.

- Por muy grande que sea un diccionario nunca podrá recoger todas las palabras y acepciones\* de las palabras que se usan en una comunidad lingüística, ya que continuamente surgen nuevas palabras y nuevas acepciones. Si una palabra o una acepción de una palabra no figura en un diccionario, es un defecto del diccionario y no de la palabra.

\*Cada uno de los sentidos de una palabra o expresión.

- La interacción con hablantes de esa lengua es suficiente aunque no se esté en el país o zona geográfica donde esa lengua es predominante.

- Esto no es cierto. ¿Por qué el latín hablado dio origen a diferentes lenguas según el territorio? Sencillamente, porque los hablantes de cada territorio pronunciaban en latín con algunos de los rasgos de sus lenguas nativas autóctonas [...]. De estas diferentes pronunciaci3nes salieron las diversas lenguas romances: es decir, no hubo ni contaminaci3n, ni degradaci3n, ni empobrecimiento. La idea de hablar una lengua segunda exactamente igual que un nativo de determinada variedad es un objetivo loable\*, pero la historia de las lenguas demuestra que éste no es el caso más general.

\* Digno de ser elogiado.

- Muchas personas consideran que el inglés es una lengua útil y que el vasco no lo es. La utilidad de una lengua no tiene nada que ver con la lengua en sí, sino con las circunstancias sociales que la rodean. Si el inglés es útil no es por su estructura gramatical, sino por circunstancias económicas, políticas y sociales que hacen que los individuos que hablan inglés tengan determinadas ventajas en muy diversos lugares.

- En muchas ocasiones, los diccionarios incluyen palabras o acepciones de palabras que ya no se usan y cuya utilizaci3n podría ser inadecuada dependiendo del contexto de uso. Por ello, no por el hecho de que una palabra o acepci3n figura en el diccionario, es siempre de uso adecuado o correcto.

- El mero hecho de ser hablante nativo no hace que una persona sea un buen profesor de su lengua. Las dificultades que pueda tener un extranjero para aprender una lengua las conoce bien quien no tenga dicha lengua como nativa, es decir, quien se haya encontrado en una situaci3n similar a la del alumno.

- Si un pueblo o comunidad lingüística necesita aprender otra u otras lenguas para comunicarse, lo hará. Las comunidades que hablan lenguas muy extendidas geográficamente pueden permitirse el lujo de no aprender otras lenguas. Curiosamente, los pueblos de los que se dice que están menos dotados para las lenguas hablan siempre una lengua dominante en algún o algunos ámbitos importantes.

(Juan Carlos Moreno Cabrera,  
*La dignidad e igualdad de los idiomas*)

Anexo 6.: Así me gusta 2 (2003)

Unidad O

**Para reaccionar:**

*¿De verdad?*

*¡Qué dices!*

*¡No me lo puedo creer!*

*¡Venga!*

*¡Anda ya!*

*¡Qué bien!*

*¡Es increíble!*

*¡Es alucinante!*

**Para elogiar y reaccionar ante elogios:**

*-¡Qué bonito es ese jersey!  
-Pues es muy barato.*

*-¡Qué bien te sienta esa chaqueta!  
-Hace tiempo que la tengo, pero no me la había puesto antes mucho.*



**7** ¿Qué te interesa poder hacer en español? Señálalo y después habla sobre ello con tus compañeros.

- Poder entender el periódico.
- Poder entender las noticias de la radio o la televisión.
- Charlar con amigos en español.
- Leer cuentos cortos en español.
- Leer novelas en español.
- Poder escribir mensajes de correo electrónico.
- Poder enviar faxes.
- Escribir una carta de presentación.
- Hablar con mis compañeros de trabajo en español.
- Escribir notas.
- Tomar apuntes.
- Poder mantener una conversación en español.
- Ver películas en español.
- Saber más vocabulario y estructuras para:
  - Relacionarme con amigos españoles.
  - Comprar.
  - Quejarme.
  - Dar mi opinión.
  - Buscar trabajo.
- Otras cosas: \_\_\_\_\_
- Otros intereses: \_\_\_\_\_



**8** Haz una lista de las cosas que crees que pueden hacerse y que no pueden hacerse en la clase de español.

SE PUEDE	NO SE PUEDE
Hablar en español.	Llevar café a clase.

• Compara tus respuestas con las de otros compañeros. ¿Hay alguna que te sorprende? Haz con ellos una lista común y colócala en clase.



Lee los siguientes comentarios de algunos estudiantes de español y señala con qué opiniones estás de acuerdo.



- ¿Qué otras cosas te gusta hacer en la clase de español? Anótalas.
- Con tus compañeros, haz una lista con las cosas que a todos os gusta hacer en clase.

### Opiniones sobre el español:

*El español se parece a mi lengua en los tiempos verbales.*

*A veces me cuesta diferenciar ser y estar.*

*Lo más difícil es el subjuntivo.*

*Yo donde tengo problemas es con los verbos.*

*Hay muchas palabras del español que son muy similares en mi lengua.*

*Para mí es difícil recordar cuándo las palabras son femeninas o masculinas.*

*A mí me resulta fácil la pronunciación.*



## Unidad 2

### Punto de vista

23

¿Qué tomas normalmente cuando vas a un bar, a una cafetería o a un restaurante?



- Escribe la lista de palabras de tu propio idioma que utilizas en un bar. ¿Cuáles de estas palabras quieres conocer en español?
- Compara tu lista con la de tu compañero y amplíala.

24

¿Conoces el significado de las palabras que aparecen en la imagen? Con tu compañero averigua el significado de las que no conoces. Consulta el diccionario si es necesario.



- Comparte tus respuestas con el resto de la clase.

25

Clasifica las palabras de la imagen en distintos grupos. Con tu compañero, decide antes qué criterios vas a utilizar para clasificarlas.



26

Señala en qué momento del día es más frecuente tomar los siguientes alimentos o productos. Háblalo con tus compañeros.



- un pincho de tortilla
- un bocadillo
- una copa
- churros
- una tapa de jamón
- un zumo
- una caña



### Pausa



¡Español a la carta! ¿Por qué no eliges un buen menú para aprender español? Puedes seleccionar algunas ideas del siguiente menú o apuntar otras sugerencias.

#### ¡Español a la carta!

##### Primeros platos:

- Estar motivado.
- Tener una buena razón para aprender español.
- Tener tiempo para estudiar.
- Tener experiencia estudiando otros idiomas.

##### Segundos platos:

- Estudiar gramática.
- Hacer deberes.
- Estudiar vocabulario.
- Asistir a clase.
- Practicar el español.

##### Postres:

- Tener una novia, un novio o amigos para hablar español.
- Ver películas en español.
- Viajar a un país de habla hispana.
- Leer libros en español.

**Ejemplo:** Mi menú favorito es... De primero... De segundo... De postre...

- Presenta a tus compañeros tus propuestas de menú para aprender español.
- ¿Cómo son vuestros menús? ¿Son menús fáciles de seguir? ¿Son equilibrados, ligeros...?

#### recuerda

Escoge el «menú del español» según tus necesidades y gustos y no pierdas la ilusión por seguir estudiando.



## Unidad 4

### Punto de vista

13

¿Estás trabajando ya o necesitas buscar trabajo? ¿Qué opción te parece la más recomendable para encontrar trabajo?



- A través de una agencia de colocación.
  - Leyendo las ofertas de trabajo de la prensa.
  - Presentándote personalmente en la empresa que te interesa.
  - Diciendo a tus amigos y conocidos que buscas trabajo.
  - Apuntándote en la oficina de empleo.
- Si has trabajado alguna vez, ¿cómo has encontrado tus trabajos?
  - ¿Existen los mismos métodos para buscar trabajo en todos los países? En pequeños grupos, piensa si es muy diferente la forma de encontrar trabajo en distintos países.



14

Lee el siguiente texto publicado en un diario económico de una ciudad española.



Una encuesta realizada por el Instituto de Trabajo asegura que la mayoría de los jóvenes no encuentra su primer empleo a través de las agencias de colocación institucionales o a través de los anuncios que se publican en los medios de comunicación. Al contrario, de esta forma solo consigue colocarse un porcentaje muy pequeño de jóvenes que acceden a su primer empleo.

«Tener enchufe o buenos contactos es lo que funciona en estos momentos para encontrar trabajo» según declaraciones del secretario del Instituto de Trabajo, especialmente cuando se trata de trabajar en la empresa privada. Para ocupar un puesto de trabajo en la Administración Pública la situación es diferente: es necesario superar una prueba (una oposición) y demostrar que se tiene la preparación necesaria para realizar ese trabajo. Parece pues que los jóvenes no deben preocuparse tanto por la elaboración de su currículum como por tener una buena agenda de contactos, ya que esa es la opción que mejores resultados da en ese primer contacto con el mundo de la empresa privada.

- ¿Qué significa «tener enchufe» y «tener buenos contactos»?
- Y en tu país, ¿«tener enchufe» o «tener contactos» también es una forma rápida para encontrar un primer trabajo?



### Pausa



¿Qué tal te va con tu español? Marca de 1 a 5 (de menos a más) tu valoración de cada una de las siguientes cuestiones.

Puedo...	1	2	3	4	5
1. ... entender a gente que habla español.					
2. ... reaccionar de forma adecuada en una conversación en español.					
3. ... comunicar a los demás lo que quiero.					
4. ... escribir textos no muy complejos.					
5. ... entender textos en español.					
6. ... entender la gramática.					
7. ... entender las ideas generales de programas de televisión y de películas en español.					
8. ... conocer y usar vocabulario nuevo.					
9. ... practicar español fuera de clase.					
10. ... saber cómo mejorar mi español.					
11. ... entender mejor la cultura de los países de habla hispana.					
12. ... encontrar soluciones cuando tengo dudas con mi español.					
13. ... controlar mis miedos cuando hablo.					
14. ... seguir la clase sin dificultad.					

- Fíjate en los temas a los que has dado menor puntuación y decide qué planes tienes para mejorarlos en este curso.

#### Ejemplo:

- Pienso repasar algunos ejercicios y preguntar más al profesor.
- Pues, yo voy a intentar hablar más en clase. ¿Y tú?
- Pues yo quiero...

#### recuerda

Poco a poco, pero con confianza. ¡Ánimo y adelante! Pronto conseguirás tus objetivos.



19

¿Qué te sugiere la información del recuadro? ¿Y a tu compañero?



• Escucha la conversación. ¿Con qué opinión estás de acuerdo?



20

Lee el texto y contesta a las preguntas.

**Hombres y mujeres**  
¿Somos diferentes?  
¿Qué hay de tópico y de verdad?

**HOMBRES Y MUJERES ANTE SUS SENTIMIENTOS**

Un hombre es un ser supersticioso, competitivo, controlador, defensivo y solitario que esconde sus emociones para controlar la situación. En cambio, el papel otorgado a la mujer de defensora del hogar le ha estructurado el cerebro para ser una persona abierta, colaboradora, vulnerable y emotiva que sabe que no es necesario controlar la situación a cada instante y que, por ello, puede expresar libremente sus sentimientos. En el mismo sentido, los investigadores señalan que en una conversación las mujeres pueden en diez segundos utilizar seis expresiones que demuestran que están escuchando a su interlocutor. Su cara refleja las sensaciones que expresan mediante palabras. Al contrario, los hombres permanecen impassibles mientras escuchan para no manifestar ningún tipo de sentimiento. No obstante, esto no quiere decir que no tengan las mismas sensaciones, sino que simplemente no las manifiestan de un modo externo.



Allan y Barbara Pease: *Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas* (Editorial Amat, texto adaptado)

- ¿Cómo se dice en el texto que son las mujeres? ¿Y los hombres? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?
- Y tú, ¿qué opinas? ¿Crees que los hombres y las mujeres manifiestan de forma diferente sus sentimientos? ¿Por qué?



**Pausa**



Desde que estudias español, ¿ha cambiado tu actitud ante la forma de aprender una nueva lengua?

- ¿Cómo era antes tu actitud respecto a aprender una lengua y cómo es ahora? Si ha cambiado, ¿por qué ha sido?  
**Ejemplo:** —Antes pensaba que hacer errores era horrible, pero ahora me he vuelto más tolerante y sé que los errores significan que también estoy aprendiendo.  
—Pues yo antes no entendía casi nada cuando escuchaba una audición en español y no me gustaba, pero ahora, cada vez entiendo un poco más y tengo más paciencia.
- ¿Te has vuelto más tolerante, más tranquilo, más hablador, más sociable? ¿Por qué?
- ¿Estás de mejor humor desde que aprendes español? ¿Te has puesto nervioso con el idioma español en algún momento? ¿En cuál?
- Comparte tus sentimientos e impresiones con tus compañeros. ¿Cómo se sienten ellos? ¿Les ha pasado lo mismo?

**recuerda**

Aprender una lengua significa pasar por muchas etapas y todas son positivas, como en un viaje. Tú tienes otros compañeros de viaje. Busca apoyo en ellos y ten claro tu objetivo.



## Punto de vista

**13** ¿Qué piensas de las siguientes afirmaciones?



- «Las mascotas ayudan a resolver problemas afectivos.»
- «Aumenta el número de personas tratadas con terapias con animales.»
- «Se duda de la eficacia de las terapias con animales para tratar ciertos problemas de salud o afectivos.»
- «No es posible la entrada de animales en los hospitales.»



**14** Lee el siguiente texto y comprueba tus respuestas en la actividad 13.

### Terapias con animales

Cada vez es más frecuente tratar a niños y a ancianos con terapias en las que se cuenta con el apoyo de un animal. Pero también este tipo de terapias se emplea con enfermos terminales o con personas con problemas psiquiátricos. Los estudios efectuados sobre este tema

demuestran que lo que los terapeutas no han conseguido por los medios habituales a veces se consigue a través del apoyo de un animal.

De las terapias más conocidas podríamos destacar la delfinoterapia. Los delfines tienen la habilidad de detectar áreas de discapacidad o de trauma físico en los humanos. La delfinoterapia se aplica a pacientes que tienen afectado el sistema

nervioso central. Por su parte, la equinoterapia está dirigida a niños con discapacidades en el habla. En la actualidad se están usando los animales para visitar a enfermos en los hospitales o en sus domicilios particulares. Estas visitas son de gran ayuda porque hacen que el paciente olvide temporalmente su situación. Se ha demostrado que estas terapias aceleran el proceso de recuperación.

(Texto adaptado de <http://geocities.com/animalesinfronteras/terapias.html> y <http://regalameunasonrisa.org/ve/prog2delfin.html>)

**15** ¿Conoces otras terapias alternativas con animales? ¿Qué opinión te merecen?

- ¿Son habituales este tipo de terapias en tu país? ¿Conoces a alguien que ha participado en alguna terapia?



## Pausa

¿Qué animal representa lo que sientes en estos momentos respecto a tu español? ¿Por qué?



**Ejemplo:** *Mi español es un mono porque habla y se divierte, pero no piensa mucho sobre lo que hace.*



En el horóscopo chino cada animal representa unas cualidades. ¿Cuáles crees que son importantes cuando aprendes una lengua? ¿Por qué? Háblalo con tus compañeros.



rata	Trabajadora, comunicativa y rápida.	dragón	Trabajador, activo y decidido.	perro	Colaborador, sincero y solidario.
buey	Firme en sus ideas, tradicional y honesto.	serpiente	Intuitiva, perfeccionista y cuidadosa.	cerdo	Sincero, fuerte y generoso.
tigre	Independiente, impredecible y seguro.	caballo	Leal, independiente y equilibrado.	mono	Encantador, inquieto e imaginativo.
conejo	Negociador, vividor y alegre.	cabra	Sensible, seria e individualista.	gallo	De aspecto seguro, pero inseguro y reservado.

**recuerda** Cada persona es diferente y tiene un ritmo de aprendizaje distinto. Nadie es mejor ni peor, solo diferente. Respeta tu ritmo.



## Unidad 10

# Punto de vista



13

¿En qué situaciones utilizarías las anteriores tarjetas de felicitación?



- ¿En qué otros momentos puedes enviar tarjetas con mensajes como estos? ¿Qué escribirías?
- Y en tu lengua, ¿existen expresiones similares para esas situaciones?

14

Lee el siguiente diálogo.



- ¿Te parece normal la situación de la imagen? ¿Por qué? Háblalo con tu compañero.



## Pausa



¿Necesitas ayuda o quieres ofrecerla para mejorar el español? Pon dos notas en el tablón de la clase, una para pedir ayuda y otra para ofrecerla y espera a que otro compañero te busque.



OFRECER AYUDA	PEDIR AYUDA
¿Quieres que te ayude a conversar en español? Podríamos formar un grupo de conversación en mi casa. Yo pongo el café y las galletas. Ali	Necesito que alguien me ayude a escribir mejor porque tengo muchas faltas y no sé cómo explicar las cosas. ¿Quién quiere ayudarme? Ali
¿Alguien quiere que le ayude con los verbos? Entiendo bastante bien cómo usarlos. Margueritte	Quiero ver alguna película en español, pero no quiero ir sola. ¿Quién quiere venir conmigo? Margueritte

### recuerda

Hay muchas formas de aprender español. Con ganas puedes aprender más y mejor. Además, seguro que tú puedes ayudar a otros compañeros y ellos pueden ayudarte a ti.

## Anexo 7.: Nuevo ELE avanzado (2003)

### Anexo 7.1.: Introducción e índice

# Introducción

## ELE avanzado

**ELE avanzado** es un curso comunicativo de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos de nivel avanzado, concebido con el objetivo de ayudar al alumno a consolidar y desarrollar su nivel de competencia lingüística y comunicativa.

Se trata de un curso centrado en el alumno, que permite al profesor ser flexible y adaptar el trabajo del aula a las necesidades, condiciones y características de los estudiantes.

Se apoya en una metodología motivadora y variada, de contrastada validez, que fomenta la implicación del alumno en el uso creativo de la lengua a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sus autores han puesto el máximo cuidado en la secuenciación didáctica de las diferentes actividades y tareas que conforman cada lección.

Tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios se ofrecen unas propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje del estudiante y lo sitúan en condiciones de abordar con garantías de éxito situaciones de uso de la lengua, así como cualquier prueba oficial propia del nivel al que **ELE avanzado** va dirigido (D.E.L.E., escuelas oficiales de idiomas, titulaciones oficiales locales, etc.).

El libro del alumno está estructurado en tres bloques, cada uno de ellos formado por cuatro lecciones más otra de repaso. Las lecciones giran en torno a uno o varios temas relacionados entre sí.

En la sección "Descubre España y América Latina" se tratan aspectos variados relacionados con los contenidos temáticos o lingüísticos de la lección. Las actividades propuestas permiten abordar y ampliar aspectos socioculturales de España y América Latina, complementan la base sociocultural aportada por el curso y posibilitan una práctica lingüística adicional.

Todas las lecciones presentan un cuadro final ("Recuerda") donde se enuncian las funciones comunicativas tratadas en ellas, con sus correspondientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

Al final del libro se incluye un resumen de todos los contenidos gramaticales del curso ("Resumen gramatical").

# Así es este libro

## Presentación

Al comienzo de cada lección se especifican los objetivos comunicativos que se van a trabajar. La presentación de los contenidos temáticos y lingüísticos que abre cada lección (gramática, vocabulario y fonética) se realiza con el apoyo de los documentos y técnicas más adecuados a cada caso. En las diferentes lecciones se alternan diversos tipos de textos, muestras de lengua, diálogos, fotografías, ilustraciones, cómics, etc. La activación de conocimientos previos y el desarrollo del interés de los alumnos por el tema son objetivos que también se contemplan en esta fase inicial.

**3** **Un mundo mejor**

**OBJETIVOS**

- Expresar opiniones y argumentar
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Valorar hechos y situaciones

**1** Mira estas viñetas incompletas y averigua el significado de las palabras que no entiendas.

Con todos los recursos de plástico que he hecho se me ha agotado el plástico, así he quedado solo.

¿Con qué se puede pulir la pintura?

**2** Completa los bocadillos vacíos con estas frases.

A. ¡Para qué! Siempre hay otra solución diplomática.

B. Ahora resulta que dependo de mi sistema.

## Práctica de contenidos

**1** Lee las sinopsis de estas películas de cineastas de España y América Latina. ¿A cuál tema del apartado 2a hace referencia cada una?

**LOS LIONES AL SOL**  
Aunque del día a día de un grupo de hombres, con un espíritu unido como consecuencia de una revolución social.

**CENIZAS DEL PARAÍSO**  
Actividad de un profesor empírico, empachado de realizar labores y de hacer escuchar al juez que lo juzga.

**PLATA QUEMADA**  
Aunque es un mundo que siempre tiene invitado a cabo por sus alrededores apasionados Los Peliceros.

**EL BOLA**  
Historia de un chico de diez años que vive una situación de violencia familiar y que decide que es posible otra realidad.

**2** Escucha a dos amigos, uno español y un argentino. ¿Cuál de los temas abordados en el apartado 2a mencionan?

**3** Escucha de nuevo. ¿Cuál de los temas consideras más grave cada uno de los interlocutores y por qué? Anota las razones.

**4** Habla con un compañero y dice cuáles son para ti los problemas contemporáneos más graves y por qué. ¿Está de acuerdo contigo?

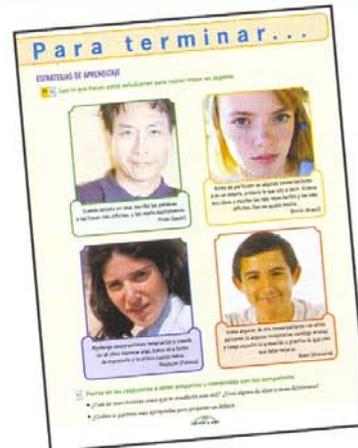
A continuación, se incluye una amplia gama de actividades significativas y motivadoras mediante las cuales el alumno va asimilando de forma progresiva los contenidos temáticos y lingüísticos necesarios para alcanzar los objetivos de la lección. Muchas de ellas son de carácter cooperativo y todas han sido graduadas de acuerdo con las demandas cognitivas y de actuación que plantean al alumno. Esas actividades permiten:

- La práctica lingüística.
- La aplicación, el desarrollo y la integración de las diferentes destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).
- La aplicación y el desarrollo de estrategias de comunicación.
- El desarrollo de la autonomía del alumno.

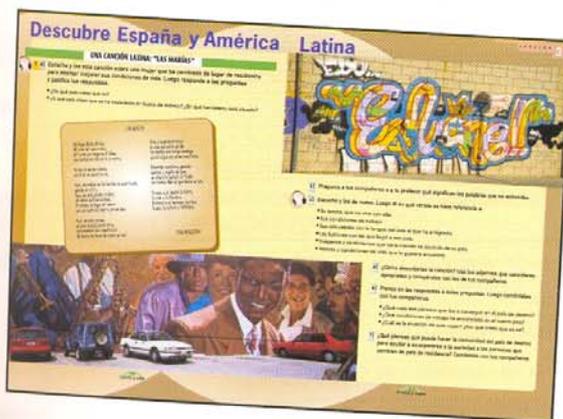
## Estrategias de aprendizaje

A lo largo del curso se proponen diversas actividades destinadas a fomentar el desarrollo de estrategias positivas de aprendizaje. Tienen como objetivo ayudar al alumno a descubrir estrategias que no conocía o no ponía en práctica pero que pueden serle útiles en lo sucesivo si se adaptan a su estilo de aprendizaje.

La labor de "aprender a aprender" facilita el proceso de aprendizaje del alumno y le permite llevarlo a cabo con un mayor grado de autonomía, confianza en sí mismo y responsabilidad.



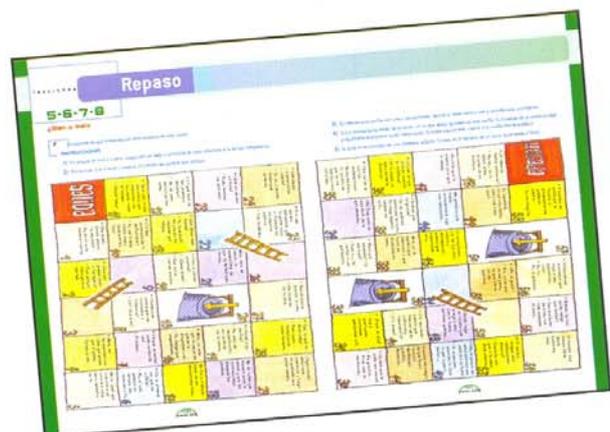
## Contenidos socioculturales



La integración de contenidos temáticos y lingüísticos hace posible que el alumno pueda aprender la lengua al mismo tiempo que asimila unos conocimientos sobre diversos aspectos socioculturales de España y América Latina. Las tareas incluidas contribuyen también a aumentar el interés por los temas seleccionados y al desarrollo de la conciencia intercultural, esto es, a la formación en el conocimiento, comprensión, aceptación y respeto de los valores y estilos de vida de las diferentes culturas.

## Repasos

Las lecciones de repaso ponen a disposición de los alumnos y del profesor materiales destinados a la revisión y al refuerzo de contenidos tratados en las cuatro lecciones precedentes. Dado que el objetivo fundamental de esas lecciones es la activación de contenidos para que el alumno siga reteniéndolos en su repertorio lingüístico, el profesor puede proponer la realización de determinadas actividades incluidas en ellas cuando lo considere conveniente, aunque eso implique alterar el orden en que aparecen en el libro, y así satisfacer las necesidades reales del alumno.



# Contenidos del libro

	TEMAS Y VOCABULARIO	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	GRAMÁTICA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN	DESCUBRE ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA
<b>1</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender español.</li> <li>• Un buen estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir consejo.</li> <li>• Dar consejos.</li> <li>• Reaccionar ante un consejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Te aconsejo que / Te recomiendo que / Lo mejor es que</i> + presente de subjuntivo.</li> <li>• Imperativo.</li> <li>• Condicional simple.</li> <li>• <i>Ocurrírase algo a alguien.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas para no olvidar lo aprendido.</li> <li>• Consejos para aprender mejor.</li> <li>• Aprender vocabulario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nueve preguntas sobre la lengua española.</li> </ul>
<b>2</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El futuro.</li> <li>• El hogar del futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular hipótesis sobre el futuro: expresar diversos grados de probabilidad.</li> <li>• Hacer cumplidos.</li> <li>• Valorar negativamente algo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operadores para introducir hipótesis con indicativo y subjuntivo.</li> <li>• Futuro simple.</li> <li>• Futuro compuesto.</li> <li>• Pretérito perfecto de subjuntivo.</li> <li>• Frases exclamativas: <i>¡Vaya + sustantivo...!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La traducción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comercio justo para un presente y un futuro mejores.</li> </ul>
<b>3</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas contemporáneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar opiniones y argumentar.</li> <li>• Expresar acuerdo y desacuerdo.</li> <li>• Valorar hechos y situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A mí me parece bien / un error / ... / + que</i> + subjuntivo.</li> <li>• <i>Es importante / una vergüenza / ... / que</i> + subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas para mejorar la forma de hablar español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una canción latina: "Las Marias".</li> </ul>
<b>4</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones de vida.</li> <li>• Calidad de vida.</li> <li>• El carácter (1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar condiciones irreales sobre el presente y sus consecuencias.</li> <li>• Expresar condiciones poco probables y sus consecuencias.</li> <li>• Expresar deseos poco probables o imposibles (1).</li> <li>• Describir el carácter de una persona (1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito imperfecto de subjuntivo.</li> <li>• <i>Si</i> + pretérito imperfecto de subjuntivo + condicional simple.</li> <li>• <i>Me gustaría / encantaría que</i> + pretérito imperfecto de subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de memorización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida moderna y calidad de vida en España.</li> </ul>

Repaso 1

1-2-3-4

	TEMAS Y VOCABULARIO	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	GRAMÁTICA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN	DESCUBRE ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA
<b>5</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos importantes en la vida de una persona.</li> <li>• Sentimientos (1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar alegría o satisfacción (por algo).</li> <li>• Expresar pena, lástima o tristeza y mencionar el motivo.</li> <li>• Expresar indiferencia.</li> <li>• Expresar extrañeza y preocupación por algo y mencionar el motivo.</li> <li>• Formular hipótesis sobre el pasado tratando de dar una explicación a lo sucedido.</li> <li>• Dar ánimos y tranquilizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¡Qué bien que! / Me alegro de que! ¡Qué pena que! / Me da pena que / Siento que</i> + subjuntivo!</li> <li>• <i>Con lo que</i> + indicativo.</li> <li>• <i>Con lo</i> + adjetivo / adverbio + <i>que</i> + indicativo.</li> <li>• <i>Con el / la / los / las</i> + sustantivo + <i>que</i> + indicativo.</li> <li>• <i>Me da igual / lo mismo</i> + <i>que</i> + subjuntivo.</li> <li>• <i>No me importa (nada) que</i> + subjuntivo.</li> <li>• <i>¡Qué raro / extraño que</i> + subjuntivo! <i>Si</i> + indicativo.</li> <li>• Futuro simple y compuesto.</li> <li>• Condicional simple y compuesto.</li> <li>• Operadores para introducir hipótesis con indicativo, subjuntivo, indicativo y subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del propio proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una canción española: "No me importa nada".</li> </ul>
<b>6</b> lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ecología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre problemas que nos preocupan.</li> <li>• Sugerir medidas para solucionar problemas.</li> <li>• Dar consejos.</li> <li>• Redactar un informe.</li> <li>• Ordenar ideas.</li> <li>• Expresar consecuencia.</li> <li>• Añadir ideas.</li> <li>• Resumir y sacar conclusiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>(A mí) Me preocupa que</i> + subjuntivo.</li> <li>• Sufijos. Formación de sustantivos a partir de verbos.</li> <li>• <i>Lo que se puede hacer para</i> + infinitivo + <i>es</i> + infinitivo.</li> <li>• <i>La mejor forma de</i> + infinitivo + <i>es</i> + infinitivo.</li> <li>• Imperativo afirmativo y negativo.</li> <li>• Marcadores del discurso. Conectores: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Para organizar y ordenar la información.</li> <li>– Causales.</li> <li>– Consecutivos.</li> <li>– De adición.</li> <li>– Para oponer ideas.</li> <li>– Para introducir el resumen o la conclusión.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas para mejorar la forma de escribir en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Amazonia.</li> </ul>

	TEMAS Y VOCABULARIO	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	GRAMÁTICA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN	DESCUBRE ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA
lección <b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La publicidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar finalidad.</li> <li>Interpretar anuncios publicitarios.</li> <li>Redactar anuncios publicitarios.</li> <li>Matizar y corregir una opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Para / Con el objeto de / El objetivo de... es + que + subjuntivo.</i></li> <li>Construcciones pasivas.</li> <li>Imperativo afirmativo y negativo con pronombres de objeto indirecto y de objeto directo.</li> <li>Preposiciones <i>por</i> y <i>para</i>.</li> <li><i>Lo de que...</i></li> <li><i>Lo bueno de es que...</i></li> <li><i>No es que + subjuntivo, sino que... + indicativo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de comunicación para participar en un debate:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar la palabra.</li> <li>Pedir una aclaración.</li> <li>Hacer una aclaración.</li> <li>Interrumpir a quien está hablando.</li> <li>No ceder la palabra.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por un cine latino de calidad.</li> </ul>
lección <b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decir con qué relacionamos algo.</li> <li>Redactar noticias.</li> <li>Transmitir lo dicho por otros: informaciones, peticiones, consejos, sugerencias, órdenes.</li> <li>Opinar sobre los medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeto directo + pronombre de objeto directo + verbo: <i>La palabra 'ejemplar' la relaciono con la prensa.</i></li> <li>Tiempos verbales para hablar del pasado (repasso).</li> <li>Utilización de tiempos verbales en el estilo indirecto: en indicativo y en subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas de utilizar los medios de comunicación para aprender español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un fragmento de <i>Cien años de soledad</i>.</li> </ul>

### Repaso 2 5-6-7-8

	TEMAS Y VOCABULARIO	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	GRAMÁTICA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN	DESCUBRE ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA
lección <b>9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El carácter.</li> <li>Las relaciones personales.</li> <li>Sentimientos (2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir el carácter de una persona (2).</li> <li>Expresar requisitos (1).</li> <li>Expresar gustos (2).</li> <li>Expresar fastidio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prejios: formación de contrarios.</li> <li>Sufijos: formación de sustantivos a partir de adjetivos.</li> <li><i>Podir / Esperar + que + subjuntivo.</i></li> <li><i>Me encanta a la gente que + indicativo.</i></li> <li><i>Detesto a la gente que + indicativo.</i></li> <li><i>Me fastidia que la gente + subjuntivo.</i></li> <li><i>No soporto a la gente que + indicativo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repasar y practicar fuera del aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los contadores de cuentos en América Latina.</li> </ul>
lección <b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estados físicos y anímicos.</li> <li>Sentimientos (3).</li> <li>El estrés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar estados físicos y anímicos.</li> <li>Expresar sentimientos.</li> <li>Hablar de los sentimientos y cambios de estado anímicos producidos por ciertas cosas.</li> <li>Hablar de las posibles consecuencias de una acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresiones con <i>estar + preposición + sustantivo</i>.</li> <li>Adjetivos derivados de verbos (<i>frustrante, deprimente...</i>).</li> <li><i>Ser / Resultar + adjetivo derivado de verbo.</i></li> <li><i>Sentar / Sentirse / Encontrarse + participio pasado.</i></li> <li><i>Me da miedo / Me pone de mal humor / Me hace ilusión + infinitivo + que + subjuntivo.</i></li> <li><i>Cuando más / menos + subjuntivo, más / menos + futuro simple.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar el estrés en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La cumbia, música colombiana.</li> </ul>
lección <b>11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lugares de interés.</li> <li>Descripción geográfica.</li> <li>De vacaciones.</li> <li>Quejas y reclamaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir lugares: referirse a aspectos geográficos, históricos y a otras informaciones de interés.</li> <li>Expresar requisitos (2).</li> <li>Expresar descos poco probables o imposibles (2).</li> <li>Quejarse y reclamar.</li> <li>Redactar una carta de reclamación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción y explicación de los motivos por los que se escribe.</li> <li>Solicitud de alguna acción.</li> <li>Despedida.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Cuando... tengo en cuenta que + presente de subjuntivo.</i></li> <li><i>Pero ¿cómo es posible que + subjuntivo?</i></li> <li><i>¡Ojalá / Qué! + pretérito imperfecto de subjuntivo!</i></li> <li><i>No puede ser / Es una falta de seriedad + que + subjuntivo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias positivas de aprendizaje descubiertas durante el curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La isla de Pascua.</li> </ul>
lección <b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sucesos.</li> <li>Decisiones importantes en la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar condiciones irreales sobre el pasado y sus consecuencias.</li> <li>Hablar de acontecimientos históricos.</li> <li>Expresar arrepentimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.</li> <li><i>Si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo + condicional compuesto.</i></li> <li><i>Si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo + condicional simple.</i></li> <li><i>(No) Debería / Tenía que + haber + participio pasado.</i></li> <li><i>Si lo sé / Si lo llego a saber, no venga.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver problemas de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un texto de Pablo Neruda.</li> </ul>

### Repaso 3 9-10-11-12

Resumen gramatical



## Anexo 7.2.: Actividades

**2** Como hemos visto, parece que Nancy tiene problemas con el subjuntivo. Para comprobar si recuerdas los usos del indicativo y del subjuntivo que estudiaste anteriormente, te proponemos jugar a las tres en raya.

1. En grupos de tres. Por turnos, elige una casilla y di si las frases que hay en ella son correctas o incorrectas; en este último caso, corrígelas.
2. Si tus compañeros están de acuerdo con lo que has dicho, escribe tu nombre en esa casilla. Si no lo están, pregúntale al profesor quién tiene razón. Gana quien obtenga tres casillas en raya.

• ¡Qué ganas tengo de que llegue el verano!  
• Yo también.

• ¿Conoces a alguien que hable árabe?  
• Sí, una amiga mía que vivió tres años en El Cairo.

• A ver si vienes un día a casa y comemos juntas.  
• Vale. Cuando quieras.

• Espero que nos veamos pronto.  
• Seguro que sí, ya verás.

Estoy buscando una casa para alquilar que esté bien comunicada.

Dice que se quedará ahí hasta que vuelves.

• Ya sabes que no me gusta que llegues tarde.  
• Lo siento, de verdad.

• Llámame cuando salgas de trabajar.  
• De acuerdo.

Me encanta que me dices esas cosas.

La verdad es que no creo que terminaré antes de las cinco.

• ¡Ojalá hace buen tiempo mañana para poder bañarnos!  
• Sí, a ver si no llueve.

• Me ha saludado en cuanto me ha visto.  
• Es que es muy majo.

**3** Asegúrate de que no te quedas con dudas sobre esos usos del subjuntivo. Ahora escribe tú cinco frases con indicativo o subjuntivo y pásaselas a tu compañero para que las corrija.

**4 a)** Lee estas preguntas y comenta las respuestas con la clase.

- ¿Qué haces para no olvidar lo aprendido anteriormente? ¿Intentas practicarlo? ¿Cómo?
- ¿Tienes dificultades con el subjuntivo? En caso afirmativo, ¿cómo tratas de superarlas?

**b)** Piensa en lo que han dicho tus compañeros. ¿Hace alguno de ellos algo que no hagas tú y que te parezca interesante? Díselo a la clase.

## CONSEJOS PARA APRENDER ESPAÑOL

5 Relaciona lo que dice cada alumno con el consejo apropiado.

A  
Yo hablo español muy despacio y hago demasiadas pausas. Necesito practicar más para poder expresarme con más fluidez.

AKIKO (Japón)

B  
Pues a mí se me da muy mal la pronunciación y la gente no me entiende fácilmente; por eso, a veces prefiero no hablar.

FÁTIMA (Marruecos)

C  
Necesito aprender más vocabulario. Muchas veces veo que no tengo las palabras necesarias para expresar lo que quiero.

MICHAEL (Estados Unidos)

D  
Cuando me hablan, entiendo muy poco. Comprendo mucho más cuando leo.

HANS (Alemania)

1  
Pues, mira, lo mejor es que leas, sobre todo, periódicos y revistas de temas que te interesen.

2  
Yo creo que lo que tienes que hacer es hablar más en clase y fuera de clase, en los descansos y siempre que tengas oportunidad.

3  
Yo te aconsejo que escuches cintas por tu cuenta y que repitas lo que oigas o, por lo menos, lo que te parezca más difícil de pronunciar.

4  
Pues escucha cintas y lee la transcripción cuando te haga falta. También puedes ver películas con subtítulos en el cine o en el centro donde estudias.

6 a) ¿En qué casos se ha utilizado el subjuntivo para expresar consejos?

b) ¿Recuerdas otras formas de dar consejos? Coméntalas con la clase.

Yo, en tu lugar,...

c) Si se te ocurren otros consejos para las personas de la actividad 5, dáselos.

10  
diez

**a]** Observa estos adverbios y expresiones que podemos usar para formular hipótesis.

**FÍJATE**

Para formular hipótesis:

CON INDICATIVO	CON SUBJUNTIVO	CON INDICATIVO Y SUBJUNTIVO
Creo	Es posible	Quizá(s)
Me parece	Es imposible	Tal vez
Seguro	Es probable	Posiblemente
Es seguro	Es fácil	Probablemente
Estoy seguro/-a de	No es seguro	
.....	.....	
.....	.....	
Igual	.....	
.....	.....	

Seguro que viviré mejor.

Es probable que viva mejor.

Posiblemente viva / viviré mejor.

**b]** Lee otra vez las hipótesis de Fernando y Marisa y completa el cuadro.

**c]** ¿Con qué adverbios y expresiones podemos indicar un mayor grado de probabilidad? ¿Y con cuáles menos? Coméntalo con tu compañero.

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: TRADUCCIÓN**

**3 a]** A veces, es útil traducir una estructura del español a tu lengua materna: te permite saber el significado de la estructura española con seguridad y te ayuda a recordarla. Traduce las siguientes frases a tu idioma. Sé exacto y correcto.

1. Igual me caso el año que viene.
2. Probablemente me case el año que viene.
3. Puede que cambie de trabajo dentro de unos años.
4. A lo mejor trabajo en una agencia de viajes.
5. Posiblemente vaya a Venezuela este verano.

**b]** Ahora, sin mirar las frases de 3a), vuelve a traducir las frases de tu idioma al español. Luego, compáralas con las originales.

## ¿LE HABRÁ PASADO ALGO?



11 a] Escucha este diálogo con el libro cerrado y ayuda al profesor a escribirlo en la pizarra.

- ¡Qué raro que Pepe no haya venido todavía! Con lo puntual que es...
- Pues sí, es un poco extraño. ¿Le habrá pasado algo?
- No, hombre, no. Ya verás como llega de un momento a otro. Habrá salido tarde del trabajo y estará a punto de llegar.
- Si dijo que saldría a las seis... Son y media y ya debería estar aquí.
- Sí, pero igual se le han complicado las cosas y ha tenido que quedarse un rato más.

b] Responde a las siguientes preguntas.

- ¿En qué frases se expresa extrañeza o preocupación?
- ¿En cuáles se formulan hipótesis buscando una explicación a lo sucedido?
- ¿En cuáles se tranquiliza y se da ánimos a alguien?



c] Escucha el diálogo de nuevo y repítelo. Trata de entonar las frases adecuadamente.

d] Prácticalo con un compañero.

12 a] Observa.

### FÍJATE

#### Hipótesis sobre el presente y el pasado:

Cuando intentamos dar una explicación sobre hechos que nos causan extrañeza o preocupación, podemos formular hipótesis:

- Utilizando *igual, quizá(s), a lo mejor, puede (ser) que, probablemente*, etc. (ver lección 2, actividad 2).  
*Igual se le han complicado las cosas.*
- Utilizando el futuro o el condicional (simples o compuestos).  
*Habrá salido tarde del trabajo y estará a punto de llegar.*

b] Observa la correspondencia de tiempos verbales existente entre los ejemplos de la izquierda y los de la derecha. Luego, completa el cuadro.

CONOCEMOS LA EXPLICACIÓN	NOS IMAGINAMOS LA EXPLICACIÓN
Está enferma.	Estará enferma.
Ha salido tarde de casa.	Habrá salido tarde de casa.
Se le olvidó.	Se le olvidaría.
Había un atasco.	Habría un atasco.
No la habían invitado.	No la habrían invitado.
Tiene problemas.	.....
.....	No habrá oído el despertador.
Se acostó muy tarde.	.....
No tenía ganas de ver a nadie.	.....
.....	No se habría enterado.
Ha perdido el tren.	.....
No se lo habían dicho.	.....

**17 a)** ¿Recuerdas la historieta de la actividad 4a? ¿Y lo que hizo la protagonista? Comenta con otros compañeros las respuestas a las siguientes preguntas.

- ¿Por qué lo haría?
- ¿Cómo se sentiría?
- ¿Qué le habría pasado antes de tomar esa decisión?



- Lo haría porque (tendría problemas con... y...)
- Sí, seguro que (tenía...)
- ¡Ah! Pues yo creo que no. Para mí, ...

**b)** Decídselo al resto de la clase y descubrid cuál es la explicación compartida por más alumnos.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

**18 a)** Piensa en las respuestas a estas preguntas y luego coméntalas con tus compañeros.

- ¿Tienes a menudo la sensación de que no progresas adecuadamente en tus estudios de español?
- ¿En qué aspectos te sucede con más frecuencia?
- ¿Te sucede más frecuentemente que en los cursos anteriores?

**b)** ¿Cuáles crees que son las causas de que a veces puedas sentir que no progresas todo lo que podrías? Coméntalo con tus compañeros y averigua si ellos le dan alguna explicación que te parezca apropiada y que te pueda ayudar en el futuro. Luego díselo al profesor.

## RECUERDA

### Comunicación

Expresar alegría o satisfacción por algo

- ¡Qué bien que te hayan ascendido!

### Gramática

¡*Qué bien que* + subjuntivo!  
*Me alegro de que* + subjuntivo  
*Me da mucha alegría que* + subjuntivo  
 (Ver resumen gramatical, apartado 10.1)

### Comunicación

Expresar pena, lástima o tristeza y mencionar el motivo

- Me da mucha pena que no hayas aprobado. Con lo que habías estudiado...

### Gramática

¡*Qué pena / lástima que* + subjuntivo!  
*Me da pena / lástima que* + subjuntivo  
*Siento / Lamento que* + subjuntivo  
 (Ver resumen gramatical, apartado 10.2.1)  
*Con lo + que* + indicativo  
*Con lo + adjetivo / adverbio + que* + indicativo  
*Con el / la / los / las + sustantivo + que* + indicativo  
 (Ver resumen gramatical, apartado 10.2.2)

### Comunicación

Expresar indiferencia

- La verdad es que me da igual que gane un equipo u otro.

### Gramática

*Me da igual / lo mismo que* + subjuntivo  
*No me importa (nada) que* + subjuntivo  
 (Ver resumen gramatical, apartado 10.3)

### Comunicación

Expresar extrañeza y preocupación por algo y mencionar el motivo

- ¡Qué raro que no haya llegado todavía!

### Gramática

¡*Qué raro / extraño que* + subjuntivo! *Si* + indicativo  
 (Ver resumen gramatical, apartado 10.4.1)

### Comunicación

Formular hipótesis sobre el pasado tratando de dar una explicación a algo

- Habrá tenido algún problema con el coche y llegará tarde.

Dar ánimos y tranquilizar

- Tranquilo, hombre, tranquilo. Ya verás como no le ha pasado nada.

### Gramática

Probabilidad con futuro y condicional  
 Operadores para introducir hipótesis con:  
 – Indicativo, subjuntivo e indicativo y subjuntivo  
 (Ver resumen gramatical, apartados 1.2.2, 1.5.1 y 10.4.2)

- b)** Ahora dile a tu compañero lo que puede hacer para evitar el estrés y sus efectos. Si quieres, puedes escribir antes lo más importante.

*Cuanto más / menos..., más / menos...*

- c)** Coméntale a la clase lo más interesante, curioso o divertido que te ha dicho tu compañero.



## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- 18 a)** Piensa en situaciones que te provocan estrés cuando utilizas el español, en las causas, y en lo que haces o en lo que crees que deberías hacer para evitarlo.
- b)** Coméntaselo a tus compañeros y averigua si les ocurre lo mismo a ellos y qué hacen o qué harían en esas situaciones. Anota las ideas que te parezcan interesantes y trata de ponerlas en práctica en el futuro.

## RECUERDA

### Comunicación

#### Expresar estados físicos y anímicos

- Lo siento, pero hoy no estoy para bromas.
- Yo estoy muy a gusto aquí, ¿y tú?
- Hoy estoy hecho polvo: estoy cansadísimo y me duele todo.
- Después del baño siempre estoy muy relajada.

### Gramática

Expresiones con *estar* + preposición + sustantivo (*estar a gusto, estar de broma, no estar para bromas, etcétera*)

Participio pasado

### Comunicación

#### Expresar sentimientos

- Es / Me resulta verdaderamente frustrante no poder decir lo que quiero.
- Cuando quiero decir algo y no puedo me siento muy frustrado.

### Gramática

Adjetivos derivados de verbos (*frustrante, estimulante...*)

*Ser / Resultar* + adjetivo

*Estar / Sentirse / Encontrarse* + participio pasado

(Ver resumen gramatical, apartado 21.1)

### Comunicación

Hablar de los sentimientos y cambios de estado anímico producidos por ciertas cosas

- Me da miedo que hagas eso.
- Me pone de mal humor tener que escuchar siempre las mismas excusas.
- Me hace mucha ilusión hablar con ella.

### Gramática

Me	<i>da miedo</i>	<i>buen mal humor</i>	infinitivo
	<i>pone de</i>		+
	<i>hace ilusión</i>		<i>que</i> + subj.
	...		

(Ver resumen gramatical, apartado 22)

### Comunicación

Hablar del efecto de una acción

- Cuanto más trabajes, más estresado estarás.
- Cuanto más ejercicio hagas, más relajada te sentirás.

### Gramática

Construcciones comparativas:

- Cuanto más / menos + subjuntivo. más / menos + futuro simple
- Cuanto/-a/-os/-as más / menos + sustantivo + subjuntivo. más / menos... + futuro simple

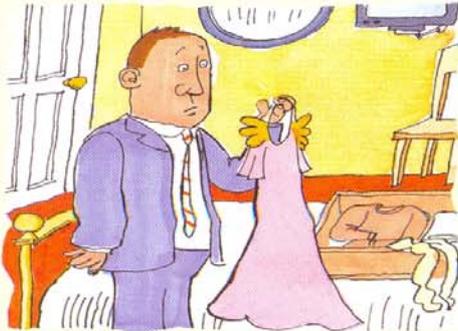
(Ver resumen gramatical, apartado 23)

**b)** ¿Qué informaciones de la carta podrían introducirse también con estas fórmulas? Piensa en los cambios que hay que hacer en algunos casos.

- Estoy seguro de que...
- Quisiera mostrarles mi descontento / disgusto por...
- Les ruego que...
- Me pongo en contacto con ustedes para...
- A la espera de su respuesta,...
- Les agradecería que...

**17 a)** En parejas. Comentad las diferencias existentes entre una carta formal y una informal.

**b)** Piensa en algún hecho que te pueda ocurrir en vacaciones y que tú consideres motivo de queja o reclamación. Escribe una carta a la entidad correspondiente siguiendo los diferentes pasos hasta llegar al texto final: hacer una lista de ideas, organizar la información, etc.



## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

**18** ¿Cuál de las estrategias de aprendizaje descubiertas por ti a lo largo del curso aplicas más frecuentemente? ¿Cuáles crees que te serían más útiles para sobrevivir durante unas vacaciones en un país cuya lengua apenas conocieras? Explica por qué.

## RECUERDA

### Comunicación

**Describir lugares:** referirse a aspectos geográficos, históricos, culturales...

- Machu Picchu es una ciudad precolombina construida por los incas. Ocupa la cumbre de una montaña y está rodeada de otras montañas...

**Decir qué se tiene en cuenta cuando se elige algo**

- Cuando elijo un lugar para mis vacaciones, tengo en cuenta varias cosas: que haya pocos turistas, que sea tranquilo...

**Expresar deseos poco probables o imposibles**

- ¡Ojalá hubiera menos coches aquí!
- ¡Quién pudiera estar siempre así!

### Gramática

¡Ojalá + pretérito imperfecto de subjuntivo!  
¡Quién

(Ver resumen gramatical, apartado 9)

### Comunicación

**Quejarse y reclamar**

- ¡No puede ser que tengamos que pagar eso! Si en la agencia nos dijeron que estaba incluido todo en el precio...
- Pero ¿cómo es posible que no haya aire acondicionado, con lo que hemos pagado?

### Gramática

No puede ser / Es una falta de seriedad + que + subjuntivo  
Pero ¿cómo es posible que + subjuntivo?

(Ver resumen gramatical, apartado 24)

### Comunicación

**Redactar una carta de reclamación:**

– **Introducción y explicación de los motivos por los que se escribe**

- Me pongo en contacto con ustedes para...
- Lamento tener que escribirles para...
- Quisiera mostrarles mi descontento / disgusto por...

– **Solicitud de alguna acción**

- Confío en [estoy seguro de] que se pondrán en contacto conmigo para...
- Les ruego que se pongan en contacto conmigo para...
- Les agradecería que me ofrecieran...

– **Despedida**

- En espera de sus noticias, aprovecho la ocasión para saludarles atentamente.
- A la espera de su respuesta,...

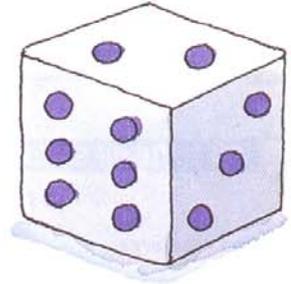
## 9-10-11-12

9 En grupos de cuatro. Juega con un dado y una ficha de color diferente a la de tus compañeros.

### INSTRUCCIONES

- 1) Por turnos. Tira el dado y avanza el número de casillas que indique.
- 2) Responde a la pregunta o habla del tema de la casilla en la que caigas. Puedes decir todo lo que quieras.

<b>salida</b>	7. Una estructura difícil de la lengua española.	8. Una broma que has hecho más de una vez.	15. Algo que crees que debes mejorar en español. ¿Cómo?
1. ¿Crees que vas a echar algo de menos cuando acabe este curso?	6. Algún tipo de actividad de clase que te gusta mucho.	9. ¿Cuál de los grandes problemas de la humanidad crees que es más fácil de solucionar? ¿Por qué?	14. Una costumbre que no tienes y que te gustaría tener.
2. ¿Has alcanzado los objetivos que te habías propuesto al principio del curso?	5. La lección de este libro que más recuerdas. ¿Por qué?	10. Alguna estrategia que aplicas para escribir en español y que te da buen resultado.	13. La última película que has visto: cuéntala y valórala.
3. Tu español dentro de diez años.	4. El último libro que has leído en español.	11. Tres preguntas que harías en un centro de enseñanza de español para averiguar cómo son sus cursos.	12. Algo que te ha causado alegría recientemente.



16. Tu pueblo o tu ciudad en el año 2100.	23. ¿Has hecho en este curso algo que ahora crees que no deberías haber hecho?	24. Algo de este curso que te ha llamado la atención.	<b>Llegada</b>
17. Alguien con quien mantienes o podrías mantener correspondencia en español.	22. Lo que más te gusta hacer en español.	25. Algún eslogan publicitario que te llama la atención. ¿Por qué?	30. Expresa un deseo para el próximo curso.
18. Algo que te gustaría que ocurriera próximamente.	21. Algo de tu centro de estudios que se puede mejorar. ¿Cómo?	26. Algo que has hecho en el curso que termina y que te ha ayudado a tener más confianza en ti mismo.	29. ¿Crees que puedes usar Internet para aprender español? ¿Cómo?
19. Lo que más te ha gustado de este libro.	20. Una palabra que dices mucho en español. ¿Por qué?	27. ¿Y si no hubieras hecho este curso? Menciona algunas consecuencias.	28. Alguna estrategia de aprendizaje que has descubierto en este curso.

## Anexo 8.: Prisma C1 (2005)

### Anexo 8.1.: Introducción e índice



## introducción

**PRISMA** es un método de español para extranjeros estructurado en **6 niveles: Comienza (A1), Continúa (A2), Progresa (B1), Avanza (B2), Consolida (C1) y Perfecciona (C2)**, según los requerimientos del *Marco de referencia europeo* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El *Marco de referencia europeo* nos proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales... en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que llevar a cabo los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que deben desarrollar para poder actuar de manera eficiente y el contexto donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio lingüístico que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, el contenido y los métodos, el *Marco de referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.

**PRISMA** aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes. El objetivo general de **PRISMA** es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.

**PRISMA Consolida (C1)** se compone de **PRISMA del alumno (180 horas lectivas)**, **PRISMA de ejercicios (60 horas)**, **PRISMA del profesor (60 horas)** y **CD** de audiciones.

En **PRISMA Consolida (C1, dominio operativo eficaz)** el estudiante tiene acceso a un amplio repertorio lingüístico, lo que le permite una comunicación fluida y espontánea. El alumno aprende a:

- comprender discursos amplios incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprender sin mucho esfuerzo programas de televisión y películas.
- comprender textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprender artículos especializados e instrucciones técnicas largas aunque no se relacionen con su especialidad.
- expresarse con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizar el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formular ideas y opiniones con precisión y relacionar sus intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
- presentar descripciones claras y detalladas de temas concretos que incluyan otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
- ser capaz de expresarse en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considera que son aspectos importantes. Seleccionar el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus escritos.

- producir un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

Cada unidad didáctica tiene autonomía, pero recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores (retroalimentación). Cada actividad va acompañada de unos iconos que marcan la destreza que se va a trabajar (leer, escribir, escuchar, hablar, reflexión gramatical, estrategias), así como la distribución de clase sugerida por los autores (solo, parejas, grupos pequeños, grupo de clase).

**PRISMA del alumno** consta de doce unidades más dos de repaso:

Cada unidad didáctica tiene autonomía y se desarrolla atendiendo a:

- **Integración de destrezas:** una gran parte de las actividades está planteada para llevarse a cabo en parejas o grupo, con el fin de potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad.
- **Estrategias de expresión:** planificación, compensación, control y corrección. **Estrategias de comprensión:** auditiva y lectora. **Estrategias de interacción:** cooperación, petición de aclaración, corrección gramatical.
- **Hispanoamérica:** contenidos léxico-culturales. Para ello se ofrecen textos reales (documentos literarios, históricos, sociales, periodísticos...) del español de España y del español de América, tanto escritos como orales, que, por un lado, transmiten la Cultura y cultura de cada uno de los países hispanohablantes y, por el otro, ayudan al estudiante interactuar a través de una realidad cultural.
- **Gramática:** se presenta de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar, dependiendo de la frecuencia, rentabilidad o complejidad de los contenidos.
- **Autoevaluación:** se sugieren tanto actividades conducentes a que el estudiante evalúe su proceso de aprendizaje, como actividades que potencien y expliciten las estrategias de aprendizaje y comunicación.

**PRISMA del profesor** recoge:

- **Propuestas, alternativas y explicaciones** para la explotación de las actividades presentadas en el libro del alumno, prestando especial atención al **componente cultural y pragmático** con el fin de que el estudiante adquiera un aprendizaje global. Asimismo aporta una **información gramatical** complementaria para completar las explicaciones en la clase según criterio del profesor.
- **Fichas fotocopiables** para introducir la literatura española e hispanoamericana contemporáneas, la explicación lingüística y la asimilación y el sentido crítico a través de los comentarios de texto, dentro y fuera del aula. Así pues, pueden ofrecerse al estudiante de manera alternativa según sus necesidades e intereses.
- **Apéndice de estrategias** de comprensión y expresión oral y escrita.
- **Transcripciones** de las audiciones.
- **Claves** de los ejercicios.
- **Material para transparencias** de los cuadros gramaticales que se presentan en el libro del alumno.

**Equipo prisma**

# Índice de contenidos

## Unidad 1: El humor

9

### Contenidos funcionales

- Definir términos complejos
- Valorar subjetivamente una actitud o comportamiento
- Poner énfasis en el comportamiento de alguien
- Enfatizar elementos de una información dada
- Caricaturizar
- Describir de forma detallada: el retrato
- Resaltar características físicas y morales
- Describir por medio de comparaciones
- Referirse a una acción como proceso o resultado

### Contenidos gramaticales

- Contraste *ser/estar*
- Usos de *ser* y *estar* con preposición
- Estructuras enfáticas con *ser*
- Expresiones idiomáticas con *ser* y *estar*
- La oración pasiva

### Contenidos léxicos

- Léxico relacionado con el humor: chistes, caricaturas, tiras cómicas, etc.
- Léxico relacionado con el diccionario
- La instancia

### Contenidos culturales

- El humor en el mundo hispano: el chiste, el tebeo, el cómic, la caricatura
- Quino
- Maitena
- Mario Moreno, "Cantinflas"
- *El club de la comedia*
- Juan Ramón Jiménez, *Espanoles de tres mundos*

## Unidad 2: El teatro

27

### Contenidos funcionales

- Evocar un recuerdo
- Narrar y describir en el pasado
- Recursos para mantener la comunicación oral

### Contenidos gramaticales

- El presente histórico
- Uso y relación entre los diferentes tiempos del pasado en indicativo: pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro perfecto
- El condicional simple con valor de pasado

### Contenidos léxicos

- Léxico y expresiones idiomáticas relacionados con el teatro

### Contenidos culturales

- El teatro clásico español
- El corral de comedias de Almagro
- *Las aventuras del capitán Alatriste* de Arturo y Carlota Pérez-Reverte
- El siglo de oro español
- *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca

## Unidad 3: La felicidad

43

### Contenidos funcionales

- Expresar deseos y maldiciones
- Expresar sentimientos
- Reaccionar ante algo
- Expresar voluntad, deseo, prohibición, mandato o ruego con la intención de influir sobre los demás
- Expresar el punto de vista sobre algo

### Contenidos gramaticales

- Oraciones subordinadas sustantivas
- Verbos y expresiones que transmiten: reacción, voluntad, sentimiento, deseo, prohibición, mandato, consejo o ruego, actividad mental, comunicación, percepción y certeza
- *Ser* + adjetivo + *que*
- *Ojalá, así* + subjuntivo
- Correlación de tiempos indicativo/subjuntivo
- Verbos con doble significado según se construyan con indicativo o subjuntivo

### Contenidos léxicos

- Palabras derivadas del griego y del latín
- Prefijos y sufijos
- Expresiones latinas que se usan frecuentemente en español
- Léxico relacionado con la felicidad

### Contenidos culturales

- Séneca
- Rubén Darío
- Turnos de habla en España

<p><b>Contenidos funcionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar por la causa: directamente o de modo cortés</li> <li>• Expresar la causa de manera formal o informal</li> <li>• Retomar un elemento conocido para conectarlo con uno nuevo</li> <li>• Contraargumentar</li> <li>• Preguntar por la finalidad</li> <li>• Expresar finalidad</li> <li>• Evitar un suceso posible que se entiende como amenaza</li> </ul>	<p><b>Contenidos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectores causales</li> <li>• Conectores finales</li> <li>• Causa/finalidad</li> <li>• Usos de <i>por</i> y <i>para</i></li> </ul>	<p><b>Contenidos léxicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado con mitos y leyendas</li> <li>• Lenguaje científico/literario</li> <li>• Expresiones idiomáticas con <i>por</i> y <i>para</i></li> </ul>	<p><b>Contenidos culturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitos y leyendas de España e Hispanoamérica</li> <li>• Federico García Lorca</li> <li>• José Monge, Camarón de la Isla</li> <li>• Los gitanos en España</li> </ul>
--	--	---	---

<p><b>Contenidos funcionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar la necesidad u obligación de hacer algo</li> <li>• Expresar el inicio de una acción subrayando si el inicio es brusco e inesperado o no</li> <li>• Expresar la duración de una acción señalando si esa duración es un proceso lento, continuado o que se interrumpe</li> <li>• Expresar el final de una acción indicando cómo termina esa acción</li> </ul>	<p><b>Contenidos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perífrasis de infinitivo menos comunes: <i>venir a, estar para, estar por, echar (se) a, llegar a, darle a uno por, quedar en, meterse a</i></li> <li>• Perífrasis de gerundio: <i>ir, venir, llevar, quedar (se) / dejar, salir, acabar, andar</i></li> <li>• Perífrasis de participio: <i>dar por, llevar, andar, quedar/ dejar, tener, verse</i></li> </ul>	<p><b>Contenidos léxicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo léxico relacionado con la salud (instituciones, etapas de la vida...)</li> <li>• Léxico del español de América: Argentina</li> </ul>	<p><b>Contenidos culturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avances médicos, cambios, obligaciones y derechos a lo largo de la Historia</li> </ul>
--	---	--	---

**Índice de estrategias de aprendizaje y de comunicación**

<p><b>Unidad 1.</b> Uso del diccionario y comprensión auditiva.</p>	<p><b>Unidad 7.</b> Adquisición de léxico.</p>
<p><b>Unidad 2.</b> Recursos para mantener la interacción.</p>	<p><b>Unidad 8.</b> Uso del diccionario. Adquisición de léxico.</p>
<p><b>Unidad 3.</b> Adquisición de léxico (prefijos y sufijos). Interacción comunicativa intercultural.</p>	<p><b>Unidad 9.</b> Aprendizaje de la gramática.</p>
<p><b>Unidad 4.</b> Comprensión lectora y expresión escrita.</p>	<p><b>Unidad 10.</b> Memorización del léxico. Comprensión lectora: las técnicas de <i>skimming</i> y <i>scanning</i>.</p>
<p><b>Unidad 5.</b> Léxico contrastivo. Análisis del discurso escrito. Lenguaje infantil/adulto. Lengua oral/escrita.</p>	<p><b>Unidad 11.</b> Adquisición de léxico: estrategias de compensación. Deducción de significados por el contexto.</p>
<p><b>Unidad 6.</b> Comprensión auditiva.</p>	<p><b>Unidad 12.</b> Adquisición de léxico.</p>

En el método se han usado los siguientes símbolos gráficos:

 Trabajo individual	 Trabajo en gran grupo o puesta en común	 Escribir	 Estrategias
 Trabajo en parejas	 Hablar	 Leer	 Audio [1] [Número de la grabación]
 Trabajo en pequeño grupo	 Léxico	 Reflexión gramatical	

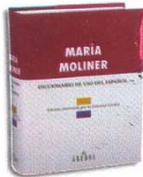
## Anexo 8.2.: Actividades

- 2.2.1.**   ¿Cuál es el malentendido? ¿Te ha pasado alguna vez algo así? ¿Puedes contar-nos alguna anécdota de este tipo?

**2.3.**   Ya sabes que una palabra puede tener muchos significados, todo depende del contexto y de la situación comunicativa en que aparezca. Fíjate en la situación del dibujo y explica qué ocurre.



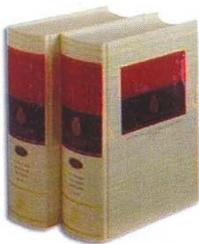
- 2.3.1.**   ¿Qué significa la palabra “gato”? ¿Entiendes la viñeta? ¿Podrías explicar dónde está la gracia? Lee la siguiente definición y quizás ahora la entiendas mejor.



**Gato** (*cattus*) m 1. Mamífero felino doméstico. 2. m. Utensilio que consta de dos piezas que pueden aproximarse con un tornillo, entre las que se sujeta la pieza que se trabaja. 3. Utensilio con un engranaje, que se utiliza para elevar grandes pesos a poca altura; por ejemplo, un automóvil para repararlo o cambiarle una rueda. 4. (inf.) Madrileño. 5. (Arg.) Cierta danza popular bailada con movimientos rápidos por una o dos parejas. / CUATRO GATOS (inf.) Un número de personas que se considera insignificante. / DAR GATO POR LIEBRE. Engañar haciendo pasar una cosa por otra. / HABER GATO ENCERRADO en una cosa. Haber algo que se mantiene oculto. / LLEVARSE EL GATO AL AGUA (inf.) Conseguir alguien sus propósitos frente a otros.

A estas palabras se las denomina homógrafas; son palabras que se escriben igual, pero tienen significados diferentes.

- 2.3.2.**   La definición que acabas de leer pertenece al *Diccionario de uso* de María Moliner. Analiza las siguientes definiciones de “gato” que aparecen en los diccionarios que te presentamos para encontrar las diferencias entre unos y otros. Decide qué diccionario te puede ayudar más a aprender español y por qué.



**Gato** (Del lat. *cattus*). 1. m. Mamífero carnívoro de la familia de los Félidos, digitígrado, doméstico, de unos cinco decímetros de largo desde la cabeza hasta el arranque de la cola, que por sí sola mide dos decímetros aproximadamente. Tiene cabeza redonda, lengua muy áspera, patas cortas y pelaje espeso, suave, de color blanco, gris, pardo, rojizo o negro. Es muy útil en las casas como cazador de ratones. 2. m. Bolso o talego en que se guardaba el dinero. 3. m. Dinero que se guardaba en él. 4. m. Instrumento de hierro que sirve para agarrar fuertemente la madera y traerla a donde se pretende. Se usa para echar aros a las cubas, y en el oficio de portaventanero. 5. m. Máquina compuesta de un engranaje de piñón y cremallera, con un trinquete de seguridad, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura. También se hace con una tuerca y un husillo. [...] ~ **casero**. 1. m. Nic. Ladrón que conoce la casa en la que ha robado. ~ **cerval**, o ~ **clavo**. 1. m. Especie de gato cuya cola llega a 35 cm de longitud. Tiene la cabeza gruesa, con pelos largos alrededor de la cara, pelaje gris, corto, suave y con muchas manchas negras que forman anillos en la cola. Vive en el centro y mediodía de España, trepa a los árboles y es muy dañino. Su piel se usa en peletería. ~ **de agua**. 1. m. Especie de ratonera que se pone sobre un lebrillo de agua, donde caen los ratones. [...]



**Gato**, 967. Del lat. tardío CATTUS "gato silvestre", S. IV ("gato doméstico", h. 600), voz de origen incierto; el gato doméstico era desconocido en la Antigüedad. DERIV. Gata, h. 1300; *a gatas* "a cuatro patas", h.1550, y luego, quizá partiendo de la locución *salir a gatas de algún sitio*: "con dificultad", "apenas", 1571. Gatada, princ. S. 17. Gatear, 1495. Gatera, 1220-50. Gatillo "parte alta del pescuezo", 1599, "percusor en las armas de fuego". Gatuno. CPT. *Gatumba*, 1734. Gatuña, propte. "uña de gato" (uña gato en mozárabe, s. X).



**Gato,-ta s.** 1. micho; Minino; Mizo; Morrongo; Morroño. Todos ellos son denominaciones coloquiales y cariñosas.  
2. (irón.) (pers.) madrileño; matritense.  
3. m. (máquina) cric (galic.); dar gato por liebre loc. (col.); engañar; mentir; burlar; defraudar; dar el cambiazo.



**Gato, ta s.** 1. Mamífero felino y carnívoros, doméstico, de cabeza redonda, lengua muy áspera y pelaje espeso y suave, que es muy hábil cazando ratones. Felino. s. m.  
2. Máquina compuesta de un engranaje, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura: *Para cambiar la rueda pinchada hay que levantar el coche con el gato.*  
3. col. Persona que ha nacido en la ciudad de Madrid. 4. **a gatas**; col. Apoyando las manos y las rodillas en el suelo. **cuatro gatos**; poca gente. **dar gato por liebre**; col. Engañar dando una cosa de poca calidad por otra mejor. **gato de Angora**; el de la raza que se caracteriza por tener el pelo muy largo. **gato montés**; mamífero felino y carnívoros de mayor tamaño que el gato doméstico de color gris con rayas más oscuras. **haber gato encerrado**; col. Haber algo culto o secreto. **llevarse el gato al agua**; col. En un enfrentamiento, triunfar o salir victorioso. ETIMOL. Del latín *cat-tus* (gato silvestre). USO *Cuatro gatos* tiene un matiz despectivo.

**2.3.3.**   **A continuación, tienes una lista de las abreviaturas del diccionario de la RAE que pueden resultarte útiles cuando lo consultes. Relaciona las abreviaturas con lo que significan.**

- 1 m. •
- 2 f. •
- 3 fam. •
- 4 u.t.c.s. •
- 5 n. •
- 6 adv. •
- 7 tr. •
- 8 intr. •
- 9 adj. •
- 10 prep. •
- 11 pron. •
- 12 vulg. •
- 13 inf. •
- 14 Arg. •

- a informal
- b nombre
- c Argentina
- d nombre femenino
- e pronombre
- f verbo transitivo
- g nombre masculino
- h vulgar
- i verbo intransitivo
- j adverbio
- k familiarmente
- l adjetivo
- m preposición
- n usado también como sustantivo

**3.2.**  Vas a enfrentarte a un texto auditivo relativamente largo. ¿Qué haces en estos casos para comprenderlo e interpretarlo?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Tomo apuntes.  | <input type="checkbox"/> Saco la estructura: introducción, desarrollo y desenlace. |
| <input type="checkbox"/> Escribo palabras que cojo al vuelo.                                  | <input type="checkbox"/> Otras: .....  |
| <input type="checkbox"/> Anoto las ideas principales.   | .....  |
| <input type="checkbox"/> Intento no distraerme en el desciframiento de algún término difícil. | .....  |

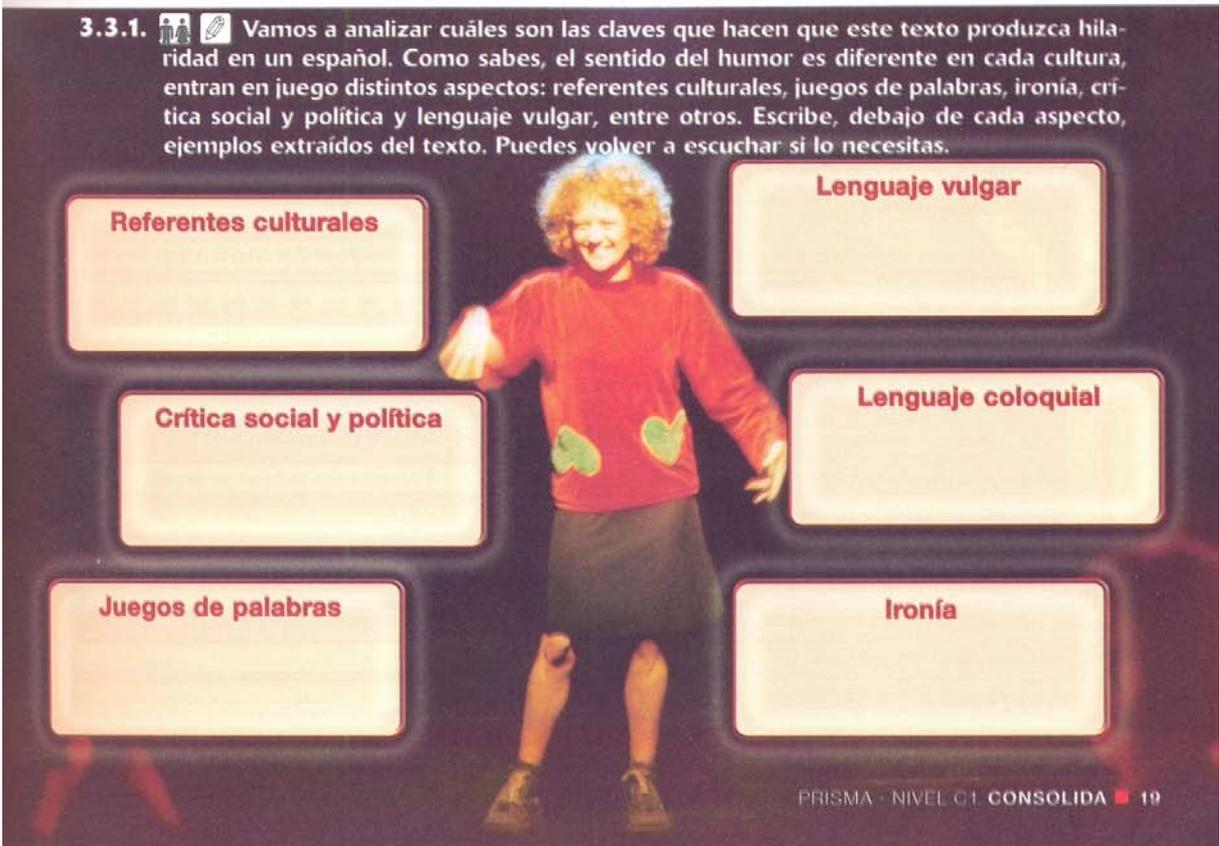
**3.2.1.**  Además, este texto es humorístico. Ya hemos comentado antes cómo el humor cambia entre culturas, incluso entre grupos de distinto nivel sociocultural o de diferente edad. ¿Te resulta más difícil entender una historia con humor que una noticia o un cuento? ¿Por qué?

**3.2.2.**  De las siguientes pautas, comentad cuáles facilitan o dificultan la comprensión de un texto humorístico.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Las risas del público.    | <input type="checkbox"/> Las alusiones socioculturales.               |
| <input type="checkbox"/> Las pausas del humorista. | <input type="checkbox"/> Las referencias de actualidad.               |
| <input type="checkbox"/> Las preguntas retóricas.  | <input type="checkbox"/> El título o la presentación del espectáculo. |
| <input type="checkbox"/> Los ejemplos.             | <input type="checkbox"/> Otras: .....                                 |
| <input type="checkbox"/> Los cambios de tono.      | .....   |
| <input type="checkbox"/> Los cambios de acento.    | .....   |

**3.3.**  Cantinflas divertía a la gente por su manera de hablar y de contar anécdotas. Como él, hay muchos actores que utilizan su peculiar modo de interpretar la realidad que les rodea por medio de la burla, la ironía, la exageración... para hacer reír a los demás. A continuación, vas a escuchar el monólogo de una actriz en un famoso programa de televisión que se llama *El club de la comedia*.

**3.3.1.**  Vamos a analizar cuáles son las claves que hacen que este texto produzca hilaridad en un español. Como sabes, el sentido del humor es diferente en cada cultura, entran en juego distintos aspectos: referentes culturales, juegos de palabras, ironía, crítica social y política y lenguaje vulgar, entre otros. Escribe, debajo de cada aspecto, ejemplos extraídos del texto. Puedes volver a escuchar si lo necesitas.



Referentes culturales

Lenguaje vulgar

Crítica social y política

Lenguaje coloquial

Juegos de palabras

Ironía

**3.2.**  Imagina que eres el responsable de una asociación de consumidores y quieres redactar un artículo para la revista de la asociación en el que des consejos para defenderse de estas estrategias de mercadotecnia. Prepara el borrador del escrito siguiendo estas pautas que te ayudarán a redactar un texto eficiente.

**1. Antes de escribir:**

- Determina el objetivo del texto.
- Piensa a quién va destinado el texto.
- Genera ideas: información previa del texto.
- Organiza las ideas principales según un criterio: el orden temporal, el orden espacial, la importancia de las ideas, etc.
- Haz un esquema.

**2. La escritura del texto:**

- Transforma el esquema a texto escrito teniendo en cuenta:
  - El título: frase que informa en pocas palabras del contenido.
  - La introducción: presentación del tema que vamos a exponer.
  - El desarrollo: presentación de la información a través de párrafos. Cada párrafo debe desarrollar una idea. Debemos cuidar:
    - La ordenación de párrafos.
    - La redacción.
    - La ortografía.
    - La conclusión: breve resumen de lo expuesto, aportando soluciones o propuestas.

**3. Después de escribir:**

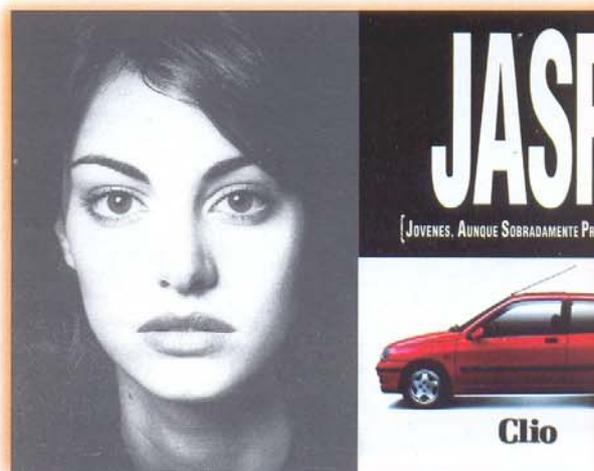
- Lectura de todo el texto para comprobar:
  - El desarrollo total del esquema.
  - La corrección formal del texto.
  - Consecución de los objetivos propuestos.

**3.2.1.**  Redacta, ayudándote del borrador que has elaborado con tu compañero, el artículo definitivo.



## 4 JASP (Jóvenes, Aunque Sobradamente Preparados)

**4.1.**  ¿Qué imagen tienes de un creativo de publicidad? ¿Crees que su forma de trabajar se parece a la del resto de profesionales? ¿Cuál es su perfil? ¿Cuáles son los límites entre creatividad, libertad de expresión y ética?



**1.3.2.**   ¿Cómo has encontrado las palabras? Marca las estrategias que te han servido.

1.  Me he servido del contexto.
2.  Me he ayudado de mi conocimiento de palabras derivadas de estas.
3.  Me he guiado de las semejanzas morfológicas entre las dos lenguas.
4.  Otra: .....

**1.3.3.**   Las palabras con las que has completado el texto, han evolucionado de forma diferente en castellano y en gallego. En el siguiente cuadro tienes los fenómenos más frecuentes; trata de clasificar en cada uno de los cuadros las palabras según el fenómeno por el que se han visto afectadas.

x por j/g	caída de vocal	nh por ñ	ll por j	o por ue
i por y	f por h	metátesis	ch por ll	e por ie

**1.3.4.**   A continuación tienes la historia de la Queimada y la forma de prepararla; solo tienes que completar, con tu compañero, lo que falta con los conectores que has aprendido.



Junto con Albariños y Ribeiros (vinos), la Queimada es la más tradicional de las bebidas gallegas asociada a lo misterioso. Esta bebida ancestral proveniente de las tribus celtas ha pasado a ser consumida siempre en compañía y preferiblemente en las noches de san Juan, de luna llena, de difuntos y en aquellas en las que se sospecha la cercanía de la "Santa Compañía". Enraizada en la fábula y el misticismo gallegos, su consumo es toda una celebración alrededor de una fuente en la que se prepara la bebida, que no es otra cosa que aguardiente aderezado con azúcar, limón, café y frutas al que se le prende fuego para rebajar su alto grado de alcohol y para alejar a los malos espíritus; (1) ..... se pronuncia el conjuro. Son muchos los estudiosos que establecen los orígenes de la Queimada en los siglos XI o XII coincidiendo con la construcción de la Catedral de Santiago.

Para preparar la Queimada usaban un barreño y una cuchara de barro cocido. La preparación se hacía (2) ..... el maestro de ceremonias pronunciaba el conjuro que se decía (3) ..... las llamas consumían el alcohol del aguardiente. Ponían azúcar, aguardiente, una corteza de limón y algunos granos de café (la proporción era de 120 gramos por cada litro de líquido), a continuación ponían el aguardiente y el azúcar en el cazo y les prendían fuego, acercaban poco a poco el cazo al barreño hasta que el fuego del cazo prendía en el aguardiente de la fuente. (4) ..... las llamas pasaban del cazo al barreño, el maestro de ceremonias comenzaba a pronunciar el conjuro, (5) ..... removía despacio (6) ..... se consumía el azúcar. (7) ..... consumido este, se ponía otro poco de azúcar seco en el cazo, colocándolo encima de las llamas del barreño y (8) ..... el azúcar se convertía en almíbar, se añadía al total de la mezcla. Al volverse las llamas azules, se soplaban de un golpe y así se podía dar por terminada la preparación del brebaje al que se le atribuían efectos mágicos.

**1.4.**   En la cultura mexicana, la sopa tiene el poder de calmar, de subir el ánimo, de tranquilizar. ¿Conoces alguna receta relacionada con la comida o con la bebida que espante los males, que cure alguna enfermedad o que tenga algún poder? Explica cómo se hace.

**4.1.2.** ¿Coincide el retrato que has hecho en 4.1. con el que hace el texto? Extrae del texto las frases que hacen referencia a la personalidad supersticiosa de Felipe II.

**4.1.3.** Elabora una lista de palabras del texto que te hayan dificultado su comprensión y trata de inferir qué significan sin usar el diccionario. Aquí te proponemos algunas estrategias para poder descubrir el significado de una palabra. Después, reflexiona sobre cuál te parece más útil y propón las tuyas propias.

1.  Averiguar la clase de palabra a la que pertenece: sustantivo, adjetivo, verbo.
2.  Deducir la palabra por el contexto.
3.  Inferir el significado a partir de la raíz de la palabra.
4.  Proponer sinónimos y ver si tienen significado en el contexto.
5.  Deducir la palabra buscando términos similares en tu propia lengua.
6.  Otras: .....

**4.1.4.** Comprueba tus respuestas buscando las palabras en el diccionario.

**4.2.** Lee las siguientes frases y deduce el significado de las expresiones en negrita. Cambia cada expresión por un sinónimo. ¿Cómo se llaman este tipo de expresiones?

1. Cada día se lee **de cabo a rabo** su horóscopo.
2. Lee estas cosas **a hurtadillas**, no vaya a ser que le digan: ¿Y tú crees en esto?
3. Cree **a pies juntillas** que se va a cumplir lo que allí dice, por eso, se sugestionó.
4. No compres un libro de horóscopos **sin ton ni son**, busca uno fiable y científico.
5. Si sale a la calle sin su amuleto de la suerte, lo hace **a regañadientes** y **a la fuerza** porque cree que todo le va a salir mal.
6. Se sabe **de carrerilla** su carta astral.
7. Si tiene un amigo que le ha traído suerte en algún asunto, lo defenderá **a capa y espada** y le dirá: Ven conmigo que eres mi talismán.

**4.2.1.** ¿Puedes completar este cuadro con las siguientes palabras?

modo • preposición • obligadamente • adverbio

En español existen muchas expresiones compuestas por (1)  + sintagma nominal, adjetivo o adverbio que funcionan exactamente igual que un (2)  e indican el (3)  en que se realiza la acción expresada por el verbo. Con las locuciones adverbiales de modo. Por ejemplo, *Hacer algo a la fuerza* significa "(4) ". Por otro lado, la expresión *matar + de + estado físico, emotivo o anímico* (una enfermedad, pena, hambre, tristeza, sed, sueño) indica que el sujeto actúa voluntariamente mientras que con *morir de* se indica la involuntariedad del sujeto. Lo mismo se expresa con la preposición A + un verbo que exprese acto repetido (*Murió a palos, Salió de la discoteca a empujones*).

**4.2.2.** Escribe las siguientes locuciones adverbiales de modo contextualizadas en una frase.

- |  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> A tontas y a locas. | <input type="checkbox"/> A gatas.          | <input type="checkbox"/> A duras penas. | <input type="checkbox"/> De <i>pe a pa</i> . |
| <input type="checkbox"/> A ultranza.         | <input type="checkbox"/> A muerte.         | <input type="checkbox"/> De golpe.      | <input type="checkbox"/> En fila india.      |
| <input type="checkbox"/> A pie.              | <input type="checkbox"/> A gusto/disgusto. | <input type="checkbox"/> De mala gana.  |  |
| <input type="checkbox"/> A oscuras.          | <input type="checkbox"/> A tientas.        | <input type="checkbox"/> De oídas.      |  |

**4.2.3.** ¿Cómo definirías a una persona supersticiosa? ¿Qué rasgos predominarían en ella? ¿De qué modo influye la educación en ser o no ser supersticioso?

**2.2.**



Escucha a Montse y a José que comparten piso y que tienen que resolver algunas diferencias para llegar a un acuerdo. Les ha tocado un premio para compartir un poco extraño: por un lado, hay un millón de euros, que no es moco de pavo, y por otro, hay dos premios (una tarántula y una operación de estética de nariz) de los que tienen que elegir obligatoriamente uno si quieren optar al dinero. De las diez afirmaciones de abajo, di a quién corresponden: al chico, a la chica, o a ninguno de los dos.

	José	Montse	Ninguno
1. A pesar de que no le guste demasiado que la tarántula viva con ellos, la acepta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En ningún caso acepta la tarántula en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No le importa que viva con ellos la tarántula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Propone una posible solución para tener la tarántula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Solo acepta la tarántula si hay una fórmula para que la araña esté siempre dormida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En ningún caso se haría la operación de nariz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. No le hace gracia operarse de la nariz pero se lo haría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Está contento de la operación porque puede operarse varias veces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Propone una solución para el tema de la operación estética de la nariz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Solo acepta la operación si al final le ponen la nariz de Brad Pitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.2.1.**



Reflexiona y responde:

- A. ¿Qué ideas o argumentos no le sirven en absoluto ni a José ni a Montse?
- B. ¿Qué hechos no les importan demasiado?
- C. ¿Hay algún obstáculo para que el cuidador de tarántulas trabaje con ellos? ¿Quién conocía ese obstáculo él, ella o los dos?
- D. ¿Qué formas verbales han usado en cada uno de los puntos?

**2.2.2.**



¿Qué elementos o indicios te han llevado a elegir tus respuestas en 2.2.1.?

**2.2.3.**



Ahora, con el texto, reflexiona y subraya los elementos lingüísticos de la frase que justifican tu respuesta.

**2.2.4.**



En las viñetas que tienes a continuación, aparecen más usos de *aunque*. Subráyalos y, después, con toda la información, relaciona estas formas verbales que acompañan a *aunque* con la intención comunicativa del hablante que aparece en el cuadro.

diálogo 1



diálogo 2



**3.2.5.**  Vamos a ver tus técnicas de retención y activación de vocabulario. Tu profesor te va a leer diez palabras de las que aparecen en los anuncios. Tienes tres minutos para memorizarlas. Luego, escribe todas las palabras que recuerdes.

- |         |          |
|---------|----------|
| 1. .... | 6. ....  |
| 2. .... | 7. ....  |
| 3. .... | 8. ....  |
| 4. .... | 9. ....  |
| 5. .... | 10. .... |

**3.2.6.**  ¿Qué has hecho para memorizar las palabras? Expón tu técnica para memorizar al resto de la clase y escucha las de tus compañeros. ¿Cuál te parece más efectiva?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> He imaginado una historia.            | <input type="checkbox"/> Las he escrito.       |
| <input type="checkbox"/> Las he asociado con una imagen.       | <input type="checkbox"/> Otro (explicar) ..... |
| <input type="checkbox"/> He hecho frases con las palabras.     | .....  |
| <input type="checkbox"/> He repetido las palabras mentalmente. | .....  |

**3.3.**  Vas a escuchar a varias personas que explican su situación económica. Toma notas sobre su situación familiar y laboral, sus ingresos, sus gastos y sus necesidades.

**3.3.1.**  De los productos financieros que hemos visto en los anuncios, ¿cuál crees que es el más idóneo para cada una de estas cuatro personas? Justifica tu respuesta.

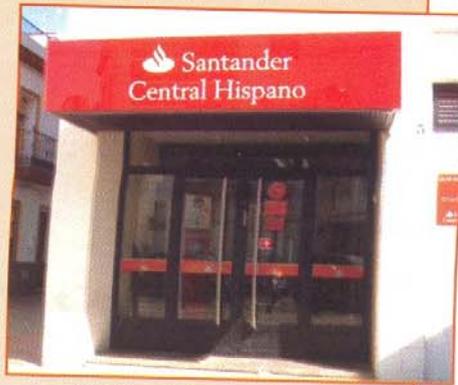
**3.3.2.**  Escribe un párrafo sobre ti similar a los que has escuchado en las audiciones. Tendrás que incluir una breve descripción sobre tu situación profesional y explicar qué necesidades económicas tienes.

Yo recomendaría el depósito de ING DIRECT a Virginia **a menos que** ella necesitara el dinero para realizar un máster.

**3.3.3.**  Escucha la descripción de tu compañero, y recomiéndale uno o más de los productos financieros que hemos visto.

**4.1.** <sup>BLA</sup> Realiza el siguiente juego de roles con un compañero.

**alumno a** ¿Recuerdas el párrafo que has escrito sobre ti en la actividad 3.3.2.? Pues ahora vas a visitar al director de tu sucursal bancaria para exponerle las necesidades económicas que tienes y tratar de conseguir el producto financiero que más te conviene. Luego, intercambiad los papeles. Tú serás el director de la sucursal bancaria y tendrás que hacer las preguntas pertinentes a tu cliente para decidir si le otorgas lo que te pide o no.



**alumno b**

Eres el director de una sucursal bancaria y vas a recibir a un cliente que quiere pedirte algo. Tendrás que hacerle las preguntas necesarias para decidir si le otorgas lo que pide o no. Luego, intercambiad los papeles. Usando el párrafo que has escrito sobre ti en la actividad 3.3.2., explícale al director tu situación personal y las necesidades económicas que tienes y trata de conseguir el producto que más te conviene.

**4.1.1.** <sup>BLA</sup> Explica al resto de la clase la situación de tu cliente y si has decidido concederle o no el producto financiero que ha solicitado.

**4.2.** Trabajas en el departamento internacional del Banco Dinero. En la prensa económica del domingo has visto el siguiente artículo que ha llamado tu atención. Si quieres obtener la idea general de este artículo, o de cualquier texto que leas, tienes que desarrollar tus técnicas de *skimming*, es decir, leer deprisa, pasando la vista sobre la página. Para ello, realiza las siguientes actividades:

**4.2.1.** ¿Cuál crees que es la idea principal de este texto? Observa el titular, el subtítular, y los títulos de las diferentes secciones marcados en negrita.

**Latinoamérica vuelve a encantar**

**Las empresas españolas lideran el masivo retorno de capitales extranjeros a la región**

FERNANDO CANO

1 Las operaciones anunciadas por el BBVA y Telefónica por 8000 millones de euros han ratificado que las compañías nacionales han vuelto a confiar en el continente. En los tres primeros meses del año se ha logrado el mejor dato de inversiones españolas en la región desde el boom de 2000. La estabilidad y las perspectivas de crecimiento han sido las principales causas del regreso. Como un hombre

15 que se reencuentra con un viejo amor, las empresas españolas han vuelto a intensificar sus inversiones en Latinoamérica. En solo dos meses han dejado más dinero que la media de los 20 últimos cuatro años, periodo en que el flujo de los capitales nacionales acumuló una caída de 83,4% en la región.

**Estabilidad económica**

25 ¿Qué ha cambiado para que las empresas españolas volvie-

ran a mirar a Latinoamérica? Los analistas coinciden en que el principal factor ha sido el retorno de la confianza. Para ello ha sido vital la recuperación de la economía argentina, que creció un 8,7% el año pasado, la revalorización del real brasileño que refleja la estabilidad dada por el Gobierno de Lula da Silva y la recuperación de México, de la mano del inminente despegue de la economía estadounidense.

CONTINÚA

40 Estos tres países, y en especial México y Brasil, han sido los más beneficiados por la llegada de capital fresco este primer trimestre. La compra de la totalidad de

45 Bancomer por el BBVA, evaluada en 3300 millones, y movimientos en el sector servicios en Brasil han sido ejemplos claros.

**La vuelta del crecimiento**

50 Pero también hay factores externos que han mejorado las perspectivas. En su último informe, el Servicio de Estudios del BBVA indica que los tipos de interés excepcionalmente bajos

55 han permitido un elevado nivel de liquidez internacional, favoreciendo especialmente a economías emergentes con un bajo

60 coste de financiación.

65 Todos los buenos augurios han hecho que organismos como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Banco

70 Interamericano de Desarrollo (IID) manifiesten públicamente que "se vienen dos años muy buenos para la economía latinoamericana".

75 Otro factor importante a tener en cuenta para las empresas nacionales y europeas en general es la depreciación que el dólar ha tenido respecto al euro en los últimos seis meses. De esta manera, para un inversor europeo se abaratan sus costes al pagar sus cuentas en dólares –en

80 países que realizan todos sus negocios en la moneda estadounidense–, con ingresos generados en euros en el interior de sus mercados de origen.

**85 Las operaciones**

La primera compañía en dar la sorpresa fue el BBVA. El banco lanzó una Oferta Pública de Acciones (OPA) en febrero

90 por el 40% que no poseía del banco mexicano Bancomer. Esta

operación se ha concretado esta semana cuando la mayoría de los accionistas minoritarios han acudido a la oferta.

95 La otra operación –quizá la más sorprendente hasta la fecha– ha sido la compra que Telefónica ha hecho de todos los activos de telefonía móvil de Bellsouth en diez países de Latinoamérica por 4731 millones de euros. Esta operación

100 debe pasar aún por trabas regulatorias que previenen situaciones de monopolio en algunos países de la región.

105 ¿Qué trae el futuro para la región? El Servicio de Estudios de Caja Madrid señala que si el continente quiere seguir atrayendo inversores deberá afrontar la competencia de China y avanzar en la liberalización

110 comercial, bien sea a través de los pactos regionales o el Área de Libre Comercio de América del Norte (ALCA).

Adaptado de El País, 10 de febrero de 2004

**4.2.2.**   Si quieres obtener información sobre puntos concretos del artículo, tienes que desarrollar tus técnicas de *scanning*, es decir pasar la vista sobre la página hasta que encuentres la información que buscas. Contesta a las siguientes preguntas para desarrollar tus técnicas de *scanning*.

- a. ¿Cuáles han sido las dos causas principales para que las empresas españolas regresen a Latinoamérica? .....
- b. ¿Cuáles han sido los tres países más beneficiados por la llegada de capital español durante el periodo enero-marzo 2004? .....
- c. ¿Qué es CEPAL? ¿Y BID? .....
- d. ¿Qué ha pasado con el dólar respecto al euro? .....
- e. ¿Cuál ha sido la operación más sorprendente hasta la fecha del artículo? .....
- f. ¿Qué es ALCA? .....

**2.3.**   Vas a escuchar a tres estudiantes hablando sobre leyendas de sus respectivas culturas que explican el origen del mundo.

**2.3.1.**   ¿Qué puntos en común podrías encontrar entre las tres interpretaciones?

**2.3.2.**   ¿Qué han hecho estos tres estudiantes cuando no sabían cómo decir alguna palabra?

**2.3.3.**   Escucha de nuevo y marca qué estrategia o estrategias ha usado cada uno de ellos. ¿Quién se hace entender antes y mejor?

	indio	japonés	alemán
a. Intenta evitar ciertas palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Pide ayuda a sus interlocutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Recurre a su lengua materna o a otra lengua y utiliza la palabra en alguna de ellas, o le da pronunciación en español o la traduce de forma literal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. No recurre a otras lenguas conocidas y sustituye la palabra por otra, parafrasea o reestructura la frase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. El alumno es perseverante y encuentra la palabra que necesita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.3.4.**   Y tú, ¿cuál de las cinco estrategias anteriores utilizas cuando no sabes una palabra? ¿Has aprendido alguna nueva que te resulte especialmente útil?

**2.3.5.**   Seguramente en tu cultura también hay alguna leyenda sobre el origen del mundo. Prepara una presentación en clase. Recuerda que, si es necesario, puedes usar las estrategias de la actividad anterior.



**RECUERDA:**

Una leyenda es una narración de sucesos imaginarios o fabulosos generalmente basados en hechos supuestamente reales que suele formar parte de la tradición oral o escrita de un lugar.

*(Gran diccionario de uso del español actual, SGEL)*

**2.4.**   A lo largo de este epígrafe has trabajado las diferentes explicaciones del mundo en las diferentes culturas, pero ¿has reflexionado sobre las causas de la aparición de estas creencias? Lee el siguiente texto.

Las primeras formas de explicación se caracterizan por su antropomorfismo, al explicar los fenómenos sobre la base de acciones y propósitos de tipo humano. Se imaginan las fuerzas naturales como vivas, conscientes e intencionales. Es una explicación por analogía con la conducta humana. De este modo, los antiguos se sentían cómodos y a salvo de lo desconocido. Pero lo importante es el papel explicativo que desempeña en las sociedades primitivas dando cohesión social a las mismas. Así se explicaría que ante el terror de las tormentas se atribuyera a un dios, el más poderoso, su poder para castigar y destruir dado que se desconoce la causa natural que lo produce, siendo sustituida por la imaginación poética del mito. El que lanza el rayo está enfadado y actúa con la intención de castigar por algo. Temor y desconocimiento. Los dioses se enfadan, odian, aman, son celosos, etc., igual que los humanos. De este modo, los mitos se acompañarán de ritos. En resumen, se concibe la naturaleza por analogía con aquello de lo que tienen experiencia los seres humanos: sus propios motivos, reacciones, propósitos, deseos y temores, quedando así proyectados sobre ella. Los sucesos naturales se conciben como intencionados, adoptando la forma de una historia, de un relato mítico.

Adaptado de <http://www.geocities.com/sapiencia.geo/apuntes.htm>

Anexo 9.: *El ventilador* (2006)

Anexo 9.1.: Índice e introducción

# TABLA DE CONTENIDOS

<b>1. SABER HABLAR</b> 				<b>10</b>
<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Pág.</i>	
<b>1.1 ¿Y tú de quién eres?</b>	Conocer a las otras personas de la clase. Definir nuestra imagen personal y la del grupo	Los nombres, su significado y su valor	<b>12</b>	
<b>1.2 ¡Qué animal eres!</b>	Comprender y discutir puntos de vista sobre el mundo de los animales	Textos informativos y curiosidades sobre el mundo natural	<b>18</b>	
<b>1.3 Hablar por los codos</b>	Tomar conciencia sobre las estrategias de aprendizaje en la conversación	Textos de estudiantes y diferentes contextos para conversar	<b>24</b>	
<b>1.4 ¿Vendemos el pueblo?</b>	Decidir la conveniencia de vender o no nuestro pueblo	Argumentos, informes, debates	<b>30</b>	
<b>1.5 Psicología barata</b>	Hablar de nosotros mismos y de los demás. Crear un ambiente de cooperación	Varios modelos de tests psicológicos	<b>36</b>	
<b>EVALUACIÓN De foca en foca</b>	Una versión del tradicional juego de la Oca usado para repasar todos los ámbitos temáticos tratados en Saber hablar		<b>41</b>	
<b>2. SABER HACER</b> 				<b>42</b>
<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Pág.</i>	
<b>2.1 Más alto, por favor</b>	Aprender a dar énfasis a nuestras palabras (familiarizarnos con estrategias para dar énfasis)	Recursos para intensificar: expresiones enfáticas, comparaciones, preguntas retóricas...	<b>44</b>	
<b>2.2 Más bajo, por favor</b>	Aprender a suavizar lo que decimos (familiarizarnos con estrategias para suavizar nuestras palabras)	Recursos para atenuar: expresiones atenuadoras	<b>50</b>	
<b>2.3 Por cierto</b>	Ampliar los recursos para presentar información	Marcadores discursivos: organizadores, reformuladores, resúmenes...	<b>56</b>	
<b>2.4 Por consiguiente</b>	Ampliar los recursos para conectar ideas	Conectores discursivos: aditivos, consecutivos, contraargumentativos...	<b>62</b>	
<b>2.5 La cortesía</b>	Ajustar nuestras palabras a la situación de comunicación	Tratamiento, peticiones con distintos grados de familiaridad	<b>68</b>	
<b>EVALUACIÓN Indicios</b>	Un juego de pistas para repasar las expresiones vistas en las sesiones de Saber hacer		<b>73</b>	
<b>3. SABER CULTURA</b> 				<b>74</b>
<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Pág.</i>	
<b>3.1 Entre ritos y tradiciones</b>	Analizar implicaciones del contacto de culturas y hábitos sociales	Una boda entre personas de contextos culturales muy diferentes	<b>76</b>	
<b>3.2 A flor de piel</b>	Expresar sentimientos y emociones	Textos y vocabulario sobre nuestras emociones y sobre cómo nos afecta el contexto cultural	<b>82</b>	
<b>3.3 Fiestas: lo sagrado y lo profano</b>	Contextualizar expresiones y fiestas religiosas	Información, expresiones y vocabulario propio del mundo católico y las fiestas navideñas	<b>88</b>	
<b>3.4 Al-Andalus</b>	Reflexionar sobre una parte original del pasado histórico de España	Arabismos e información sobre la diversidad cultural y étnica de la sociedad andalusí	<b>94</b>	
<b>3.5 Lenguaje no verbal</b>	Discutir sobre la comunicación no verbal	Gestos y malentendidos culturales	<b>100</b>	
<b>EVALUACIÓN Los ratones coloraos</b>	El juego de ¿Quién sabe más que los ratones coloraos? para repasar los contenidos de las sesiones de Saber cultura		<b>105</b>	

## 4. SABER ENTENDER

106

Sesión	Objetivos	Contenidos	Pág.
4.1 Hable con ella	Desarrollar estrategias de comprensión para ver una película en español	Escenas cinematográficas. Recursos para debatir sobre una película y estrategias de comprensión audiovisual	108
4.2 Turistas	Acceder al mundo laboral en español en el ámbito del turismo	Texto y vocabulario del turismo, publicidad, anuncios laborales y entrevistas de trabajo	114
4.3 Las caras de Bélmex	Desarrollar estrategias de comprensión para ver programas de televisión en español	Un programa de televisión y textos relacionados con su contenido. Vocabulario del mundo de lo mágico y lo paranormal	120
4.4 Viajes de ida y vuelta	Acercarse al mundo de los hablantes de español no españoles y sus experiencias en España	Entrevistas con emigrantes en España y textos de españoles que fueron a sus países	126
4.5 Ni contigo, ni sin ti	Analizar los problemas que los estudiantes tienen con la gramática	Entrevistas con estudiantes de nivel superior que hablan de gramática, ideas para ayudarlos y ayudarse a sí mismos	132
EVALUACIÓN Rodando... ¡Acción!	Preparar y rodar un video de presentación de cada estudiante para compartir experiencias propias con el resto de la clase		137

## 5. SABER PALABRAS

138

Sesión	Objetivos	Contenidos	Pág.
5.1 Fábrica de palabras	Controlar mecanismos de formación de palabras para aprender vocabulario	Palabras compuestas para objetos y para personas. Derivación mediante prefijos y sufijos	140
5.2 Fauna humana	Aprender palabras y expresiones relacionadas con los animales para hablar de los humanos	Escribir un pequeño informe sobre un tema controvertido. Comparaciones y expresiones coloquiales que contienen nombres de animales. Los toros	146
5.3 Sensaciones	Aprender vocabulario y recursos léxicos para comprender textos literarios	Vocabulario descriptivo en textos literarios referido a los cinco sentidos	152
5.4 Exámenes y trabajos	Mejorar la calidad de la escritura de textos en el discurso académico	Vocabulario más preciso para sustituir verbos de significado general (hacer, tener, haber, poner). Nominalización. Estructuras con pronombres relativos	158
5.5 Taller de prensa	Ampliar conocimientos sobre la prensa española o en español	Lenguaje periodístico. Vocabulario frecuente en cada una de las secciones de un periódico	164

## 6. SABER GRAMÁTICA

170

Sesión	Objetivos	Contenidos	Pág.
6.0 El subjuntivo es lógico	Comprender la utilidad comunicativa de la diferencia Indicativo/Subjuntivo	El "mapa del modo" y las leyes de uso y de significado del Subjuntivo. El concepto de matriz	172
6.1 La intención es lo que cuenta	Aprender a aplicar la ley del Subjuntivo con las llamadas matrices intencionales	Usos del Subjuntivo en la formulación de deseos y objetivos	174
6.2 De verdad de la buena	Entender cómo se aplica la ley del Subjuntivo con las matrices veritativas	Usos del Subjuntivo para declarar lo que pensamos o para cuestionar de lo que otros piensan	180
6.3 Comenta, que algo queda	Comprender la aplicación de la ley del Subjuntivo con las llamadas matrices valorativas	Usos del Subjuntivo para comentar y para valorar informaciones	186
6.4 Todo es relativo	Aprender a aplicar la ley del Subjuntivo en las frases de relativo	Usos del Subjuntivo para no identificar objetos, lugares, modos, tiempos o cantidades	192
6.5 Lola no es Iela	Ser conscientes de cuándo y por qué aparecen los pronombres analizando y comprendiendo los contextos de su uso	El uso de los pronombres personales y su significado en los contextos en que aparecen	198
6.6 Artículos de lujo	Aprender a interpretar y a elegir el artículo de una manera significativa	Los usos y el significado de los artículos determinados e indeterminados (y de su ausencia) en diferentes contextos	204
6.7 Para, por favor	Aprender a interpretar y a elegir la preposición de una manera significativa	Preposiciones en el espacio, el tiempo y el mundo de las ideas. Preposición a con complementos directos. Combinación de preposiciones	210
6.8 Pasados por agua	Resolver los problemas de elección de verbos en pasado en contextos difíciles	Contraste de verbos en pasado. Era/fue, estaba/estuvo, perífrasis	216



## ESTRUCTURA DE EL VENTILADOR

La programación de los niveles superiores suelen ser un quebradero de cabeza para muchos profesores. En muchos casos, se sustituye el manual por un compendio de “documentos auténticos”, pero siempre queda la insatisfacción de no articular bien los contenidos formales o de no cubrir suficientes ámbitos. La solución que propone **EL VENTILADOR** es ofrecer **seis grandes ámbitos** para que cada curso haga hincapié en aquellos aspectos en los que necesite profundizar. Cada grupo podrá así **diseñar su propia programación, su propio itinerario**, y cubrir los temas que más le interesen en función de sus necesidades y objetivos. Podrá, de ese modo, adecuarse a los más diversos cursos de conversación, de cultura, de gramática, de español oral o escrito, o a aquellos más generales en los que se combinen varios aspectos. Esos seis grandes ámbitos son:

- 1. SABER HABLAR:** material para la conversación.
- 2. SABER HACER:** material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática.
- 3. SABER CULTURA:** material sobre temas culturales.
- 4. SABER ENTENDER:** material para el desarrollo de la comprensión audiovisual y lectora.
- 5. SABER PALABRAS:** material sobre vocabulario y diferencias de registro.
- 6. SABER GRAMÁTICA:** material para la reflexión y la práctica de cuestiones formales.

Cada uno de ellos se compone de cinco sesiones, excepto **SABER GRAMÁTICA**, que contiene ocho, las cuatro primeras dedicadas al uso del Subjuntivo.

Clásicamente, los manuales de segundas lenguas se componen de un libro del alumno, un libro de ejercicios, un libro del profesor y otros componentes: material auditivo, audiovisual, etc. **EL VENTILADOR** propone integrar estos componentes en **un único volumen** para dar coherencia al proceso didáctico. Profesores y estudiantes tienen así la posibilidad de adoptar múltiples papeles.

El estudiante podrá trabajar en grupo o de manera autónoma según la tarea; podrá realizar las actividades en clase o en casa; podrá ser profesor o alumno, porque las instrucciones, las pistas y las mecánicas no están ocultas y el profesor cede parte de la gestión del trabajo al grupo. De ese modo, el instructor asume el papel de mediador, de guía del aprendizaje, mientras que el manual es el soporte necesario para el proceso.

## LAS SESIONES O UNIDADES

Cada una de las 33 sesiones está estructurada en los siguientes apartados y secciones:

- **Escenario:** incluye actividades que sirven para presentar el tema de la sesión, para analizar las necesidades del estudiante y para informar al profesor sobre los intereses y conocimientos previos.
- **Objetivos:** representa una llamada de atención sobre los propósitos de la sesión, derivada de la indagación previa de las necesidades de los estudiantes.
- **Actividades:** siguen un esquema diferente en cada ocasión. A veces se incluye una macro tarea; en otras ocasiones, un conjunto de pequeñas actividades, todas para la clase y todas para fomentar el trabajo cooperativo.
- **Radio Ventolera:** presenta actividades de comprensión auditiva con material de lectura, reflexión sobre el contenido e incluso alguna actividad de conversación o escritura derivada.
- **Taller de escritura:** propone actividades contextualizadas y verosímiles muy útiles para las llamadas “tareas de casa”, así como para los exámenes y para otro tipo de evaluaciones.
- **Todo bajo control:** se trata de evaluaciones de varios tipos: ejercicios de elección múltiple que recogen los aspectos más relevantes de la sesión (*¿Te sientes “superior”?*), actividades de análisis de elementos formales concretos para una práctica más controlada y **problemas**, enunciados reales de alumnos que contienen algunos errores, al estilo de algunos ejercicios **DELE superior**, para aquellos que piensan presentarse a dicho examen.

## CD AUDIO Y DVD

El manual incorpora un CD audio (con los documentos sonoros necesarios para la realización de las actividades de Radio Ventolera) y un DVD que contiene una colección de escenas de vídeo (publicidad, entrevistas, reportajes, etc.). De este modo, el estudiante puede desarrollar, tanto en el aula como en casa, la comprensión auditiva y la audiovisual.



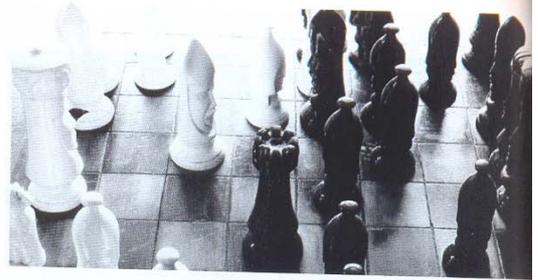
## Anexo 9.2.: Actividades

### SABER ENTENDER

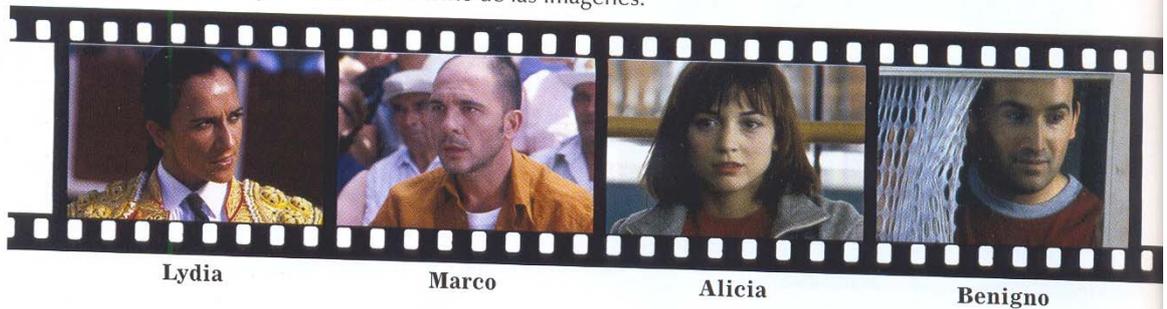
## 2. Más escenas

### ESTRATEGIA

Es difícil entender una película entera en otra lengua; pero hay trucos que pueden ayudarte. Lo mejor es inferir lo que no entiendes a partir de lo que sí entiendes. Para ello, el contexto ayuda mucho. La actividad siguiente tiene como objetivo entrenarte en esta estrategia tan útil.



**a** 🎧 Vamos a ver unas escenas sin sonido e intentaremos obtener el máximo de información que pide la siguiente tabla a partir exclusivamente de las imágenes.



Lydia

Marco

Alicia

Benigno

escena 2  
Benigno y Alicia

escena 3  
Lydia y Marco

escena 4  
Benigno y Marco

- 1 ¿Dónde hablan, en qué lugar y en qué circunstancias, en qué momento, en qué ambiente?
- 2 ¿Quiénes hablan? ¿Cuál es su edad, sexo, posición social, jerarquía? ¿Qué relación tienen entre ellos?
- 3 ¿Cuál es el objetivo de la conversación, para qué se habla?
- 4 ¿La conversación es formal o informal, qué tono tiene: más o menos íntima, más o menos pública?
- 5 ¿Qué elementos no verbales –movimientos del cuerpo, gestos, etc.– te parecen interesantes?
- 6 ¿Qué pudo pasar antes de esta conversación? ¿Qué imaginas que pasará después?

**b** Ahora, leeremos las transcripciones de los diálogos que están en el Solucionario y volveremos a la tabla para intentar completarla.

**c** 🎧 Finalmente vemos y escuchamos las escenas y completamos el análisis del escenario.

**d** Algo que quizá pueda ayudarte a entender mejor a estos personajes es saber qué evocan sus nombres. Primero, piensa en ello individualmente; después, busca información. Anota lo que averigües. Tienes algunas pistas en las escenas anteriores...

<b>Benigno</b>	<b>Alicia</b>
<b>Lydia</b>	<b>Marco</b>

### ESTRATEGIA

Si tenéis acceso a internet, podéis visitar alguna de las páginas dedicadas a la película y a su director. Si, con el tiempo, estas que os proponemos aquí han desaparecido, podéis buscar otras.

La página de la película:

<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/hableconella/hableconella.htm>

La página del director:

<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/>

La página de la productora:

<http://www.eldeseo.es/>

**e** Lo mejor sería ver a continuación toda la película y, después, hacer las actividades que siguen en la actividad 3. Si no tenéis esa oportunidad, os proponemos otro tipo de trabajo. Os ofrecemos todos los escenarios en los que ocurre la historia. Eso sí, están desordenados. Con la información que ya tenéis y con vuestra imaginación, podéis inventar una trama coherente que se desarrolle en estos escenarios. Si en la clase hay quien haya visto la película, alumnos o profesor, podemos jugar a adivinar lo que pasa. Los que no saben nada irán haciendo afirmaciones y los que sí, respondiendo "frío" (si se acerca), o "caliente" (si se aleja).



Lydia y Marco son pareja.  
Caliente, caliente...

Alicia se enamora de Benigno.  
Frío...

## 3. Si habéis visto la película

**a** Este texto es un comentario sobre la película. Léelo. Después, reflexiona sobre las cuestiones que te planteamos más abajo.

*Hable con ella* es una historia sobre la amistad de dos hombres, sobre la soledad, y la larga convalecencia de las heridas provocadas por la pasión. Es también una película sobre la incomunicación de las parejas, y sobre la comunicación. Sobre el cine como tema de conversación. Sobre cómo los monólogos ante una persona silente pueden ser una forma eficaz de diálogo. Del silencio como "elocuencia del cuerpo", del cine como vehículo ideal en las relaciones de las personas, de cómo el cine contado en palabras detiene el tiempo y se instala en las vidas de quien lo cuenta y del que lo escucha.

*Hable con ella* es una película sobre la alegría de narrar y sobre la palabra como arma para huir de la soledad, la enfermedad, la muerte y la locura. También es una película sobre la locura, ese tipo de locura tan cercana a la ternura y al sentido común que no se diferencia de la normalidad.

- ¿Crees que Marco tiene derecho a cuidar de Lydia durante su convalecencia?
- Si estuvieras en la posición de Lydia, ¿te gustaría que te cuidara?
- Benigno viola a Alicia, pero le devuelve la vida. ¿Es culpable o inocente? Si estuvieras en la posición de Alicia, ¿pensarías igual?

**b** Ahora vamos a discutir estas cuestiones con toda la clase y a hacer un juicio sentimental: tres estudiantes adoptarán los papeles de juez, fiscal y abogado defensor de Benigno y otro el propio Benigno, el resto será el jurado popular. Sed cuidadosos porque las preguntas pueden provocar un debate muy emocional: se pueden tratar cuestiones muy delicadas.





## Radio Ventolera

En nuestra película, Caetano Veloso hace su versión de una conocida canción del mexicano Tomás Méndez. Te proponemos tres actividades para trabajar con ella. Haced aquella o aquellas que más os interesen. Estas son las posibilidades:

- Escuchad la canción y disfrutadla. Si os gusta cantar, esta es vuestra oportunidad.
- En grupos o parejas. Tenéis que encontrar una explicación coherente sobre el tema o la historia de la canción y el tema o la historia de la película. Lo prepararéis y discutiréis entre todos.
- En grupos o parejas. Sois profesores de español y tenéis que montar una actividad con esta canción: ¿qué haríais? Solo una condición: no valen los huecos en el texto ni desordenar los versos. Discutid cuál es la mejor propuesta y, luego, la ponéis en práctica para ver si funciona.

**Cucurrucucú paloma**  
Tomás Méndez

Dicen que por las noches, no más se le iba en puro llorar. Dicen que no comía, no más se le iba en puro tomar.	Que una paloma triste muy de mañana le va a cantar a la casita sola con sus puerfitas de par en par.
Juran que el mismo cielo se estremecía al oír su llanto. ¡Cómo sufría por ella, que hasta en su muerte la fue llamando!	Juran que esa paloma no es otra cosa más que su alma, que todavía la espera a que regrese, la desdichada.
"Ay, ay, ay, ay, ay", cantaba. "Ay, ay, ay, ay, ay", gemía. "Ay, ay, ay, ay, ay", cantaba. De pasión mortal moría.	Cucurrucucú, paloma, cucurrucucú, no llores. Las piedras jamás, paloma, qué van a saber de amores.



## Taller de escritura

Te vamos a proponer dos trabajos diferentes. Decide cuál vas a hacer según te sientas más o menos creativo.

Opción 1. Vuelve a leer el texto de Pedro Almodóvar sobre la primera escena (página 109) y continúa, añadiendo algunas líneas más. Recuerda que es un texto bastante literario y evocador, más impresionista que meramente descriptivo.

Opción 2. Después de hacer la actividad "Todo bajo control" de la página siguiente, vuelve a leer esa entrevista a Pedro Almodóvar. Escribe el párrafo introductorio de la entrevista; debe incluir frases de presentación del personaje y del motivo de la entrevista.



## B. Anexos al capítulo IV: Instrumentos para la investigación de acción en el aula

### Anexo 1: Programación provisional del curso

#### Programación

##### 1. Objetivos

###### a. Comprensión oral

- i. Ejercitar estrategias de comprensión auditiva y audiovisual para aplicarlas a las tareas más habituales a las que se enfrentan los estudiantes en los contextos académico y extraacadémico.
- ii. Comprender el español en la interacción con hablantes no nativos en el contexto académico.
- iii. Comprender el español en la interacción con profesores nativos en el contexto académico.
- iv. Seguir adecuadamente el transcurso de un seminario en lengua española.
- v. Comprender las **ponencias** realizadas por los compañeros en clase.
- vi. Comprender **conversaciones** entre hablantes nativos en las que no se participa activamente: distinguir a los participantes y deducir la relación que existe entre ellos, entender la idea principal, percibir los cambios de tema, establecer hipótesis sobre la continuación de la conversación, comprobar hipótesis, ignorar las palabras desconocidas, realizar deducciones para rellenar los vacíos de información, resumir la conversación, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.
- vii. Comprender un **informativo radiofónico**: avanzar la estructura y los rasgos característicos del texto, distinguir patrones y fórmulas lingüísticas propias del lenguaje periodístico, distinguir el paso de una noticia a otra, elegir y retener palabras clave para reconstruir la noticia, utilizar el conocimiento previo del mundo para rellenar vacíos de información, elaborar imágenes mentales para facilitar la retención de la información, repetir mentalmente palabras difíciles de recordar necesarias para reconstruir la información, repasar mentalmente la información acumulada para recordarla, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.
- viii. Comprender **cortometrajes cinematográficos** como base para actividades académicas de expresión oral: establecer y comprobar hipótesis, atender al apoyo visual, retener y recordar palabras clave para reconstruir la historia, predecir los acontecimientos que vendrán a continuación, reconocer patrones y fórmulas lingüísticas, resumir mentalmente durante el visionado, comprobar que se está entendiendo correctamente, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.

- ix. Comprender lecturas de **fragmentos literarios**: avanzar la estructura y los rasgos característicos del texto, distinguir patrones y fórmulas lingüísticas propias del texto literario, comprender la idea central, seleccionar los detalles relevantes ignorando la información superflua, recrear mentalmente imágenes de la historia que se escucha, establecer y comprobar hipótesis y predicciones, emplear el conocimiento previo del mundo para establecer deducciones y rellenar vacíos de información, comprobar que se está entendiendo correctamente, resumir la historia al finalizar la audición, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.
- x. Comprender un **documental cinematográfico** de carácter divulgativo: avanzar la estructura y los rasgos característicos del texto, atender al apoyo visual, comprender la idea central, retener y recordar palabras clave específicas del tema, tomar apuntes, emplear el conocimiento académico para rellenar vacíos de información, establecer asociaciones con ideas que ya se tenían sobre el tema, ir resumiendo mientras se escucha, pedir aclaración al final sobre lo que no se ha entendido, acudir a fuentes de consulta, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.
- xi. Comprender **canciones** que cuentan una historia: avanzar el tema y el vocabulario, reconocer la idea principal, establecer y comprobar hipótesis y predicciones, ignorar palabras desconocidas, seleccionar y retener palabras clave, recrear mentalmente en imágenes la historia que se escucha, ir resumiendo mentalmente lo que se está escuchando, comprobar que se está entendiendo correctamente, animarse a uno mismo cuando se ha fallado en la comprensión, aplaudirse a uno mismo cuando se ha comprendido correctamente.

b. Expresión oral

- i. Ejercitar estrategias de expresión oral para aplicarlas las tareas más habituales a las que se enfrentan los estudiantes en los contextos académico y extraacadémico.
- ii. Mejorar la espontaneidad en la interacción oral en el contexto académico.
- iii. Realizar una ponencia de 3 a 5 minutos con propiedad formal y léxica.
- iv. Mantener conversaciones en español con hablantes no nativos sobre temas relacionados con el ámbito académico y el aprendizaje del español.
- v. Mantener conversaciones en español con profesores nativos sobre temas relacionados con el ámbito académico y el aprendizaje del español.
- vi. Participar en debates, tertulias y discusiones en pequeños grupos (con hablantes no nativos) sobre temas de historia, actualidad política y asuntos de interés social general.
- vii. Atender a la corrección gramatical y sintáctica, y perfeccionar las estructuras empleadas.
- viii. Atender a la propiedad léxica y ampliar el vocabulario.

c. Comprensión escrita

- i. Ejercitar estrategias de comprensión lectora para aplicarlas a tareas de los contextos académico y extraacadémico.
- ii. Conocer las particularidades estructurales y lingüísticas de los textos literarios, periodísticos, científicos y jurídico-administrativos.
- iii. Leer, analizar y comprender textos literarios en español con fines académicos.
- iv. Leer, analizar y comprender textos periodísticos en español con fines académicos.
- v. Leer, analizar y comprender textos científicos en español con fines académicos.
- vi. Leer, analizar y comprender textos jurídico-administrativos en español con fines académicos.

d. Expresión escrita

- i. Ejercitar estrategias de comprensión escrita para aplicarlas a las tareas más habituales a las que se enfrentan los estudiantes en los contextos académico y extraacadémico.
- ii. Escribir composiciones breves de carácter científico con fines académicos.
- iii. Escribir composiciones breves de carácter literario.
- iv. Escribir composiciones breves de carácter periodístico.
- v. Escribir composiciones breves de carácter jurídico-administrativo.
- vi. Participar en dinámicas de escritura creativa.
- vii. Revisar y perfeccionar la gramática a partir de las propias composiciones.
- viii. Aprender a delimitar y estructurar un trabajo de licenciatura, así como a esbozar su introducción.

**2. Procedimientos**

a. Comprensión oral

- i. A partir de la reflexión sobre la manera de escuchar de cada uno se descubrirán los propios puntos fuertes y débiles en la comprensión oral en español.
- ii. A partir del reconocimiento de las estrategias que cada uno pone en práctica al escuchar se mostrarán en clase otras nuevas que pueden ayudarnos.
- iii. Se pondrán en práctica de manera consciente las estrategias que pueden ayudarnos en la escucha de diferentes mensajes orales.
- iv. Se planificarán la tarea y actividades de comprensión oral antes de escuchar los mensajes.
- v. Se escucharán mensajes orales propios del contexto académico: instrucciones, explicaciones de la profesora, intervenciones de los estudiantes y ponencias de los compañeros para responder a ellos adecuadamente.
- vi. Se escucharán mensajes audiovisuales: documentales y cortometrajes cinematográficos, para realizar tareas de expresión oral a partir de ellos.
- vii. Se escucharán mensajes de audio sin imagen: canciones, informativos radiofónicos, lecturas de textos literarios para realizar tareas de expresión oral a partir de ellos.
- viii. Se escucharán las intervenciones de los compañeros en juegos de rol y simulación para interactuar adecuadamente en la reproducción de situaciones del contexto extraacadémico.

- ix. Se atenderá a la gramática y a la sintaxis del español durante la escucha de los mensajes con la finalidad de reforzar los puntos débiles y corregir los posibles errores de cada uno.
  - x. Se evaluará la propia comprensión oral al final de cada tarea.
  - xi. Se realizará un seguimiento de la evolución del estudiante en la destreza de la comprensión oral y en su uso de las estrategias.
- b. Expresión oral
- i. A partir de la reflexión sobre la manera de hablar de cada uno se descubrirán los propios puntos fuertes y débiles en la expresión oral en español.
  - ii. Se planificarán la tarea y actividades de expresión oral antes de realizarlas, y se buscarán los recursos necesarios para llevarlas a cabo.
  - iii. Se requerirá respuesta rápida y espontánea a las preguntas, instrucciones, explicaciones y demandas del profesor propias del contexto académico.
  - iv. Se participará en juegos de rol y simulación en parejas y pequeños grupos reproduciendo situaciones del contexto extraacadémico.
  - v. Se realizará una pequeña exposición oral en clase de cara a preparar al estudiante para las ponencias y exámenes orales a los que tendrá que enfrentarse en el contexto académico.
  - vi. Se participará en debates, tertulias y discusiones sobre diferentes temas de interés para el desenvolvimiento del estudiante en contextos académico y extraacadémico.
  - vii. Se evaluará la propia expresión oral al final de cada tarea.
  - viii. Se revisará y corregirá la gramática a partir de las propias producciones orales.
  - ix. Se realizará un seguimiento de la evolución del estudiante en las destrezas de expresión e interacción oral.
- c. Comprensión escrita
- i. A partir de la reflexión sobre la manera de leer de cada uno se descubrirán los propios puntos fuertes y débiles en la comprensión escrita en español.
  - ii. Se planificarán la tarea y actividades de comprensión escrita antes de realizarlas, y se buscarán los recursos necesarios para llevarlas a cabo.
  - iii. Se explicarán en clase los rasgos lingüísticos y paralingüísticos propios de los cuatro tipos de texto más necesarios para los fines académicos y laborales de los estudiantes: periodísticos, literarios, científicos y jurídico-administrativos.
  - iv. Se analizarán en grupos guiados en el aula ejemplos de textos de los tipos señalados.
  - v. Se evaluará la propia comprensión lectora al final de cada tarea.
  - vi. Se realizará un seguimiento de la evolución del estudiante en la destreza de comprensión lectora.
- d. Expresión escrita
- i. A partir de la reflexión sobre la manera de escribir de cada uno se descubrirán los puntos fuertes y débiles en la expresión escrita en español.
  - ii. Se planificarán la tarea y actividades de expresión escrita antes de realizarlas, y se buscarán los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

- iii. Se redactarán textos de una de las siguientes modalidades a libre elección del estudiante: bien análisis científicos de los textos anteriormente señalados, o bien textos propios de carácter periodístico, literario, científico y jurídico-administrativo.
- iv. Se evaluará la propia expresión escrita al final de cada tarea.
- v. Se analizarán en clase los errores más frecuentes de gramática, léxico y sintaxis para reforzar la competencia gramatical del estudiante.
- vi. Se realizará un seguimiento de la evolución del estudiante en la destreza de expresión escrita.
- vii. Se explicarán, en un taller<sup>Workshop</sup> de 4 horas de duración (o 6, a elección de los estudiantes), las pautas para delimitar, estructurar y redactar un trabajo de licenciatura en español.

### 3. Contenidos y materiales

*Ver el calendario anexo.*

### 4. Criterios de evaluación

#### a. Estudiantes de Magister (Hauptstudium / Sprachpraxis)

Participación activa martes y jueves: 80% de asistencia (máx. 2 faltas) y entrega de tareas de expresión escrita = *Teilnahmeschein für Hauptstudium im Bereich Sprachpraxis*.

#### b. Estudiantes de Bachelor (Modul PV, 1)

La participación los JUEVES equivale al Modul PV, 1 = categoría de Análisis y redacción de textos dentro del módulo Prácticas mediáticas y creatividad cultural. Hasta 5 LP:

- 2 LP por la participación activa: 80% de asistencia (máx. 2 faltas) y entrega de tareas escritas
- 1 LP por la presentación en clase de una tarea de análisis de textos (puede ser en parejas).
- 2 LP eligiendo UNA opción: trabajo científico de unas 12 páginas en español sobre un tema escogido con la profesora (fecha de entrega: 31 de marzo de 2006), o participación activa en el seminario los MARTES: 80% de asistencia (máx. 2 faltas) + entrega final de conclusiones sobre el análisis y la elaboración de textos orales.

### Programa de contenidos

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>I. Punto de partida</b>	<p>1.1. Presentación y prueba inicial de nivel.</p> <p>1.2. La descripción.</p> <p>1.3. Las instrucciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso del subjuntivo con verbos de juicio de valor.</li> <li>- Ser/estar/haber en la descripción.</li> <li>- Particularidades del lenguaje que se usa para dar instrucciones.</li> <li>- Recursos léxicos: el aprendizaje de idiomas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentarse.</li> <li>- Expresar gustos y preferencias.</li> <li>- La importancia del grupo en la práctica oral en la clase de idiomas.</li> <li>- Comprender instrucciones orales.</li> <li>- Pedir detalles y dar explicaciones en una conversación en grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer distintos bloques de contenidos en un fragmento de un informativo radiofónico.</li> <li>- Identificar información en ejercicios de elección múltiple y unir con flechas.</li> <li>- Localizar la información necesaria en una audición.</li> <li>- Describir una fotografía y establecer hipótesis sobre la situación representada.</li> <li>- Intercambiar opiniones en grupo sobre las dificultades de la comprensión y la expresión oral en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades, objetivos y dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera.</li> <li>- Cuestionario general de estrategias de comprensión oral.</li> <li>- Dinámica de reflexión sobre las estrategias de expresión oral.</li> </ul>
	<b>18.10.05 – 01.11.05</b>	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>
	<p>1.1. Presentación y prueba inicial de nivel.</p> <p>1.2. La narración y la descripción en el relato biográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentarse.</li> <li>- Expresar gustos y preferencias.</li> <li>- Particularidades del relato biográfico.</li> <li>- Narrar cronológicamente.</li> <li>- El uso de los tiempos del pasado.</li> <li>- El uso de los marcadores temporales.</li> <li>- Recursos léxicos: el aprendizaje de idiomas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer un texto sobre la vida de una persona y establecer inferencias, deducciones y generalizaciones a partir de la información suministrada.</li> <li>- Comprender la idea central del texto, adivinar el vocabulario desconocido e interpretar la intención y mensaje subyacente del autor.</li> <li>- Distinguir el uso de diferentes registros lingüísticos.</li> <li>- Responder a cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redactar un relato biográfico sobre las experiencias como aprendiz de español.</li> <li>- Argumentar las respuestas a preguntas de comprensión lectora.</li> <li>- Resumir un texto.</li> <li>- Responder a cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades, objetivos y dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera.</li> <li>- Cuestionario de creencias sobre el aprendizaje de ELE y sobre preferencias de aprendizaje.</li> <li>- Dinámica de reflexión sobre las estrategias de comprensión lectora.</li> </ul>

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>II.</b> <b>Lenguaje literario y lenguaje coloquial</b>  <b>03.11.05</b> <b>-</b> <b>17.11.05</b>	2.1. El diálogo teatral.  2.2. El cuento.  2.3. Conversaciones que se escuchan sin intervenir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar fragmentos de textos literarios (teatro, cuento) sencillos para resumirlos y valorarlos críticamente.</li> <li>- Establecer hipótesis para reconstruir un mensaje escuchado.</li> <li>- Escuchar conversaciones coloquiales entre hablantes nativos.</li> <li>- Mantener la atención y crear suspense en el auditorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje literario.</li> <li>- Particularidades del lenguaje coloquial oral.</li> <li>- El uso de los tiempos del pasado.</li> <li>- El uso del subjuntivo en la formulación de hipótesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la idea central en la audición de un diálogo teatral.</li> <li>- Determinar el número de participantes de una conversación, la relación existente entre ellos y los diferentes temas que se tratan.</li> <li>- Reconstruir y completar un diálogo teatral inacabado a partir del establecimiento de hipótesis, la inferencia y la elaboración basada en los propios conocimientos.</li> <li>- Responder a preguntas de comprensión extensiva y resumir un cuento escuchado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La verbalización de los procesos que intervienen en la escucha.</li> <li>- Las estrategias de comprensión oral: definición y presentación de sus utilidades.</li> <li>- Demostración y práctica guiada de las estrategias de planificación, determinación de la idea central de un texto oral, establecimiento y comprobación de hipótesis, inferencia y resumen.</li> </ul>
	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>	<b>Estrategias del aprendiz</b>
	2.1. Los textos literarios.  2.2. El cuento.  2.3. Posibilidad de exposición oral sobre el análisis de textos literarios (día 10.11.2005).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje literario.</li> <li>- Estructura y fórmulas lingüísticas de los cuentos.</li> <li>- El uso de los tiempos del pasado.</li> <li>- Recursos léxicos: viajar en tren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer un cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir un cuento. o</li> <li>- escribir un comentario crítico del cuento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La corrección y la autoevaluación de las composiciones escritas.</li> </ul>

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>III.</b> <b>Lenguaje periodístico y lenguaje cotidiano</b>  <b>22.11.05</b> <b>-</b> <b>08.12.05</b>	3.1. El boletín informativo.  3.2. La conversación guiada.  3.3. La tertulia (1).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entablar conversación, establecer los turnos de palabra y evitar la ruptura de la comunicación.</li> <li>- Desenvolverse en una conversación sobre temas cotidianos.</li> <li>- Escuchar activamente un boletín informativo.</li> <li>- Desenvolverse en una conversación sobre actualidad política y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje periodístico.</li> <li>- Las fórmulas para mantener una conversación.</li> <li>- Recursos léxicos para hablar sobre la situación política y social de tu país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las distintas noticias de un boletín informativo.</li> <li>- Valorar subjetivamente las noticias escuchadas y prestar atención selectiva a las que más interesan.</li> <li>- Comprender la idea central de una noticia radiofónica.</li> <li>- Mantener una conversación sobre distintos temas cotidianos.</li> <li>- Mantener una tertulia sobre temas de actualidad política y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica y evaluación de las estrategias de planificación, determinación de la idea central de un texto oral e inferencia.</li> <li>- Presentación y práctica guiada de las estrategias de avance de la estructura y las fórmulas lingüísticas de un texto, la selección y retención de palabras clave, la elaboración basada en el propio conocimiento, la monitorización de la comprensión.</li> <li>- Estrategias de expresión oral para entablar y mantener conversación.</li> </ul>
	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>	<b>Estrategias del aprendiz</b>
	3.1. Los textos periodísticos.  3.2. Las noticias del periódico.  3.3. Los artículos de opinión del periódico.  3.4. Posibilidad de exposición oral sobre el análisis de textos periodísticos (día 01.12.2005).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje periodístico.</li> <li>- Los marcadores del discurso.</li> <li>- Las oraciones subordinadas (1).</li> <li>- Recursos léxicos: política y sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer noticias periodísticas sobre temas de actualidad social española.</li> <li>- Leer un artículo periodístico de opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de escritura creativa de noticias periodísticas.</li> <li>- Redacción de un artículo de opinión o redacción de un comentario crítico de un artículo de opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de ideas principales.</li> <li>- Reconocimiento de señales que ordenan un texto escrito.</li> <li>- Inferencia del significado de palabras desconocidas por el contexto.</li> <li>- Reconocimiento y empleo de fórmulas lingüísticas propias del lenguaje periodístico.</li> </ul>

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>IV. Lenguaje científico y lenguaje cinematográfico</b>  <b>13.12.05 - 12.01.06</b>	4.1. El cortometraje cinematográfico.  4.2. El juego de rol.  4.3. El debate.  4.4. El documental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer y emplear fórmulas lingüísticas y de cortesía en una discusión.</li> <li>- Cambiar de registro cuando se cambia de papel en un juego de rol.</li> <li>- Exponer y argumentar la propia opinión en un debate.</li> <li>- Contar de manera ilustrativa un episodio de la historia de tu país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje cinematográfico.</li> <li>- El uso del subjuntivo en la expresión de las emociones.</li> <li>- El uso del subjuntivo para dar consejos y recomendaciones.</li> <li>- Las reglas del debate.</li> <li>- Recursos léxicos: las emociones; historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar la relación entre los personajes de un cortometraje cinematográfico y caracterizar a cada uno de ellos.</li> <li>- Comprender la idea central de un cortometraje cinematográfico.</li> <li>- Valorar críticamente un reportaje cinematográfico.</li> <li>- Mantener un diálogo simulado representando un papel.</li> <li>- Mantener un debate sobre un asunto polémico de interés general.</li> <li>- Comprender las ideas centrales de un documental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansión de estrategias de planificación, establecimiento y comprobación de hipótesis, inferencia y determinación de la idea central.</li> <li>- Práctica y evaluación de las estrategias de avance de la estructura y las fórmulas lingüísticas, elaboración basada en el propio conocimiento y monitorización.</li> <li>- Presentación y práctica de apoyo de señales paralingüísticas y toma de notas.</li> <li>- Expresión: circunloquio.</li> </ul>
	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>	<b>Estrategias del aprendiz</b>
	4.1. Los textos científicos.  4.2. Posibilidad de exposición oral sobre el análisis de textos científicos (día 22.12.2005).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del lenguaje científico.</li> <li>- Las oraciones subordinadas (2) de infinitivo, gerundio y participio.</li> <li>- Recursos léxicos: medicina y emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer un texto científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de escritura creativa: reescribir ideas y opiniones en lenguaje científico.</li> <li>- Redacción de un texto científico o - redacción de un comentario crítico del texto científico leído en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento y empleo de fórmulas lingüísticas propias del lenguaje científico.</li> <li>- Estrategias de expresión escrita: descripción y resumen.</li> </ul>

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>V. El español con fines específicos</b>  <b>17.01.06</b> <b>-</b> <b>02.02.06</b>	5.1. La tertulia (2).  5.2. La exposición en el contexto académico.  5.3. El lenguaje oficial y empresarial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener una tertulia sobre un tema de historia.</li> <li>- Lograr el interés del auditorio en una ponencia</li> <li>- Entender y emplear fórmulas lingüísticas propias del lenguaje oficial y empresarial.</li> <li>- Defender los propios intereses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de los tiempos verbales en la narración histórica.</li> <li>- Particularidades del español con fines académicos.</li> <li>- Particularidades del español oficial y empresarial.</li> <li>- Recursos léxicos: historia de tu país; los derechos de los consumidores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener una tertulia sobre un episodio de la historia de tu país.</li> <li>- Hacer una ponencia en clase atendiendo a la corrección formal y lingüística.</li> <li>- Ver un cortometraje sobre los derechos de los consumidores.</li> <li>- Alegar en defensa de los propios derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tránsito de las estrategias de planificación, establecimiento y comprobación de hipótesis, inferencia y determinación de la idea central.</li> <li>- Expansión de las estrategias de avance de la estructura y fórmulas lingüísticas, elaboración basada en el propio conocimiento y monitorización.</li> <li>- Práctica y evaluación de las estrategias de apoyo de señales paralingüísticas.</li> <li>- Estrategias de expresión oral: paráfrasis y descripción.</li> </ul>
	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>	<b>Estrategias del aprendiz</b>
	5.1. El lenguaje oficial. 5.2. El lenguaje empresarial. 5.3. El lenguaje jurídico. 5.4. Posibilidad de exposición oral sobre el análisis de los textos oficiales, empresariales o jurídicos (día 26.01.2006).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades del español oficial y empresarial.</li> <li>- Las oraciones subordinadas (3).</li> <li>- Recursos léxicos: protección de los derechos y libertades de la mujer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer textos de carácter oficial: notificaciones de instituciones públicas.</li> <li>- Leer textos de carácter empresarial: ofertas de empleo.</li> <li>- Leer un texto de carácter jurídico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de escritura creativa: responder a la notificación / a la oferta de empleo.</li> <li>- Redacción de un comentario crítico del texto jurídico leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento y empleo de fórmulas lingüísticas propias de los textos de carácter oficial y empresarial.</li> <li>- Estrategias de inferencia y deducción de palabras desconocidas por el contexto y los propios conocimientos.</li> </ul>

Unidad	Destreza oral	Lengua	Comunicación	Tarea auditiva / de expresión	Estrategias del aprendiz
<b>VI. Evaluación</b> <b>07.02.06</b>	6. 1. Prueba de evaluación de comprensión oral.  6.2. Valoración final del curso.	- Participar en una conversación en pleno.	- El uso del subjuntivo en juicios de valor. - El uso de los tiempos del pasado.	- Escuchar un texto oral y responder a preguntas de comprensión extensiva e intensiva. - Escuchar un texto oral y responder a un cuestionario de estrategias. - Comentar en pleno el progreso experimentado durante el semestre. - Valorar críticamente el seminario.	- Prueba de evaluación final de comprensión auditiva. - Prueba final de uso de estrategias de comprensión auditiva.
	<b>Destreza escrita</b>	<b>Lengua</b>	<b>Tareas de lectura</b>	<b>Tareas de escritura</b>	<b>Estrategias del aprendiz</b>
<b>VI. Taller</b> <b>09.02.06</b> <b>(4SWS)</b>	6. 1. Los textos científicos en el contexto académico.	- Particularidades del lenguaje científico en el contexto académico.	- Leer extractos de trabajos de fin de carrera.	- Elaborar la estructura de un trabajo de fin de carrera. - Redactar una introducción provisional: objetivos, método, bibliografía básica, secuenciación de contenidos.	- Reconocimiento y empleo de fórmulas lingüísticas propias de los textos científicos en el contexto académico. - Estrategias de planificación. - Estrategias de jerarquización de ideas. - Estrategias de resumen.

## 2. Pruebas de diagnóstico inicial

### Anexo 2.1. Diagnóstico inicial de comprensión auditiva

#### Prueba inicial de diagnóstico de comprensión oral

##### A. Comprensión pragmática

A continuación vas a escuchar una serie de enunciados. Identifica la situación comunicativa: quién habla y dónde está:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

##### B. Comprensión auditiva extensiva e intensiva

1. A continuación vas a escuchar un texto que trata sobre el inicio del curso escolar.  
¿Qué ideas y/o palabras crees que vas a oír?
2. Escucha sin tomar notas y responde a las siguientes preguntas:
  - a. ¿De qué tipo de texto se trata?
  - b. ¿Cuál es su estructura? (bloques de contenidos)
  - c. ¿Cómo has sabido la respuesta a las preguntas a. y b.?
3. Lee las siguientes preguntas, escucha de nuevo el texto y responde:
  - a. El inicio de las clases en la Comunidad de Madrid ha sido para:
    - i. Más de medio millón de alumnos
    - ii. Todos los alumnos menos los que viven en Móstoles
    - iii. Sólo los alumnos de infantil y primaria
  - b. Este curso 2005-2006 se dará prioridad a:
    - i. Los idiomas
    - ii. La lectura y la ortografía
    - iii. El nivel de los alumnos de Secundaria
  - c. La vuelta al cole afecta negativamente al tráfico porque
    - i. Han comenzado a funcionar 2.000 nuevas rutas
    - ii. Los autobuses escolares han causado atascos
    - iii. Hasta el viernes habrá problemas a la hora punta

4. ¿Qué problema de circulación corresponde a cada zona de Madrid?

Retenciones	Zona Centro
Circulación intensa	Zona Norte
Accidente	Carretera de Toledo
Tráfico intenso	Carretera de la Coruña

---

5. ¿Cuál es la previsión meteorológica para el lunes 12 de septiembre de 2005?

6. Imagina que trabajas en un periódico. Redacta brevemente (3 – 5 líneas) la noticia que has escuchado.

---

### **Transcripciones:**

#### **Primera parte: pragmática**

Escucha los siguientes mensajes e identifica la situación comunicativa: di quién habla y dónde está. Tiempo = 12 minutos.

1. Próxima estación, Sol, correspondencia con líneas 2 y 3.

2.

- El siguiente, por favor.
- ¡Hola!
- Aquí tengo sus resultados. Va a ser niño.

3.

- ¡Hola Ana! ¿Qué te pongo?
- Una cañita bien tirada.
- ¿Y para picar?
- Lo que quieras.
- Venga, ¡marchando!

4. Amena información gratuita. Ha sido imposible realizar la conexión, el número marcado no se encuentra disponible en este momento, por favor, inténtelo de nuevo más tarde. Amena información gratuita, ha sido imposible...

5. Hoy en nuestra sección de pescadería, les ofrecemos las siguientes ofertas: gallo ración, 3 euros la unidad; langostinos cocidos, 7,93 euros el kilo.

6. Bienvenidos a bordo, soy el capitán Blanco. Volamos a una altura de 1.000 pies y a una velocidad de crucero de 850 km/h. La temperatura en Pamplona es de 19 grados centígrados. Aterrizaremos en el aeropuerto en 20 minutos. Gracias por viajar con nosotros.

7. Decenas de millar: 1. Unidades de millar: 8. Centenas: 5. Decenas: 3. Unidades: 4. Y el reintegro: 1. El número agraciado ha sido: 18.534: 1, 8, 5, 3, 4.
8. ... que como en Zara, que asumen las cosas de otras tiendas, y me dice que no, y me dice "bueno, espera, que voy a preguntar". Y viene y me dice que no, que no lo..., que no me lo cambia, y le digo... pues que me saque unas hojas de reclamaciones y me dice "ah! pues un momentín", y se fue y fue a hablar con la jefa, estuvo mucho tiempo y volvió y me dice "bueno, pues te lo cambio", y claro, y le dije "bueno, lo me parece vergonzoso que te haya amenazao con una hoja de reclamaciones para que me cambies una cosa que no viene en el tiket que no cambias". "No, claro..." "No, mira, yo sé que tú no tienes la culpa pero en algún momento se tiene que enterar tu jefa, osea, que se lo dices". Y nada, y al final me lo cambió pero...

### **Segunda parte: comprensión auditiva extensiva e intensiva**

Informativo de Madrid, Onda Cero Radio, 14:20 horas del lunes 12 de septiembre de 2005.

Duración total: 2'30"

Buenas tardes,

vuelta al cole, los estudiantes de infantil y primaria han regresado hoy a las aulas después de dos meses largos de vacaciones. Son casi la mitad del millón que en los próximos días paulatinamente empezarán a abrir sus libros de texto.

*¿Estáis contentos de venir al cole de nuevo? - Sí*

*Quique, ¿quieres empezar tú a contarnos? ¿Has salido por ahí estas vacaciones? ¿y adónde has ido? A Portventura, ¿a Portventura? ¿Y lo has pasado bien? - Sí... Pííííí - ¡Lo siento!*

Las sirenas que marcan el inicio del colegio. 12 de septiembre, hoy es fiesta en Móstoles, sus alumnos han tenido más suerte y hoy no tenían clase. Curso 2005-2006, con 80 colegios bilingües donde los maestros prestarán especial atención a la ortografía y a la lectura y en el que se va a repetir la prueba de nivel de Secundaria. 2 y 21, tiempo para la información de servicio público.

[Indicativo: Onda Cero, Madrid]

El tráfico de hora punta de la mañana se ha resentido con los autobuses escolares, 2.000 rutas se van a ir incorporando desde hoy y hasta el viernes a la circulación según vayan comenzando las clases.

Circulación por nuestras carreteras a esta hora, DGT, buenas tardes.

Buenas tardes, a esta hora sin ningún problema afortunadamente en las carreteras madrileñas se puede circular con normalidad y con fluidez de momento, según los datos que

manejamos aquí en la DGT, no hay ningún tipo de problema. Nivel blanco, circulación normal.

¿Y cómo está el tráfico interior, gabinete de gestión, buenas tardes?

Buenas tardes, tenemos problemas en la salida hacia la carretera de la Coruña, hay retenciones ya en el acceso por la avenida del Arco de la Victoria, desde el túnel de Cristo Rey. También tenemos problemas en la zona Centro, un accidente ocurrido hace unos minutos en el Paseo de Recoletos poco antes de llegar a Cibeles en sentido sur, cortado uno de los carriles centrales. Tráfico muy intenso en todos los puntos de salida, como la carretera de Toledo, desde la Plaza Elíptica al Paseo de Santa María de la Cabeza, y también destacar una circulación muy intensa en el Paseo de la Castellana Norte, desde Plaza de Castilla al nudo Norte, y desde la zona centro-Alcalá, a partir de Manuel Becerra hacia el Puente de Ventas.

El sol sigue jugando con las nubes al escondite, ojo porque cuando sale, aprieta. Alcanzaremos de máxima 27 grados, 22 a esta hora.

## Anexo 2.2. Diagnóstico inicial de comprensión lectora y expresión escrita

### A. Prueba de diagnóstico inicial de comprensión lectora

Mi santo me da por las mañanas clases de inglés. A mí, que he fracasado en todas las academias, también con profesores particulares. He tenido nativos (cada uno de su lugar de nacimiento): una de Minesota, dos de Londres y una de Cuenca. Los extranjeros quedaron muy contentos, les enseñé a manejarse perfectamente en castellano, concretamente a los dos ingleses, que eran gays, les enseñé la jerga del ambiente para que disfrutaran al máximo. La de Minesota hizo muy buenas migas con mis suegros, que estaban pasando una temporada en casa. Había tardes en que, como yo salía a mis cosas, ella pasaba la hora de clase con ellos y tan ricamente, le ponían de merendar y ella decía qué bien se come en España y mis suegros que nunca se hubieran figurado que los extranjeros podían ser tan buenas personas. En cuanto a la de Cuenca, a ésa no tuve que enseñarle español pero la tuve hospedada en mi casa unos días porque la pobre se quedó en la calle. Me daba pena que se volviera a Cuenca como una fracasada. (...)

De academias ni me hables. En una ocasión, en una clase me pusieron de pareja con Alfonso, el torpe de la clase. Hacíamos representaciones para desinhibirnos. Una vez, Alfonso y yo teníamos que hacer como que íbamos en una barca de remos y hablar del tiempo meteorológico. Nos pasamos todo el trayecto remando, pero sin hablar. El profesor dijo que no habíamos entendido el concepto del ejercicio.

Elvira Lindo: *El mundo es un pañuelo. Tinto de verano (II)* (Madrid, 2002, Aguilar, pág. 123 [adaptado])

Tarea basada en la actividad de Isabel Marijuán Adrián *Aprender idiomas*, Didactired del CVC

#### Preguntas de comprensión:

1. ¿Quién le da actualmente clases de inglés a Elvira Lindo?
2. ¿Por qué no ha tenido éxito con los profesores particulares?
3. ¿Cómo era la relación que Elvira Lindo establecía con sus profesores? Usa adjetivos.
4. ¿Qué crítica Elvira Lindo del método didáctico de las academias de inglés?
5. ¿Cómo crees que valora Elvira Lindo la tarea de aprender inglés?
6. ¿Se refleja algún tópico en el texto? ¿Cuál/es?

#### Preguntas sobre el léxico del texto:

1. ¿Qué tal te manejas en español?
2. ¿Puedes deducir por el contexto el significado de la expresión “hacer buenas migas con alguien”?
3. ¿Puedes sustituir en el texto la expresión “tan ricamente” sin cambiar el sentido de la frase?
4. ¿Crees que desinhibirse ayuda a aprender un idioma?

### B. Prueba de diagnóstico inicial de expresión escrita

En casa, escribe un relato autobiográfico de tus experiencias como aprendiz de español (como mínimo, 400 palabras).

## **Anexo 2.3.:** Diagnóstico inicial de expresión oral

### **Prueba inicial de diagnóstico de expresión oral**

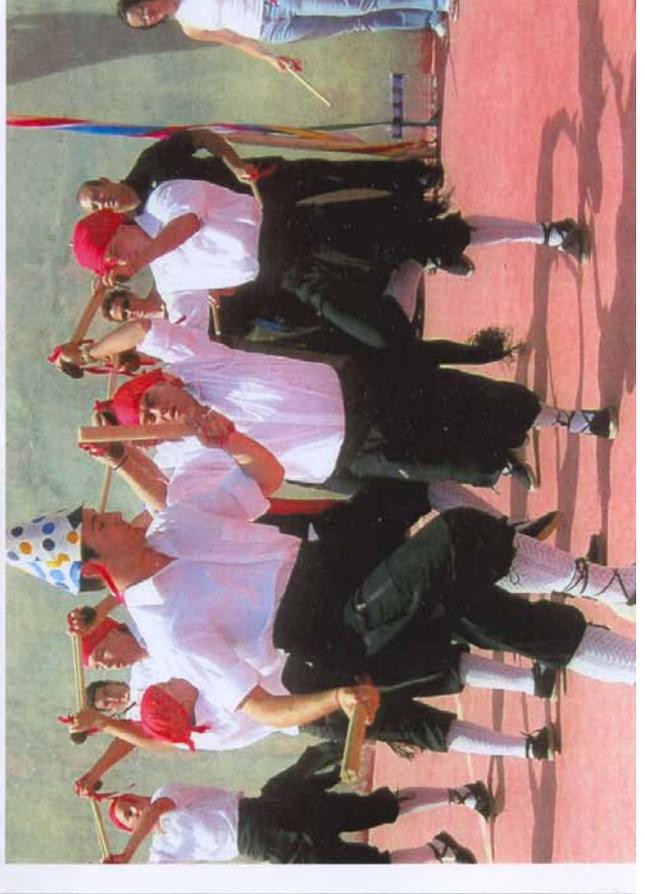
En grupos de cuatro personas, se reparte por turnos una fotografía a cada estudiante para que la describa con ayuda de algunas cuestiones que se adjuntan. Las fotografías muestran escenas de fiestas y celebraciones populares y familiares españolas. Se conceden 3 minutos para mirar la fotografía, mientras los compañeros del grupo piensan algunas preguntas que formularán al final de la descripción. La descripción debe durar 7 – 10 minutos y las preguntas de los compañeros 3 – 5 minutos. Cuestiones de apoyo:

- Describe la fotografía lo más detalladamente que puedas.
- ¿Qué situación representa? Establece hipótesis para dotar a la imagen de un contexto significativo.
- ¿Qué sabes sobre esta situación en España?
- ¿Existe algo parecido en tu país? ¿Cómo es?
- ¿Qué opinas sobre esta situación?

Al finalizar las descripciones de todos los integrantes del grupo, se dan 10 minutos para comentar los resultados de la tarea y las dificultades que presenta la destreza de expresión oral en español.

La prueba se graba en casetes para permitir que los estudiantes hablen libremente sin la presencia constante de la profesora.

Las fotografías se muestran en la página siguiente.



### 3. Actividades de uso de la lengua

Anexo 3.1.: Reflexión sobre la destreza de comprensión auditiva

Se comentan, primero en grupo y después en pleno, las siguientes frases:

**A buen entendedor, pocas palabras bastan**

**A palabras necias, oídos sordos**

**Soy todo oídos**

**Estar “con la oreja puesta”**

**Por un oído me entra y por el otro me sale**

**Estar como una tapia**

**Las paredes oyen**

**Habla chucho, que no te escucho**

**Hacer oídos sordos**

**Te oigo pero no te escucho**

### Anexo 3.2.: Comprensión lectora a partir de *Lucas, sus clases de español*

Vas a leer un cuento de Julio Cortázar: *Un tal Lucas*.

- ¿Sabes algo del autor?
- ¿Qué te sugiere el título *Lucas, sus clases de español*?

#### **Lucas, sus clases de español**

En la Berlitz donde lo toman medio por lástima el director que es de Astorga le previene nada de argentinismos ni de qué galicados, aquí se enseña castizo, coño, al primer che que le pesque ya puede tomarse el portante. Eso sí usted les enseña a hablar corriente y nada de culteranismos que aquí los franceses lo que vienen a aprender es a no hacer papelones en la frontera y en las fondas. Castizo y práctico, métaselo en el digamos meollo.

Lucas perplejo busca en seguida textos que respondan a tan preclaro criterio, y cuando inaugura su clase frente a una docena de parisienses ávidos de olé y de quisiera una tortilla de seis huevos, les entrega unas hojitas donde ha policopiado un pasaje de un artículo de *El País* del 17 de septiembre de 1978, fíjese qué moderno, y que a su juicio debe ser la quintaesencia de lo castizo y lo práctico puesto que se trata de toreo y los franceses no piensan más que en precipitarse a las arenas apenas tengan el diploma en el bolsillo, razón por la cual este vocabulario les será sumamente útil a la hora del primer tercio, las banderillas y todo el resto. El texto dice lo siguiente, a saber:

*El galache, precioso, terciado, mas con trapío, muy bien armado y astifino, encastado, que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta, que el maestro salmantino manejaba con soltura y mando. Relajada la figura, trenzaba los muletazos, y cada uno de ellos era el dominio absoluto por el que tenía que seguir el toro un semicírculo en torno al diestro, y el remate, limpio y preciso, para dejar a la fiera en la distancia adecuada. Hubo naturales inmejorables y de pecho grandiosos, y ayudados por alto y por bajo a dos manos, y pases de la firma, pero no se nos irá de la retina un natural ligado con el de pecho, y el dibujo de éste con salida por el hombro contrario, quizá los más acabados muletazos que haya dado nunca El Viti.*

- En grupos de 4 personas, responded a las siguientes preguntas:
  1. ¿En qué academia contratan a Lucas “medio por lástima”?
  2. ¿De qué periódico toma el artículo para trabajar con él, en clase?
  3. En la crónica taurina, ¿a quién se refiere cuando dice que es precioso y terciado?
  4. ¿Qué hacía con los muletazos?
  5. ¿Qué es lo que no se nos irá de la retina?
  6. ¿Cómo te has sentido al responder estas preguntas? ¿Has comprendido el texto?

*Continuación del cuento **Lucas, sus clases de español***

Como es natural, los estudiantes se precipitan inmediatamente a sus diccionarios para traducir el pasaje, tarea que al cabo de tres minutos se ve sucedida por el desconcierto creciente, intercambio de diccionarios, frotación de ojos y preguntas a Lucas que no contesta nada porque ha decidido aplicar el método de la autoenseñanza y en esos casos el profesor debe mirar por la ventana mientras se cumplen los ejercicios. Cuando el director aparece para inspeccionar la performance de Lucas, todo el mundo se ha ido después de dar a conocer en francés lo que piensan del español y sobre todo de los diccionarios que sus buenos francos les han costado. Sólo queda un joven de aire erudito, que le está preguntando a Lucas si la referencia al “maestro salmantino” no será una alusión a Fray Luis de León, cosa a la que Lucas responde que muy bien podría ser aunque lo más seguro es que quién sabe. El director espera a que el alumno se vaya y le dice a Lucas que no hay que empezar por la poesía clásica, desde luego que Fray Luis y todo eso, pero a ver si encuentra algo más sencillo, coño, digamos algo típico como la visita de los turistas a un colmado o a una plaza de toros, ya verá cómo se interesan y aprenden en un santiamén.

- En grupos de 4 personas, comentad las siguientes cuestiones:
  1. ¿Cómo te imaginas que es el lugar donde están hablando, al comienzo del cuento, Lucas y el director? ¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de persona crees que es el director?
3. ¿Qué tipo de persona crees que es Lucas? (Por ejemplo, qué formación tiene).
4. ¿Qué tipo de relación te parece que hay entre el director y Lucas?
5. ¿Qué serie de preguntas te ha ayudado más a comprender el texto? ¿Por qué?
6. ¿Cómo te sentirías como alumno de Lucas?

Actividad tomada de *Procesos y Recursos* (Edinumen, 1999)

➤ Responde a las siguientes preguntas de comprensión lectora:

1. ¿Cuál es la idea central del texto?
2. ¿Podrías resumirlo en 3 – 5 líneas?
3. ¿Qué tópicos aparecen en el texto?
4. ¿Has encontrado alguna ironía?
5. ¿A qué se refiere el director al hablar de “castizo”? ¿has encontrado algún ejemplo en el texto? ¿y algún argentinismo?
6. ¿Qué palabras y expresiones son propias del lenguaje oral coloquial?

### **Anexo 3.3.:** Comprensión auditiva a partir de *Para llorar*

#### **Para llorar (Julio Cortázar)**

1. Escucha el texto una vez sin tomar notas y responde:
  - a. ¿De qué tipo de texto se trata?
  - b. ¿Cuál es su estructura?
  - c. ¿Cómo has sabido las preguntas a. y b.?
2. Lee las preguntas, escucha el texto por segunda vez y responde:
  - a. Las instrucciones que da Cortázar se refieren a:
    - i. Las razones por las que lloramos
    - ii. La forma más adecuada para llorar
    - iii. El llanto más estético
  - b. El llanto termina:
    - i. Cuando nos limpiamos la nariz
    - ii. Cuando no tenemos más lágrimas
    - iii. Cuando el rostro recupera la relajación
  - c. Para llorar debemos:
    - i. Mirar en nuestro interior
    - ii. Pensar en las personas que están solas
    - iii. Pensar en un ser sin vida
3. Después de la segunda audición del texto, responde:
  - a. ¿Cómo lloran los niños?
  - b. ¿Has escuchado alguna fórmula lingüística propia de un manual de instrucciones? ¿podrías recordarla?

#### **Transcripción:**

##### **Instrucciones para llorar**

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en el que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.

Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Julio Cortázar

**Anexo 3.4.:** Comprensión auditiva a partir de *Los dos reyes y los dos laberintos*

**Los dos reyes y los dos laberintos (Jorge Luis Borges)**

1. Antes de escuchar el texto responde:
  - a. ¿De qué crees que va a tratar?
  - b. ¿Qué palabras, fórmulas lingüísticas o características gramaticales presentará el texto?
2. Escucha el texto sin tomar notas y responde
  - a. ¿De qué tipo de texto se trata?
  - b. ¿Cuál es su estructura?
  - c. ¿Cómo has sabido la respuesta a las preguntas a. y b.?
3. Lee las preguntas, escucha el texto por segunda vez y responde:
  - a. El laberinto del rey de Babilonia era un escándalo porque
    - i. todos los que entraban en él se perdían
    - ii. lo habían construido unos magos
    - iii. era una obra más divina que humana
  - b. El rey de Babilonia le mostró su laberinto al rey de los árabes porque
    - i. quería despertar su envidia
    - ii. quería asustarlo
    - iii. quería reírse de su sencillez
  - c. El rey de los árabes
    - i. invocó a su Dios para conseguir salir del laberinto
    - ii. se confundió de camino y tardó toda la tarde en salir
    - iii. encontró la salida cuando protestaba contra el rey de Babilonia
4. Después de la audición del texto:
  - a. ¿Qué hizo el rey de Arabia
    - con la ciudad de Babilonia?
    - con el rey de Babilonia?
  - b. ¿Cómo describe el narrador el laberinto del rey de Arabia?
  - c. ¿Has escuchado alguna fórmula lingüística propia de este tipo de textos? ¿podrías recordarla?

**Después de responder a las preguntas de comprensión, completa este cuestionario:**

(TA=totamente de acuerdo/ A=de acuerdo/ I=indeciso / D=en desacuerdo/ TD=totamente en desacuerdo)

<i>Mientras escuchaba el texto, lo que he hecho para comprenderlo mejor ha sido...</i>	TA	A	I	D	TD
1. repetir mentalmente los sonidos de las palabras o frases					
a. ¿Para qué te ha servido?					
2. concentrarme en comprender el significado de cada palabra					
b. ¿Qué has hecho con las palabras desconocidas?					
3. concentrarme en sacar el significado general del texto					
c. ¿Podrías resumirlo?					
4. centrarme en las estructuras gramaticales y sintácticas					
d. ¿Alguna te ha llamado la atención?					
5. relacionar el texto con lo que ya sé sobre el tema					
e. ¿Con qué lo has relacionado?					

6. recordar palabras específicas para buscarlas después					
f. ¿Cuáles? ¿Qué has hecho para recordarlas?					
7. fijarme en los detalles del contenido					
g. ¿En cuáles?					
8. fijarme en el tipo de texto (organización del texto)					
h. ¿De qué manera? ¿Te has fijado en fórmulas lingüísticas? ¿En los marcadores del discurso?					
9. adivinar lo que iba a pasar a continuación					
i. ¿Se han cumplido tus hipótesis? ¿Cuáles eran?					
10. deducir el significado de palabras y frases por el contexto					
j. ¿Por ejemplo?					

¿Has utilizado otros recursos? ¿Cuáles? ¿Para qué te han servido?

### Transcripción:

#### Los dos reyes y los dos laberintos

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días \_\_\_\_\_ (haber) un rey de las islas de Babilonia que \_\_\_\_\_ (congregar) a sus arquitectos y magos y les \_\_\_\_\_ (mandar) construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no \_\_\_\_\_ (aventurarse) a entrar, y los que \_\_\_\_\_ (entrar) \_\_\_\_\_ (perderse). Esa obra \_\_\_\_\_ (ser/estar/haber) un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo \_\_\_\_\_ (venir) a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacerse burla de la simplicidad de su huésped) lo \_\_\_\_\_ (hacer) penetrar en el laberinto, donde \_\_\_\_\_ (vagar) afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces \_\_\_\_\_ (implorar) socorro divino y \_\_\_\_\_ (dar) con la puerta. Sus labios no \_\_\_\_\_ (proferir) queja ninguna, pero le \_\_\_\_\_ (decir) al rey de Babilonia que él en Arabia \_\_\_\_\_ (tener) un laberinto mejor y que, si Dios \_\_\_\_\_ (ser/estar/haber) servido, se lo daría a conocer algún día. Luego \_\_\_\_\_ (regresar) a Arabia, \_\_\_\_\_ (juntar) sus capitanes y sus alcaldes y \_\_\_\_\_ (estragar) los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que \_\_\_\_\_ (derribar) sus castillos, \_\_\_\_\_ (romper) sus gentes e \_\_\_\_\_ (hacer) cautivo al mismo rey. Lo \_\_\_\_\_ (amarrar) encima de un camello veloz y lo \_\_\_\_\_ (llevar) al desierto. \_\_\_\_\_ (Cabalgar) tres días, y le \_\_\_\_\_ (decir): “¡Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me \_\_\_\_\_ (querer) perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso \_\_\_\_\_ (tener) a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso”.

Luego le \_\_\_\_\_ (desatar) las ligaduras y lo \_\_\_\_\_ (abandonar) en mitad del desierto, donde \_\_\_\_\_ (morir) de hambre y de sed. La gloria sea con Aquel que no muere.

Jorge Luis Borges

### Anexo 3.5.: Comprensión lectora a partir de *La mano*

#### Unidad didáctica II: El lenguaje literario y el lenguaje coloquial

##### Análisis de textos literarios

... *Y colorín colorado el cuento se ha acabado. Quiero decirte, lector, que ya no tengo más que contarte. Un cuento es un cuento porque cuenta. Cuenta una acción, acontecimiento tras acontecimiento. Y el lector, con el ánimo en suspenso, ante cada peripecia quiere saber qué va a suceder después, y después, y después, hasta que el narrador, que ha graduado esa curiosidad con una estrategia de clausuras y aperturas, de pronto lo sorprende con un desenlace...*

(de *Mi prima May*, E. Anderson Imbert)

- ¿Qué sabes sobre la estructura formal y el lenguaje de los cuentos?
- Vamos a leer un microcuento del autor español Ramón Gómez de la Serna. Las preguntas que se intercalan te ayudarán a comprenderlo mejor. Las preguntas del finales te servirán como pauta para analizar otros cuentos que leas:

##### La mano

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pistola de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura.

- *¿Por qué van a la Jefatura las dos mujeres?*
- *¿Crees que han visto algo o a alguien?*
- *¿Cómo crees que sigue el cuento?*

Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había “mirado”, las había “visto”, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

- *Podrías responder a las preguntas planteadas en el texto?*
- *¿Cómo crees que termina el cuento?*

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: “Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia”.

- *¿Con qué tipo de información inicia el autor el relato?*
- *¿Cuál es la información que nos ayuda a hacernos una idea de la situación, el lugar, el personaje?*
- *¿Crees que la situación se complica? ¿Cómo, cuándo? ¿De qué forma lo indica el autor?*
- *¿Cómo y cuándo se resuelve el problema?*
- *¿Quién cierra la historia y cómo?*
- *¿Qué tipo de relato es?*
- *¿Se habla en general o se centra en personajes concretos? ¿Cómo lo sabes?*

- *¿Qué tipo de conectores aparecen?*
- *¿Se establece algún orden cronológico? ¿Cómo?*
- *¿Qué tiempos y modos verbales aparecen?*
- *¿Hay frases largas o cortas?*
- *¿El texto es suficientemente explícito o hay mucha información sobreentendida?*
- *En cuanto al vocabulario utilizado, ¿qué puedes decir?*
- *¿Qué reacción espera el autor de nosotros?*
- *¿Cómo resumirías las características de este tipo de textos?*

(Actividad adaptada de *Procesos y recursos*, Edinumen 1999 y de *Literatura por tareas*, Difusión 2004)

### **Anexo 3.6.:** Comprensión auditiva a partir de *¡Ay! Carmela*

#### **Unidad didáctica II: El lenguaje literario y el lenguaje coloquial**

*Actividad de comprensión auditiva a partir de un fragmento de ¡Ay! Carmela*

##### Objetivo del ejercicio:

Cuando escuchamos una conversación entre hablantes nativos, muchas veces no hemos oído el principio, no conocemos a las personas que hablan ni tenemos información de fondo sobre el tema del que trata. En esas situaciones es bastante difícil comprender la conversación y, más aún, intentar reconstruirla más tarde. Con este ejercicio vamos a probar a establecer hipótesis sobre la relación entre los hablantes (no sólo por lo que dicen, sino también por las palabras que emplean y la entonación) y sobre el contenido de la conversación.

##### Antes de escuchar:

A continuación vamos a escuchar un fragmento de la obra teatral *¡Ay! Carmela*. Se trata de un diálogo entre una pareja de republicanos durante la Guerra Civil española.

En grupos de 4 personas, comentad las siguientes cuestiones:

- ¿Quiénes creéis que van a ser los participantes? Edad, sexo, relación...
- ¿Dónde creéis que va a transcurrir la conversación?
- ¿De qué creéis que va a tratar?
- ¿Qué palabras creéis que vais a escuchar?

##### Mientras escuchas:

a. No vas a escuchar el texto íntegro, sino que iremos por partes. Escucha el principio y responde:

- ¿Qué te sugiere la música del principio?
- ¿Cómo te has imaginado a la persona que habla? ¿Qué sensación transmite su voz?
- ¿Quién crees que va a aparecer a continuación?

b. Sigue escuchando y fíjate en las señales que te puedan ayudar a responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes son los participantes? ¿qué relación tienen?
- ¿Dónde transcurre la conversación?
- ¿Cómo crees que se siente el hombre? ¿por qué crees que está así?
- ¿Se habla de alguna persona que no esté presente en la conversación? ¿de quién?

c. Sigue escuchando e intenta responder a la siguiente pregunta:

- ¿Qué ha podido pasar para que al hombre le resulte raro que la mujer esté allí?

d. Escucha la descripción del lugar de donde viene Carmela e intenta imaginártelo:

- ¿De qué lugar crees que se trata?

e. ¿Crees que va a haber personas?

- ¿Cómo van a ser? ¿A qué se dedican?

f. Escucha la continuación:

- ¿Se han confirmado tus hipótesis?
- ¿Hay alguna palabra desconocida que necesites para comprender el sentido del fragmento? ¿Cuál? ¿Podrías adivinarla por el contexto? ¿Quieres que te la diga la profesora o buscarla en el diccionario, o prefieres continuar escuchando?

g. Escucha algún detalle más sobre los habitantes del lugar del que viene Carmela,

- ¿Qué pueden significar las frases que dicen?
- ¿Hay algún detalle que te desconcierte o que no encaje en la historia que te estás imaginando? ¿Cuál/es?

- ¿Tienes ahora una idea diferente del lugar? ¿De dónde crees que viene Carmela?
- h. Escucha las siguientes frases del diálogo,
- ¿Se ha confirmado alguna de tus hipótesis?
  - ¿Cómo se encuentra Carmela? ¿Por qué crees que está así?
- i. Escucha las explicaciones de Carmela y responde,
- ¿Por qué crees que “no se siente el cuerpo”?
  - ¿Por qué crees que no quiere que Paulino le dé un beso?
  - ¿Hay alguna palabra desconocida? ¿Puedes adivinar su significado?
- j. Escucha ahora el texto completo y busca las señales que confirmen o invaliden las hipótesis que has ido estableciendo.
- Después de escuchar:
- k. Ahora que está clara la historia,
- ¿De dónde viene Carmela?
  - ¿Qué pistas había en el texto que te han pasado inadvertidas?
- l. ¿Qué te ha parecido este ejercicio? ¿Te ha servido para algo? ¿Te apetecería hacer más ejercicios de este tipo?

### Transcripción de la audición:

*Música de fondo.*

- ¿Quién está ahí?
- Hola Paulino.
- Aaah, hola Car... Carmela, ¿qué haces aquí?
- Ya ves.
- No es posible, si no he bebido casi.
- No, no es por el vino, soy yo, de verdad.
- ¡Carmela!
- Sí, Carmela.
- No puede ser.
- Sí que puede ser, es que de pronto me he acordado de ti.
- ¿Y ya está?
- Ya está, sí, me he acordado de ti y aquí estoy.
- ¿Te han dejado venir por las buenas?
- Ya ves.
- ¿Así de fácil?
- Bueno, no ha sido tan fácil, me ha costado bastante encontrar esto.
- Pero has venido así, andando, como si tal cosa.
- Caray, chico, cuántas preguntas, cualquiera diría que no te alegras de verme.
- ¿Que no me alegro? Pues claro que sí, muchísimo me alegro pero, compréndelo, cómo iba yo a imaginar...
- No, si ya comprendo que te extrañe. También a mí me resulta un poco raro...
- Yo creía que... después de aquello... ya todo...
- Se ve que todo no, que algo queda.
- ¡Qué curioso!
- Dímelo a mí...
- Pero entonces allí, ¿qué es lo que hay?
- Nada.
- ¿Nada?
- Bueno, casi nada.
- ¿Pero qué?
- ¿Qué qué?
- ¿Qué es eso? Ese casi nada que hay allí.
- No sé, poca cosa.

- ¿Qué poca cosa?
- Mucho seco.
- ¿Seco?
- O algo así.
- ¿Seco? Quieres decir que es como esto.
- ¿Como qué?
- Como estas tierras.
- Algo así.
- Seco.
- Sí, mucho seco, poca cosa.
- ¿Con árboles?
- Alguno hay, sí, pero mustio.
- ¿Y ríos? ¿Casas? ¿Pueblos?
- ¿Casas?
- Sí, casas, gente...
- Pues no sé.
- ¿Que no sabes? ¿Qué quieres decir?
- Que no sé.
- Pero, ¿has visto?
- ¿Que si he visto qué?
- Gente... personas.
- ¿Personas?
- Sí, personas, hombres y mujeres como yo y como tú.
- Alguno he visto, sí.
- ¿Y qué?
- ¿Qué?
- ¿Qué hacen, qué dicen?
- Nada.
- ¿Nada?
- Casi nada.
- ¿Como qué?
- No sé, andan, se paran, vuelven a andar...
- ¿Nada más?
- Se rascan.
- ¿Se rascan?
- Sí.
- ¿Qué se rascan?
- La tiña.
- ¿La tiña? ¿tienen tiña también?
- Parece que sí.
- Pues vaya, pocos y tiñosos.
- Ten en cuenta que aquello es muy grande.
- Ya pero... ¿y qué dicen?
- ¿Decir?
- Sí, decir. A ti, ¿te dicen algo?
- ¿A mí?
- Sí, a ti.
- Muy poco, casi nada.
- ¿Como qué?
- No sé, por ejemplo... mal año.
- Mal año. ¿Y qué más?
- Pues... vaya con Dios.
- ¿Y qué más?
- Pues... menudo culo.
- ¿Cómo?
- Menudo culo.

- ¿Eso te dicen?
- Bueno, me lo ha dicho uno.
- ¿Quién?
- No sé, aún no conozco a nadie.
- Menudo culo... ¡será posible!
- Era uno así grandote, moreno, socarrón, con la cabeza abierta. Estaba así apoyado en un...
- ¡Cómo está el mundo!
- Bueno, el mundo...
- ¡O lo que sea!
- ¿Y tú que has hecho?
- ¿Yo?
- Sí, tú, seguro que te ha hecho gracia.
- Hombre, gracia... pero no se le notaba mala intención.
- ¡Faltaría más! ¡con la cabeza abierta...!
- Pues no te creas, que así y todo resultaba buen mozo.
- Ya, buen mozo, tú, por lo que veo, no cambiarás ni...
- Anda tonto, que... ¿no ves que lo digo para ponerte celoso? Si ni lo he mirado siquiera. Buena estoy yo para andar coqueteando. Si ni me lo siento el cuerpo.
- ¿Te duele?
- ¿Qué?
- Eso, las... ahí, donde...
- No, doler no, no me noto casi nada. ¿Cómo te lo diría...? Por ejemplo, como cuando se te duerme una pierna, la notas pero como si no fuera tuya.
- Ya, ya... Y, por ejemplo, si te toco así, ¿qué notas?
- Pues que me tocas.
- ¿Ah sí?
- Sí, un poco adormecido, pero lo noto.
- Qué curioso, yo también te noto, pero, no sé cómo decirlo...
- Retraída.
- Sí, eso es, retraída. Qué curioso... ¿Y darte un beso? ¿puedo...?
- No, darme un beso no.
- ¿Por qué no?
- Pues porque no, porque estoy muerta y a los muertos no se les da besos.

**Anexo 3.7.:** Tabla de diferencias de los discursos orales planificado y espontáneo

<b>Diferencias entre el discurso oral planificado y el discurso oral espontáneo</b>		
<b>Rasgos</b>	<b>Conversación planificada Entrevista / Coloquio</b>	<b>Conversación espontánea Charla informal</b>
Tipos de discurso	Oral	Oral
Roles de los interlocutores	El que pregunta y el que responde tienen ya fijados sus papeles	
Tema/s		Continuamente se va cambiando de tema
Turnos de palabra		
Importancia del contexto		Generalmente no es necesario hacerlo explícito porque es bien conocido por los interlocutores
Aspectos sintácticos	Frases que no se terminan de formular, quedan incompletas	
Registro formal/ informal/ familiar		Informal o familiar
Entonación	Es muy importante la entonación para atraer la atención del oyente sobre lo que nos interesa	
Gestualidad	Mucha gestualidad	Mucha gestualidad
Otras características		

**Anexo 3.8.:** Comprensión auditiva a partir de una conversación coloquial: actividades de análisis del discurso oral informal, de comprensión extensiva e intensiva, y de postaudición

### El discurso oral informal

- En grupos de cuatro, comentad las siguientes cuestiones:
  - ¿Cómo hablan los hablantes de tu lengua materna? ¿rápido o despacio? ¿se interrumpen? ¿alto o bajo? ¿varios al mismo tiempo? ¿gesticulan mucho o poco? ...
  - ¿Crees que es fácil para un extranjero entender una conversación espontánea entre hablantes de tu idioma?
  - ¿Crees que los hispanohablantes se comportan igual en una conversación que los hablantes de tu idioma? ¿qué diferencias y semejanzas encuentras?
  - ¿Crees que es fácil para un extranjero entender una conversación espontánea entre hispanohablantes?
- Completad el cuadro *Diferencias entre el discurso oral planificado y espontáneo*.
- A continuación vamos a escuchar una conversación coloquial entre amigos:
  1. **Escucha** la conversación sin prestar atención al contenido, sino a los sonidos que pueden situarte en el contexto, ¿dónde crees que transcurre la conversación? ¿qué sonidos te han ayudado a identificar la situación? ¿cuántos hablantes has identificado? ¿hombres o mujeres? ¿qué relación existe entre ellos? ¿qué sensaciones / emociones transmiten? ¿crees que la conversación ha surgido de forma espontánea o inducida?
  2. **Escucha** de nuevo la conversación sin pensar en el contenido. Fíjate en los marcadores del discurso oral y en las señales propias de la conversación espontánea:

Rapidez al hablar / cambios de ritmo  
Subidas de tono  
Interrupciones  
Cambios de turno  
Vacilaciones  
Falsos principios  
Frasas incompletas  
Ejemplos  
Repeticiones  
Incorrecciones gramaticales o sintácticas

*Luego tendrás la oportunidad de escuchar de nuevo la conversación con la transcripción para que los puedas analizar con más atención y aprender a usar tú mismo algunos de ellos.*

3. **Escucha** de nuevo la conversación y fíjate esta vez en el contenido. ¿Cuál es el tema? Puedes expresarlo con una sola palabra.
4. Lluvia de ideas sobre el tema. Contamos anécdotas que hayamos “sufrido” para repasar el vocabulario.
5. ¿Por qué crees que los hablantes mantienen una conversación sobre este tema?  
¿Por qué crees que lo encuentran divertido?
6. ¿Necesitarías más información contextual o sobre los hablantes para comprender las ideas centrales de la conversación?

7. **Escucha** de nuevo la conversación y responde V/F/NS a las siguientes preguntas de comprensión intensiva:
- a. Uno de los hablantes tiene obras en su casa en este momento.
  - b. A una de las chicas las obras le han afectado al cuarto de baño.
  - c. La M 30 ha podido ser la causa de las grietas que tiene la casa de una de las chicas.
  - d. Una de las chicas tuvo mucha suerte con los pintores que trabajaron en su casa.
  - e. Los pintores habían sido peluqueros antes de dedicarse a pintar casas.
  - f. Los pintores se dedicaban a torear en su tiempo libre.
  - g. Las paredes del pasillo de una de las chicas estaban pintadas cuando sus vecinos hicieron las obras.
  - h. Los pintores eran poco profesionales porque utilizaban materiales poco adecuados.
  - i. A la madre de una hablante le gustó que pintaran su habitación de verde.
  - j. Unas de las hablantes es pintora.
8. **Escucha** de nuevo la conversación. Levanta la mano cuando no entiendas algo: intentaremos analizar dónde está el problema de comprensión leyendo la transcripción.
9. **Señala** en la tabla de la transcripción dónde estaban los problemas de comprensión. ¿Podrías indicar sus causas? ¿Qué estrategias has usado para solucionarlos?
10. **Señala** en la tabla los rasgos propios del lenguaje oral coloquial informal.
11. **Casa:** Prepara la expresión oral del próximo día: empleando los conectores y marcadores del discurso oral, tendrás que hablar de algo anecdótico: las obras, un viaje que se estropea, la pérdida del equipaje, algún malentendido que hayas vivido... etc. Busca en el diccionario el vocabulario que necesitas.

**Anexo 3.9.:** Relación de las dificultades de comprensión “vinculadas” a las estrategias a partir de la transcripción de la conversación coloquial

Transcripción	Problema de comprensión	Estrategias	Rasgos del lenguaje oral coloquial
<p><b>Penélope:</b> Que, ¿sabes, Ana?, lo que te comenté de los... es que se lo estaba diciendo...</p> <p><b>Ana:</b> De los obreros</p> <p><b>Penélope:</b> ...antes a Laura...</p> <p><b>Penélope:</b> Sí, que me crujía la casa. Es que, oía crujidos, tía, ya una vez acabada la obra...</p> <p><i>(Dice algo ininteligible)</i></p> <p><b>Penélope:</b> no, no, mi madre ya ha llamado a los... <i>(ininteligible)</i>... que se encontraba la dueña</p>			
<p><b>Almudena:</b> ¿dónde?</p> <p><b>Penélope:</b> Es que tengo obras... bueno, han hecho un obrón entero en la casa de arriba y... bueno, nos hicieron ahí dos averías que te cagas, osea, pues nada que de repente un día entramos al baño y vemos... sí, tenía como un huevo de alien colgando del techo, tía...</p> <p><b>Almudena:</b> Ooostraaas...</p>			
<p><b>Jose:</b> Del agua, de pintura plástica</p> <p><b>Penélope:</b> Había hecho bolsa...</p> <p><b>Jose:</b> La pintura plástica</p> <p><b>Penélope:</b> Y claro, pues eso, el gotelé ahí estiraó así, eh, pero así <i>(hace un gesto con las manos)</i></p> <p><b>Jose:</b> Eso es que era bueno, ¿eh? Si aguantó tanto...</p> <p><i>(Hablan todos al mismo tiempo)</i></p>			
<p><b>Jose:</b> Yo hubiera abierto la bolsa...</p> <p><b>Penélope:</b> Luego tenía un agujero ahí...</p> <p><b>Jose:</b> Ah, ¿no se lo hicisteis vosotros?</p> <p><b>Penélope:</b> No, no, no, eso estaba vacío ya cuando... estaba... se había quedado duro. Y nada, lo cortaron y pintaron y un rollo. Pero es que luego en el pasillo, otro goterón, que ése no hizo bolsa pero hizo charcazo en el parqué que, gracias a Dios que no se ha estropeao, y el mueble que cayó el agua tampoco, pero ha calao al segundo, también, sabes, osea...</p> <p><b>Almudena:</b> Ooostraaas</p>			
<p><b>Jose:</b> Bueno, pero eso tú sabes... ¿tú en tu casa tienes seguro de hogar?</p> <p><b>Penélope:</b> No, no, eso se lo dijimos al de arriba, a los propios obreros que hicieron la</p>			

<p>obra arriba y lo...</p> <p><b>Jose:</b> Es que tu seguro de hogar se encarga de reclamar al de arriba.</p> <p><b>Penélope:</b> ¡Ah...! Lo hicimos directamente, nos saltamos el paso del seguro, porque como estaban ahí trabajando...</p> <p><b>Jose:</b> Es lo normal... pues eso, das parte a tu seguro...</p>			
<p><b>Penélope:</b> Pero, ahora, yo, osea, yo decía, ya, claro, yo desconfiaba de estos dos señores porque dices, te pasa una vez, pues bueno, pero es que luego ya, la segunda... joder... “¡cómo se os va la olla!”, o sea, “vosotros, ¿que hacéis?, ¿os bañáis a... a cubazos ahí en medio del salón o qué pasa?”.</p> <p><i>(Risas)</i></p>			
<p><b>Penélope:</b> ... Y... y... y resulta que le comento a Ana el otro día que estaba yo ahí en mi casa currando y oigo <i>craaaajiji</i> y yo, “¡uuuubbb!” Osea, crujido de casa de... estoy a punto de... de derrumbarme y yo... “oy oy oy oy”, y nos hemos fiajo..., y hay grietas, tío.</p> <p><b>Jose:</b> ¿Y hay grietas?</p> <p><b>Almudena:</b> ¡Uuuuh!</p>			
<p><b>Penélope:</b> Pero bueno, grietas no de... <i>(no se entiende el final)</i></p> <p><b>Jose:</b> De la tuneladora, del “baypas”.</p> <p><i>(Hablan todos al mismo tiempo)</i></p> <p><b>Jose:</b> De la M-30</p> <p><b>Laura:</b> O de la M-30 o de lo que están haciendo en tu fachada.</p> <p><b>Penélope:</b> No sé, yo creo que...</p> <p><i>(Hablan todos al mismo tiempo)</i></p> <p><b>Ana:</b> Además tú eres de la parte de dentro... <i>(no se entiende más)</i></p> <p><b>Penélope:</b> De la fachada, claro, es verdad...</p> <p><i>(Hablan todos al mismo tiempo)</i></p>			
<p><b>Penélope:</b> Yo creo que es de los de arriba, es que...</p> <p><b>Ana:</b> ¿y no será que...? <i>(Ininteligible)</i></p> <p><b>Penélope:</b> ...han hecho una reforma importante, ¿sabes?...</p> <p><b>Penélope:</b> <i>(se da cuenta de que no ha entendido a Ana)</i> ¿Cómo?</p>			
<p><b>Ana:</b> Que ha habido unos obreros en el portal, poniendo unas rozas, que amenazaron al portero suplente y el portero suplente se ha ido.</p> <p><b>Jose:</b> ¿Por qué?</p> <p><b>Ana:</b> Porque le amenazaron, porque dijo que no, que mancharan menos el portal y le amenazaron. Le dijeron que le...</p>			

<p><b>Penélope:</b> Yo espero que no, la verdad es que estos dos eran dos...</p> <p><b>Ana:</b> ... ¿sabes?, que ahora están las rozas ahí. No se sabe, yo... es que estábamos de vacaciones y nos lo contaron cuando volvimos.</p>			
<p><b>Penélope:</b> Yo es que no me había enterado de esa anécdota...</p> <p><b>Ana:</b> Claro, y yo es que cuando se lo dije a mi padre que eran unos chapuzas, no sé qué, me dijo, pues es que lo mismo son los mismos tíos.</p> <p><b>Penélope:</b> Bueno, yo... me extraña, porque, bueno, claro, a nosotros, nos han tratado super bien pero, claro, nos estaban haciendo un estropicio, iban ahí de... ¿sabes?, eran dos chicos jóvenes, un... estaban hasta buenos. <i>(Risas y comentario de fondo)</i></p> <p><b>Penélope:</b> Te lo juro.</p>			
<p><b>Ana:</b> De todas formas, lo de los obreros... lo de los obreros es que no sabes a quién metes en casa. Porque te puede salir bien como te puede salir lo peor del mundo... <i>(Risas)</i></p> <p><b>Penélope:</b> No, tía, no sé quién... <i>(deja de oírse. Risas)</i></p> <p><b>Ana:</b> No, es verdad, yo... nosotros hemos tenido mucha suerte hasta que la cagamos con los pintores. Osea, es que... <i>(la interrumpe Almudena y no se entiende lo que dice)</i></p>			
<p><b>Almudena:</b> Por eso me han contratado a mí, lo que pasa es que todavía no hemos llegado a... todavía no hemos llegao a un presupuesto pero...</p> <p><b>Ana:</b> ...eran... eran... eran los que estaban en la antigua peluquería, que han cerrao el negocio, como es normal, claro, es que nosotros las juntas... bueno, cuando vengáis a mi casa...</p>			
<p><b>Almudena:</b> ¿Vosotros también habéis estado de obras? <i>(Hablan al mismo tiempo y no se entiende)</i></p> <p><b>Ana:</b> ...que había una época que había una cosa que era de obras y reformas...</p> <p><b>Jose:</b> O sea, que antes era peluquería y, después, colgaron los peines y se han puesto a pintar...</p>			
<p><b>Ana:</b> No, la... la peluquería se cambió de local y en el local de la... bueno, es que, te prometo que la casa de mi hermana está mejor pintada que mi casa y mi casa la pintaron... Bueno, iban con el... mojaban el</p>			

<p>pincel... iban con el pincel goteando...</p> <p><b>Penélope:</b> ¡Jodeeer!</p> <p><b>Ana:</b> ... y yo decía “pero, coño, ¿no véis que estáis manchando?”... y eso que mi padre puso...</p> <p><b>Penélope:</b> plástico</p> <p><b>Ana:</b> No, puso ca... puso cajas de cartón en el suelo porque ya hemos tenido otras obras y sabemos lo que pasa.</p> <p><b>Penélope:</b> Claro, hay que forrarlo todo. <i>(Risas)</i></p> <p><b>Ana:</b> Bueno, sí, sí, sí, sí, o sea, no es coña. <i>(Risas y comentarios de fondo)</i></p>			
<p><b>Ana:</b> Uno, en una punta de la casa, el otro en la otra, mi hermana durmiendo porque había hecho noche, y yo estudiando, porque me encontraba ma... fatal... y bueno, es que además eran toreros los dos...</p> <p><b>Penélope:</b> ¿Toreros?</p> <p><b>Ana:</b> Sí, y entonces los fines de semana se dedicaban a... las banderillas</p> <p><b>Laura:</b> pero... ¿bomberos toreros? <i>(Ininteligible. Risas y comentarios de fondo)</i></p> <p><b>Laura:</b> Pintores toreros. <i>(Risas de fondo)</i></p>			
<p><b>Ana:</b> Pintores toreros... Y luego el barnizao es que lo hicieron con el rodillo, entonces hay un trozo en el centro de la puerta que se nota que lo han barnizao porque el rodillo lo ves pasar así... <i>(risas)</i> y el resto lo han dejao sin barnizar. ¡Es lo peor!</p> <p><b>Almudena:</b> Ostras...</p> <p><b>Penélope:</b> ¡Qué fuerte!</p> <p><b>Ana:</b> Bueno, tuvieron que subir con unos pinceles, decían: “a ver, ¿dónde hay cosas que están mal?” “ahí, ahí, ahí, ahí, aquí has dejao un pelo del...” porque hay un pelo así, colgao en el... en el marco, es que es lo peor. <i>(Risas)</i></p>			
<p><b>Penélope:</b> En el... estos, ya te digo, eeeh, al pintarnos el pasillo, mancharon... y eso que forramos con plástico paredes, paredes y... y todo y suelo, yo creo, bueno, suelo, no lo sé, pero mancharon el papel y al limpiar, bueno, la... <i>(no se entiende)</i>... mi madre, no quedó muy allá pero la parte de arriba eso fue ellos al quitar... ya sé, ya sé, ya sé, pusie... al forrar la pared con el plástico...</p> <p><b>Almudena:</b> Quitaron el papel</p> <p><b>Penélope:</b> Claro, pusieron como cinta aislante o una cosa parecida y al quitarlo se rompió el papel.</p>			
<p><b>Penélope:</b> Claro, y se han dedicaao a poner</p>			

<p>trocitos. <i>(Comentarios al mismo tiempo)</i>  <b>Almudena:</b> ¿Es que teníais la pared empapelada?  <b>Penélope:</b> La del pasillo, sí.  <b>Almudena:</b> ¿Y qué papel han puesto?  <b>Penélope:</b> Pues... No, porque mi madre siempre tiene más rollos del papel.  <b>Almudena:</b> Vamos, es que les hago... les hago desempapelar y empapelar todo, vamos, no te jode, osea... ¡a ver!  <b>Penélope:</b> Pero es que si les hago desempapelar se van a cargar el pa... el parqué y ya, acuchillando no quiero verles, ¿sabes?  <i>(Risas)</i></p>			
<p><b>Ana:</b> Nosotros... lo primero que hicieron los pintores fue, llegaron ellos todos muy así y protegieron todo..., la habitación de mis padres sólo había que pintarle el techo, de blanco, y protegieron toda la habitación muy bien con papel... con papel de estraza de éste, y lo quitaron y se llevaron todo el papel pintado con él, y claro, dijeron que ellos...  <b>Almudena:</b> Pero si utilizan papel... cinta de pintor, ¡la cinta de pintor no se lleva nada! O sea, no se debe de llevar...  <i>(Hablan al mismo tiempo y no se entiende)</i></p>			
<p><b>Jose:</b> Es mejor cinta de embalar, queda más fijo.  <i>(Risas)</i>  <b>Ana:</b> Cinta americana...  <i>(Siguen las risas)</i>  <b>Almudena:</b> “Les aseguramos que, aunque tire, el papel, no se cae”...¡Hombre! ¡Es mejor que el yeso, vamos...!</p>			
<p><b>Ana:</b> Nos dijeron que ellos no sabían empapelar, que no tenían empapelador, y que, que no iba a venir uno para... para venir a hacerlo, así que pintaron la habitación de un verde que les dio la gana a ellos, y que es horroroso, y claro, yo... nosotros tenemos un gotelé en la casa...  <b>Almudena:</b> ¿Pero pintaron encima del papel o quitaron el papel?</p>			
<p><b>Ana:</b> No, quitaron el papel y luego pintaron, y arreglaron un poco la pared, porque claro, la pared ésa lleva empapelada to la vida. Entonces como tenemos gotelé en toda la casa y en ésa no, dijeron que ellos el gotelé no lo ponían, porque ellos repa... reparaban lo del papel, no ponían gotelé, y una pared sin gotelé, que la tocas y está sucia, ¿sabes? o sea, que es que, se hacen marcas, se hacen todo. Mi madre es que odia el color de su habitación, a más no</p>			

<p>poder.</p> <p><b>Almudena:</b> Di a tu madre que se lo pintamos nosotras.</p>			
<p><b>Ana:</b> Vamos a pintar el salón, dentro de poco. Supongo que cuando empecemos pintará su habitación también.</p> <p><b>Jose:</b> ¿Y por qué no le dio el gotelé con una brocha, así? (<i>Risas</i>)</p> <p><b>Ana:</b> No les des ideas, no les des ideas...</p> <p><b>Almudena:</b> Pues mira, Laura...</p>			

**Anexo 3.10.:** Relación de dificultades de comprensión “vinculadas” a las estrategias

Elige un texto que ya hayas escuchado antes, *Los dos reyes y los dos laberintos* o *Un asunto de honor*. Escucha de nuevo el texto con la transcripción e intenta recordar dónde estaban los problemas que tuviste la primera vez que lo escuchaste. Responde a las preguntas marcando con un aspa las respuestas (a. b. c. ...etc.) y acláralas con ejemplos o una breve explicación en español o en alemán. Puedes contestar de forma anónima si lo prefieres.

1. ¿Dónde estaban los problemas de comprensión?			
Problema	Ejemplos	¿Qué hiciste para solucionarlo?	¿Te ayudó para algo?
a. Palabras desconocidas		i. buscar en el diccionario ii. adivinar por el contexto iii. adivinar porque se parecía a una palabra de mi lengua materna iv. esperar a que más adelante se aclarara el sentido iv. ignorar la palabra v. rebobinar y escuchar de nuevo vi.	
b. Vocabulario coloquial, frases hechas, expresiones idiomáticas		i. buscar en el diccionario ii. adivinar por el contexto iii. esperar a que más adelante se aclarara el sentido iv. ignorar la palabra v. rebobinar y escuchar de nuevo vi.	
c. Acento del locutor		i. rebobinar y escuchar de nuevo ii. identificar los sonidos que me resultan confusos (ejemplo, z/s). iii. escuchar una primera vez sin prestar atención al contenido para acostumbrarme a la melodía.	
d. Rapidez con la que hablaba el locutor		i. rebobinar y escuchar de nuevo ii. no intentar entender todo, prestar atención a las palabras clave para reconstruir la historia iii.	
e. Estructuras sintácticas (frases demasiado largas; alteración en el orden habitual de la frase...)		i. intentar memorizar los verbos y los nexos ii. intentar reconstruir la frase a partir de las pocas palabras que había entendido iii. rebobinar y volver a escuchar iv.	
f. Reconocer nombres propios importantes para la historia		i. rebobinar y escuchar de nuevo ii. repetir mentalmente el nombre para memorizarlo iii. ignorar iv. tomar nota de los nombres v.	
g. Falta información		i. establecer hipótesis sobre lo que podría haber ocurrido y no se ha dicho	

contextual		explícitamente ii.	
h. Faltan conocimientos de fondo		i. buscar información sobre el asunto del que trata la audición ii. preguntar a alguien sobre el tema iii.	
i. Faltan conocimientos sobre la cultura/costumbres españolas		i. imaginar por el contexto ii. establecer hipótesis sobre lo que podría significar iii. ignorar iv. buscar información sobre el tema v. preguntar a alguien sobre el tema vi.	
j. Otros (mala calidad de la grabación, ruidos de fondo..., etc.)		i. rebobinar y escuchar de nuevo ii. ignorar los ruidos y centrarme en el contenido iii. buscar un sitio más tranquilo para escuchar iv. elegir un momento en el que estoy más concentrada/o v.	

<b>2. ¿Cómo te sentías mientras escuchabas?</b>			
<b>Me sentía...</b>	<b>Motivo</b>	<b>¿Qué hiciste para solucionarlo?</b>	<b>¿Te ayudó para algo?</b>
a. Nerviosa/o			
b. Sentía que se me exigía demasiado ( <i>Überfordert</i> )			
c. Poco concentrada/o			
d. Aburrida/o			

**Anexo 3.11.:** Comprensión auditiva a partir de un boletín informativo: actividades de preaudición, audición y postaudición

- **Escucha en casa** un boletín informativo y responde a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué señal identificativa te indica que va a comenzar un boletín informativo?
  - ¿Cuánto dura?
  - ¿Qué estructura tiene?
  - ¿En qué orden se suceden los temas?
  - ¿Cuántas noticias hay y cuánto dura aproximadamente cada una?
  - ¿Cuántas voces intervienen?
  - ¿Se reproducen las declaraciones de los protagonistas de las noticias?
  - ¿Qué fórmulas lingüísticas se utilizan para empezar?
  - ¿Y para cambiar de tema?
  - ¿Y para terminar?
  - ¿Hay alguna señal extralingüística que tenga una función especial?
- **Audición en clase:** Imagina que hoy es el lunes 19 de septiembre de 2005 y tienes que escuchar las noticias de la radio porque ha ocurrido algo importante que debes comentar más tarde con tus colegas. No necesitas entender todo lo que dice el informativo, pero sí saber qué diferentes noticias han ocurrido y valorar subjetivamente la/s que te parezca/n más importantes. Vas a oír el boletín de las 10:00 de *Onda Cero Radio* (España).
  - Antes de escuchar:
    - ¿Recuerdas algún acontecimiento importante ocurrido en esa fecha?
    - ¿Cómo crees que va a empezar? ¿Conoces alguna fórmula lingüística apropiada?
    - ¿Qué bloques temáticos crees que van a aparecer?
    - ¿Qué palabras crees que pueden aparecer?
  - Primera audición: Escucha sin tomar notas y fíjate en la estructura del boletín:
    - número de noticias y orden de temas (de forma general: política, economía,...)
    - número de locutores
    - señales extralingüísticas
  - Después de escuchar, comenta con tus compañeros:
    - ¿Qué noticias recuerdas?
    - ¿Cuál has entendido mejor? ¿Por qué?
    - ¿Cuál te parece más interesante? ¿Por qué?
    - ¿Cuál has entendido peor? ¿Por qué?
  - Antes de la segunda audición:
    - Decide a qué aspecto concreto vas a prestar atención durante la audición (reconocimiento de noticias, comprensión de una sola noticia, atención a las estructuras sintácticas y gramaticales de los locutores, fórmulas para pasar de una noticia a otra... etc.)
  - Después de escuchar:
    - Anota los datos más importantes para reconstruir el aspecto al que has prestado atención, puedes emplear tus propias palabras, no es necesario que recuerdes las palabras exactas que oíste. Tendrás que contárselo a tus compañeros.
    - ¿Dónde estaban las dificultades de la tarea?
    - ¿Cómo te has sentido mientras la hacías?

- Después de escuchar:
  - o ¿Te ha quedado ahora más clara la estructura del boletín? ¿Necesitarías escucharlo de nuevo con un esquema escrito de la estructura? Si quieres, prueba a completar los datos que faltan en el esquema.
- Tercera audición: completa el esquema con palabras clave:

*Onda Cero Radio, lunes 19 de septiembre de 2005, 10:00 horas*

Señales horarias: *píí píí píí píí píí pííí*

Hora: *Son las 10 de la mañana,* \_\_\_\_\_

Indicativo de la emisora: *Noticias en Onda Cero*

Saludo del presentador: \_\_\_\_\_

Noticia 1: Política nacional: \_\_\_\_\_

Declaraciones del Ministro de Interior.

*¿Fórmula lingüística para pasar de una noticia a otra? Sí\_\_ No\_\_*

Noticia 2: Política internacional-Europa: \_\_\_\_\_

Declaraciones del director del Instituto de Política Económica de la Universidad de Colonia.

*¿Fórmula lingüística para pasar de una noticia a otra? Sí\_\_ No\_\_*

Noticia 3: Política internacional-resto del mundo: \_\_\_\_\_

*¿Fórmula lingüística para pasar de una noticia a otra? Sí\_\_ No\_\_*

Noticia 4: Política regional: \_\_\_\_\_

*¿Fórmula lingüística para pasar de una noticia a otra? Sí\_\_ No\_\_*

Noticia 5: Sociedad: \_\_\_\_\_

*Ráfaga*

*¿Fórmula lingüística para cambiar de bloque temático?*

Noticia 1: Fútbol: \_\_\_\_\_

Noticia 2: Fútbol: \_\_\_\_\_

Noticia 3: Ciclismo: \_\_\_\_\_

Noticia 4: *¿De qué deporte trata?* \_\_\_\_\_

Despedida y cierre

*¿Fórmula lingüística para la despedida?* \_\_\_\_\_

- Antes de la cuarta audición:
  - o Es posible que hayas tenido problemas para entender la primera noticia del informativo, ¿recuerdas de qué trataba? ¿podrías decir por qué era difícil de entender?
  - o ¿Recuerdas alguna palabra clave de esa noticia? ¿podrías formular alguna hipótesis sobre su contenido?
  - o Intenta no prestar atención a los detalles irrelevantes, por ejemplo, es más importante retener en la memoria el cargo de la persona que habla (*director de marketing de Telefónica*, por ejemplo) que su nombre propio.
  - o Cuando escuches alguna palabra que te parezca importante y que no conoces, repítela mentalmente para no olvidarla.
  - o Después de escuchar, intenta reconstruir la noticia con tus compañeros.

- Después de escuchar:

- En grupos de cuatro, intentad reconstruir la noticia (escribidla en el espacio indicado para comprobar más tarde los detalle que falten):

### **Reconstrucción de la noticia**

- ¿Dónde están las dificultades? ¿Necesitaríais escucharla otra vez?
- ¿Habéis probado los consejos de antes?

- Quinta audición:

- Escuchad de nuevo y comprobad vuestra reconstrucción de la noticia.

- Al finalizar la tarea:

- ¿Te gustaría escuchar de nuevo la noticia mientras lees la transcripción?

Transcripción: Fijate en las palbras y expresiones subrayadas, ¿las conocías?

El ministro de Interior, José Antonio Alonso, no entra en especulaciones, ha dicho en Herrera en la Onda que las conversaciones con la banda terrorista ETA o una tregua de los terroristas hoy por hoy son una fabulación, y él se niega a hacer cábalas porque no hay nada que indique cambios.

*Declaraciones del ministro:*

Yo soy ministro de Interior y no me voy a mover de una convicción que de verdad tengo muy arraigada personalmente, que es la de *eh...* pegarme de un modo absoluto a la realidad. Usted me plantea una hipótesis de futuro que se puede dar, o a lo mejor no, y entonces, yo ahí tengo que... tengo que fiarme de los hechos y ETA es una organización que sigue viva, que puede atentar, que tiene capacidad para atentar, y yo me tengo que atener a eso. No sé si otra gente se puede permitir... pues andar en hipótesis o en escenarios... de futuro o del tipo que sea pero yo, desde luego, no.

- ¿Para qué te ha servido la clase de hoy? ¿Te gustaría hacer más tareas como ésta?

**Anexo 3.12.:** Cartelera y actividades de comprensión audiovisual a partir de los cortometrajes cinematográficos *Sinfonía desconcertante* y *El cumplido*

1. Hoy vamos al cine, ¿qué película elegirías de la cartelera y por qué?

**Sinfonía desconcertante**

España (2002). Directora: Belén Santos; Intérpretes: Lola Herrera, Carmen Elías y María Isasi. Duración: 27 minutos.

*Esta película no trata de ópera, decisiones vitales, clavicordios, Nueva Orleans, madres, celebraciones, requiems, cartas misteriosas, discos de vinilo, fotomontajes, mambos, miedo, cava, aborto, Brahms, resacas, exposiciones, el más allá, hijas, infartos, Londres, paracaidismo, iluminaciones, tabaco, nochevieja, aventura... Aunque quizá sí.*

**El cumplido**

España (1999). Director: Rafa Russo; Intérpretes: Paulina Gálvez, Luis Tosar y Francisco Algora. Duración: 19 minutos.

*Daniel, un joven novelista, cree haber encontrado en Natalia la mujer de sus sueños. Es perfecta salvo en un detalle: desprecia su obra.*

2. ¿Qué te sugiere el título? ¿y las palabras clave de la sinopsis?
3. ¿Qué relación crees que van a tener los protagonistas entre sí? ¿de qué crees que va a tratar?
4. ¿Qué quieres conseguir con el visionado de este cortometraje?
5. ¿A qué vas a prestar atención para ello? (al contenido de las conversaciones, al contexto de la historia, al significado de fondo de la historia, a las expresiones que emplean...).
6. Observa la primera parte del cortometraje atendiendo al aspecto seleccionado.
7. ¿Podrías reconstruir el aspecto seleccionado?
8. ¿Cómo crees que va a continuar?
9. Ahora vamos a ver la segunda parte, ¿a qué aspecto vas a prestar atención? ¿te gustaría ver también la primera parte para completar la información que te falta?
10. ¿Podrías reconstruir el aspecto seleccionado?
11. ¿Cómo crees que va a continuar?
12. Ahora vamos a ver la tercera parte, ¿a qué aspecto vas a prestar atención? ¿te gustaría ver también las partes 2 y 3 para completar la información que te falta?
13. ¿Podrías reconstruir el aspecto seleccionado?
14. ¿Cómo crees que va a continuar? \* Sinfonía desconcertante
15. Observa el cortometraje completo, ¿a qué vas a prestar atención ahora? \* Sinfonía
16. ¿Podrías reconstruir el aspecto seleccionado? \* Sinfonía desconcertante
17. ¿Cómo valorarías tu comprensión de textos cinematográficos?
18. ¿Qué deberías intentar la próxima vez que veas una película en español?
19. ¿Para qué te ha servido esta actividad?

**Anexo 3.13.:** Comprensión auditiva a partir de la canción *Cómo pudiste*, de Alaska

**Cómo pudiste (Alaska)**

¡NO MIRES LA HOJA 2 HASTA QUE NO HAYAS TERMINADO CON ÉSTA!

La canción que vas a escuchar es una de las más famosas de la llamada “Movida madrileña”, un movimiento cultural juvenil de los años 80. A pesar de que ya tiene unos cuantos añitos, es un clásico que también han bailado y cantado las generaciones siguientes.

**Preguntas de comprensión:**

Antes de escuchar:

1. ¿Qué te sugiere el título? ¿De qué crees que va a tratar la canción? ¿Cómo esperas que sean la música y la voz de Alaska?

Después de escuchar:

2. ¿Dónde crees que comienza la acción de la historia?
3. ¿Qué crees que ha descubierto la protagonista?
4. ¿Qué hace la protagonista y por qué?
5. ¿Cómo imaginas el contexto en el que sucede la acción?
6. ¿Qué te ha parecido la canción?
7. Si quieres poner a prueba tu comprensión auditiva intensiva, puedes completar los verbos en el siguiente ejercicio mientras escuchas la canción de nuevo:

Ella lo \_\_\_\_\_ de allí, ahora \_\_\_\_\_ la verdad, y se \_\_\_\_\_.

Loca de celos le \_\_\_\_\_, tras \_\_\_\_\_ la dirección, \_\_\_\_\_ a llorar.

¿Cómo pudiste \_\_\_\_\_ esto a mí? Yo que te \_\_\_\_\_ hasta el fin. ¡ \_\_\_\_\_ que te \_\_\_\_\_!

La calle desierta, la noche ideal. Un coche sin luces no \_\_\_\_\_ . Un golpe certero y todo \_\_\_\_\_ entre ellos de repente.

Ella no \_\_\_\_\_ ni \_\_\_\_\_, nunca \_\_\_\_\_ marcha atrás. Una y no más, Santo Tomás.

¿Cómo pudiste \_\_\_\_\_ esto a mí? Yo que te \_\_\_\_\_ hasta el fin. ¡ \_\_\_\_\_ que te \_\_\_\_\_!

La calle desierta, la noche ideal. Un coche sin luces no \_\_\_\_\_ . Un golpe certero y todo \_\_\_\_\_ entre ellos de repente.

¡No! No me \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a hacerlo, \_\_\_\_\_ los celos.

Conclusión:

- a. ¿Has aprendido alguna expresión nueva?
- b. ¿Cómo te has sentido mientras hacías la actividad?
- c. ¿Cómo valorarías esta actividad?

**Anexo 3.14.:** Expresión oral sobre los visionados de los cortometrajes cinematográficos *Sinfonía desconcertante* y *El cumplido*

**Puesta en común sobre el visionado de los cortometrajes**

***Sinfonía desconcertante* y *El cumplido***

1. ¿Recuerdas el cortometraje *Sinfonía desconcertante*? Comentad el contenido del corto: ¿qué ocurre al final? ¿qué ha pasado? ¿qué creéis que quiere transmitir la directora?
2. Responded a las mismas preguntas sobre el cortometraje *El cumplido*.
3. ¿Qué cortometraje te gustó más? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son tus principales dificultades para entender el cine en español?
5. ¿Podrías explicar a tus compañeros a qué / de qué manera prestas atención para comprender mejor una película en español?
6. ¿Te gustaría ver más cortometrajes en clase? ¿con qué finalidad? ¿de qué manera (haciendo pausas y respondiendo a las preguntas, sin parar...)?
7. ¿Te ha gustado hablar en grupo sobre los cortometrajes después de haberlos visto?
8. El próximo día vamos a ver un documental sobre la Transición española, ¿crees que será más o menos difícil de entender que los cortometrajes? ¿dónde pueden estar las dificultades? ¿qué puedes hacer para prepararte para el visionado?

### **Anexo 3.15.:** 3.15. Comprensión audiovisual a partir del cortometraje cinematográfico

#### *Allanamiento de morada*

Antes de ver el cortometraje...

#### **Allanamiento de morada**

##### Sinopsis

En ocasiones los vendedores de enciclopedias a domicilio demuestran que tienen mil y un recursos para lograr su objetivo, como ha pasado ya en 1.746.586 casos reales en España.

##### Ficha técnica

Director y guión: Mateo Gil

Intérpretes: Pepón Nieto, Eduardo Noriega, Petra Martínez

Productora: Factotum Barcelona, S.L., 1998

Duración: 17 minutos

##### Vocabulario

Taleguitos	Sueldo fijo	Comisiones	Censo
Entradas académicas		Vocablos	Tacos
Piropos	Pagar al contado		Salir a la venta
Competencia desleal		Multa	Precio de costo
Pagar en plazos		Domiciliar en cuenta	
Abonar por el banco		Cartilla bancaria	
Ogro			

(1 euro =166,386 pesetas; 280.000 pesetas = 1.683 euros; 13.900 pesetas = 83,54 euros)

Mientras ves el cortometraje...

Elige el tipo de preguntas que más de adecúe a tus necesidades y gustos: de atención al contenido o a la forma:

##### Actividades de atención al contenido

1. ¿Cuáles son tus objetivos personales para el visionado de este cortometraje? Sé concreto.

Por ejemplo: - Prestar atención a los papeles de los personajes y sus características

- Prestar atención a la relación entre los personajes y cómo evoluciona
- Prestar atención a los momentos que marcan un cambio en el desarrollo de la historia
- ... Otro/s, ¿cuáles?

2. Paramos la película:

- a. Resume con todos los detalles que recuerdes el contenido de la historia.

- b. ¿Te imaginabas que la historia se iba a desarrollar así? ¿Cómo crees que va a terminar?
3. ¿A qué vas a prestar atención en el segundo visionado?
4. Paramos la película:
  - a. ¿Cómo ha terminado la historia? ¿ha sido como imaginabas?
  - b. ¿Qué argumentos ha utilizado el vendedor para convencer a la mujer?
  - c. ¿Qué tácticas ha empleado el vendedor además de sus argumentos?
5. ¿Has cumplido tus objetivos? ¿Qué estrategias has empleado para entender mejor? ¿Vas a volver a utilizarlas cuando veas otra película?
6. Intentar responder en casa al otro cuestionario para comprobar qué tal recuerdas las palabras y expresiones cuando no les prestas una atención directa.

#### Actividades de atención a la forma

1. ¿Cuáles son tus objetivos personales para el visionado de este cortometraje? Sé concreto.

Por ejemplo: - Prestar atención a las expresiones destinadas a convencer a la mujer

- Prestar atención a las expresiones relacionadas con las ventas
  - Prestar atención a expresiones coloquiales y frases hechas
  - Prestar atención a estructuras sintácticas concretas; ¿a cuál/es? \_\_\_\_\_
  - Otro/s:
2. Durante el visionado, puedes tomar notas o, si lo prefieres, intentar retener las expresiones y apuntarlas cuando paremos la película.
  3. Paramos la película:
    - ¿Se han cumplido tus objetivos?
    - ¿Qué estrategias has utilizado para entender mejor?
    - ¿Han resultado útiles? ¿Vas a seguir utilizándolas en el segundo visionado?
  4. Segundo visionado: Igual que antes, puedes tomar nota ahora o cuando paremos.
  5. Paramos la película:
    - ¿Has cumplido tus objetivos?
    - ¿Qué estrategias has utilizado para entender mejor?
    - ¿Han resultado útiles? ¿Vas a seguir utilizándolas en el segundo visionado?
  6. Tercer visionado: Igual que antes, puedes tomar nota ahora o cuando paremos.
  7. Paramos la película:
    - ¿Se han cumplido tus objetivos?
    - ¿Qué estrategias has utilizado para entender mejor?
    - ¿Han resultado útiles? ¿Vas a utilizarlas cuando veas otra película?
  8. Para comprobar que has entendido el contenido mientras prestabas atención a la forma, responde en casa al otro cuestionario.

**Anexo 3.16.:** Comprensión auditiva a partir de la canción *Ana y Miguel*, de Mecano

Responde ahora a los dos cuestionarios: de atención a la forma y al contenido

### **Ana y Miguel** (*Mecano*)

#### Actividades atendiendo a la forma

Responde a las preguntas CON LAS PALABRAS DE LA CANCIÓN:

1. Escucha desde el principio de la canción hasta donde dice "... y a la sal"
  - a. ¿Qué expresión se ha utilizado para referirse al momento del día?
  - b. ¿Qué hacen Ana y Miguel?
  - c. ¿Qué tercer personaje aparece en la historia? ¿Qué hace?
2. Escucha la siguiente parte, hasta donde dice "...que vuelva Miguel":
  - a. ¿Cuándo y dónde empieza la acción?
  - b. ¿Qué le dice Miguel a Ana?
  - c. ¿Qué murmura el mar en su lenguaje?
  - d. ¿Qué hace Ana?
3. Escucha la última parte, hasta el final:
  - a. ¿Qué dicen en la aldea?
  - b. ¿Por qué no vuelve Miguel?
4. ¿De qué manera te has ayudado para responder a las preguntas?
5. ¿Qué dificultades has encontrado para resolver el ejercicio?
6. ¿Qué podrías hacer la próxima vez?
7. Valoración de la actividad y de tu comprensión auditiva intensiva

#### Actividades atendiendo al contenido

Lee primero la pregunta, escucha después la canción entera y, por último, responde:

Narra detalladamente la historia de la canción empleando TUS PROPIAS PALABRAS (aunque puedes algunas de la canción, por supuesto). Debes incluir la siguiente información: contexto y protagonistas; inicio, desarrollo y conclusión de la historia; interpretación.

#### 4. Pruebas de evaluación final

##### Anexo 4.1.: Evaluación final de comprensión auditiva

*Hoy es la última sesión del curso dedicada a Comprensión y expresión oral. Por ese motivo, vamos a realizar una prueba para comprobar cómo ha evolucionado tu comprensión oral a lo largo de este semestre. Si tienes dificultades para responder a alguna pregunta en español, puedes emplear el alemán: se trata de medir tu comprensión oral en español, no tus conocimientos lingüísticos. En los próximos días recibirás una valoración de la profesora sobre tu evolución a lo largo del semestre en las cuatro destrezas: leer, escuchar, escribir y hablar.*

##### A. Atención a los procesos de escucha – Audición de una conversación coloquial

A continuación vas a escuchar una conversación coloquial entre cuatro hablantes: Mario, Hans, Nelda y Ana.

1. Antes de escuchar: ¿Qué disposición <sup>Verfassung, Stimmung</sup> tienes hacia esta actividad?
2. Mientras escuchas: Presta atención de manera consciente a tu manera de escuchar y transcribe de qué manera estás procesando lo que escuchas (igual que hiciste en el ejercicio de *Un asunto de honor* al principio del semestre). Puedes hacerlo en español o en alemán.
3. Después de escuchar: ¿Ha habido algún factor que te haya influido negativamente en la realización de esta actividad?

##### B. Comprensión pragmática y extensiva – Audición de una conversación coloquial

1. Antes de la segunda audición, lee las siguientes preguntas:

- a. ¿Dónde crees que transcurre la conversación? ¿Por qué?
- b. ¿En qué época y país situarías la escena?
- c. ¿Has identificado a todos los hablantes? ¿Qué relación crees que existe entre ellos?
- d. ¿Qué sensaciones/emociones transmiten?
- e. ¿Crees que la conversación ha surgido de manera espontánea o inducida? ¿por qué?
- f. ¿Habrías necesitado más información contextual o de los hablantes para comprender la conversación? ¿Por ejemplo?

2. Antes de la tercera audición, lee las preguntas que tendrás que responder y selecciona las estrategias que crees que vas a utilizar para ello (pregunta 3):

- a. ¿A qué se dedican Mario, Nelda y Ana?
- b. ¿Qué piensa Hans sobre su trabajo?
- c. ¿Cómo te imaginas el lugar donde viven Mario, Nelda y Ana?

3. ¿Qué estrategias vas a poner en práctica de manera consciente para resolver la actividad?

- 1) Repetir mentalmente los sonidos de palabras / frases
- 2) Fijarme en cada palabra
- 3) Concentrarme en el significado general del texto
- 4) Relacionar el texto con lo que ya sé sobre el tema
- 5) Intentar recordar palabras clave
- 6) Anotar palabras clave
- 7) Establecer hipótesis sobre lo que va a ocurrir e ir comprobándolas
- 8) Imaginarme mentalmente la escena mientras escucho
- 9) Fijarme en la entonación de los hablantes
- 10) Fijarme en algunas estructuras gramaticales/sintácticas = uso de usted/tú, tiempos y marcadores temporales, otras:
- 11) Intentar reconstruir los detalles a partir de las palabras clave
- 12) Fijarme en los detalles del contenido
- 13) Traducir a mi idioma
- 14) Ir resumiendo mentalmente lo que escucho
- 15) Otras:

4. Después de escuchar: ¿Qué estrategias has utilizado realmente?

#### **D. Comprensión extensiva e intensiva** – Audición de una noticia radiofónica

A continuación vas a escuchar una noticia radiofónica del miércoles 25.01.2006

\* Quizá los nombres de los políticos sean difíciles de entender: Zapatero, Maragall, Artur Mas y Carod Rovira.

1. Después de escuchar:

- a. ¿Cuál es la idea central de la noticia?
- b. La noticia habla de diferentes acontecimientos, ¿cuántas partes o informaciones diferentes has distinguido? ¿qué palabras clave recuerdas?

2. Antes de escuchar por segunda vez la noticia, lee las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuándo se desalojó<sup>räumen</sup> el barrio<sup>Stadtviertel</sup> de El Carmelo?
- b. ¿En qué ciudad está este barrio?
- c. ¿Cuál fue la causa del desalojo<sup>Räumung</sup> de los vecinos?
  - i. Las obras de construcción de la línea 5 del metro
  - ii. El hundimiento<sup>Einsturz</sup> de un túnel de maniobras
  - iii. Las obras públicas durante el gobierno de Convergencia
- d. ¿Cuántos vecinos no han vuelto todavía a sus casas?

- e. ¿Han vuelto a funcionar todas las tiendas del barrio?
- f. - ¿Por qué han ido hoy los políticos al barrio de El Carmelo?  
- ¿Sabes lo que significa esta palabra? ¿Qué crees que puede ser?
- g. ¿Por qué “ya es historia” este suceso del barrio de El Carmelo?
- h. ¿Por qué está enfadado Carod Rovira?
  - i. Porque es el socio preferente de Zapatero
  - ii. Porque Zapatero ha firmado un acuerdo con Artur Mas
  - iii. Porque Esquerra Republicana no va a apoyar el Estatuto

3. Después de escuchar: ¿Has empleado las mismas estrategias que en la actividad de la conversación coloquial? ¿Cuáles has empleado?

4. Escucha por tercera vez para confirmar que has comprendido correctamente:

- a. Explica la noticia completa dándole un sentido unitario y coherente. PUEDES ESCRIBIR POR DETRÁS

#### **D. Comprensión autodirigida** – Visionado del cortometraje *Diez minutos*

Sinopsis: - Indicarle<sup>hinweisen</sup> que no le puedo dar esa información.  
- Pero, ¿por qué?  
- Porque no me consta<sup>aufgeführt sein</sup>.

Ficha técnica: Director: Alberto Ruiz Rojo. Intérpretes: Gustavo Salmerón, Eva Marciel. 2003.

1. Antes del primer visionado:

- a. ¿Cuáles son tus objetivos para el visionado de este cortometraje? Sé concreto.
- b. ¿A qué vas a prestar atención para lograrlos? ¿Tienes alguna hipótesis sobre el contenido o la forma?
- c. ¿Qué estrategias vas a poner en práctica?

2. Después del primer visionado:

- a. ¿Se han cumplido tus objetivos? Da detalles.
- b. ¿Han utilizado las estrategias que habías indicado en la pregunta 3? ¿Han resultado útiles? ¿vas a utilizarlas en el segundo visionado?

3. Después del segundo visionado, resume la historia con todos los detalles y palabras / expresiones que recuerdes. PUEDES ESCRIBIR POR DETRÁS

## **Anexo 4.2.:** Evaluación final de comprensión lectora y expresión escrita

### 1. Comprensión lectora y expresión escrita en grupos

¿Has oído hablar de la "ley antitabaco" que acaba de entrar en vigor en España?

Dividid la clase en grupos: fumadores y no fumadores. Tenéis que leer la ley y redactar una carta al Defensor del Pueblo pidiendo, en el caso de los fumadores, que se suprima y, en el caso de los no fumadores, que se endurezcan las medidas y se cumplan las sanciones previstas.

### 2. Expresión escrita individual

Redacta un artículo científico de, al menos, 500 palabras. Presta atención a los aspectos propios del lenguaje científico que hemos comentado en clase.

### **Anexo 4.3.:** Evaluación final de expresión oral

¿Qué te ha parecido el documental sobre la Transición española?

¿Hay algún episodio relevante de la historia de tu país que, quizá, no conozcan tus compañeros? Prepara una pequeña exposición al respecto (15 minutos) para el próximo día.

Incluye una pequeña mentira disimuladamente para poner a prueba la atención de tus compañeros y sus conocimientos de Historia.

La exposición se realizará en pequeños grupos, como de costumbre.

## **5. Materiales de apoyo**

**Anexo 5.1.:** CD del alumno para realizar actividades de refuerzo en casa

Contenidos:

1. Un asunto de honor (primera mitad de la novela). Pérez Reverte
2. Para llorar. Cortázar
3. Los dos reyes y los dos laberintos. Borges
4. Cómo pudiste. Alaska
5. Ana y Miguel. Mecano

**Anexo 5.2.** Dossier “para saber más” sobre las estrategias de comprensión auditiva

**Estrategias de comprensión auditiva: definiciones y ejemplos representativos**

<b>Estrategias metacognitivas</b>		
<b>1. Planificación</b>	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva, desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
<b>1.a. Avance de la organización</b>	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea de comprensión oral y elegir las estrategias que podrían ayudarme a resolverla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer.</li> <li>- Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.</li> </ul>
<b>1.b. Atención dirigida</b>	Decidir por anticipado atender en general a la tarea de comprensión oral e ignorar los elementos distractores irrelevantes; mantener la atención durante la escucha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucho realmente concentrado.</li> <li>- Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que ... (en combinación con la inferencia).</li> </ul>
<b>1.c. Atención selectiva</b>	Decidir atender a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o a la resolución de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucho palabras clave.</li> <li>- Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. Esto limitará los temas de la conversación (en combinación con la planificación, la inferencia de las voces y la elaboración).</li> </ul>
<b>1.d. Autogestión</b>	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión oral e intentar lograr tales condiciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona me está diciendo.</li> </ul>
<b>2. Monitorización</b>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión oral mientras se está llevando a cabo.	
<b>2.a. Monitorización de la comprensión</b>	Checking, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción).</li> <li>- Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.</li> </ul>
<b>2.b. Monitorización auditiva</b>	Usar el “oído” de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso mis conocimientos de portugués, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia).</li> <li>- Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.</li> </ul>
<b>2.c. Monitorización de doble comprobación</b>	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podría cogerlo al final y después ir hacia atrás.</li> <li>- “Sol por la mañana” esto no</li> </ul>

	tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.	tiene sentido... antes ha dicho que había un frente frío, hay algo que no me encaja.
<b>3. Evaluación</b>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o realización de uno mismo durante la realización de una tarea.	
<b>3.a. Evaluación de la realización</b>	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea	- ¿Cómo he estado de acertado? (al final de un reportaje de think-aloud).
<b>3.b. Evaluación de las estrategias</b>	Juzgar el propio uso de las estrategias	- No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unir las para darles algún tipo de significado.
<b>4. Identificación del problema</b>	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo... que no sé lo que es.

<b>Estrategias cognitivas</b>		
<b>1. Inferencia</b>	Usar información del texto o del contexto conversacional para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión auditiva, para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
<b>1.a. Inferencia lingüística</b>	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Uso otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
<b>1.b. Inferencia de voces y paralingüística</b>	Usar el tono de la voz y/o señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	- Escucho la manera en que se dicen las palabras. - Adivino, uso el tono de voz como señal.
<b>1.c. Inferencia cinestésica</b>	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas usadas por el hablante.	- Intento leer su lenguaje corporal. - Leo su cara. - Uso los gestos que hace el profesor con las manos.
<b>1.d. Inferencia extralingüística</b>	Usar sonidos de trasfondo y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta, o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Adivino en base del tipo de información que se me pide. - Comprendo lo que el profesor elige para escribir en la pizarra para aclarar lo que está diciendo.
<b>1.e. Inferencia entre partes</b>	Usar información más allá del	- Como al principio dijo

	nivel oracional para adivinar el significado.	“course”, podría ser que se tratara de una carrera, quizá de una carrera de caballos. - Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.
<b>2. Elaboración</b>	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o de la conversación para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.	
<b>2.a. Elaboración personal</b>	Referirse a experiencias personales previas.	- “Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena como divertido, no sé...”
<b>2.b. Elaboración del mundo</b>	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	- Reconocer los nombres de los deportes te ayuda a saber de qué deporte se habla. - Uso el tema para determinar las palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).
<b>2.c. Elaboración académica</b>	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	- Lo sé de simular conversaciones telefónicas en clase. - Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos mis conocimientos en español.
<b>2.d. Elaboración de preguntas</b>	Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	- Algo acerca de sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno. Podría ser una dirección. - Dijo que empezó, probablemente a establecerse en su apartamento. Probablemente se acaba de mudar a él, porque está estableciéndose.
<b>2.e. Elaboración creativa</b>	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	- Suena como presentar algo, como si dijera aquí hay algo pero no me puedo imaginar lo que es, podría ser como... uno de los atletas, como la presentación de una persona o una cosa.
<b>2.f. Uso de imágenes</b>	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	- Puedo dibujar las palabras en mi mento. - Puede hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente.

<b>3. Resumen</b>	Hacer un resumen mental o escrito del lenguaje y la información presentados en una tarea lingüística.	- Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, "lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió aquí" y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
<b>4. Traducción</b>	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual.	- Traduzco. - Diré lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. - Una vocecita dentro de mí va traduciendo.
<b>5. Transferencia</b>	Usar el conocimiento de una lengua para facilitar la audición en otra.	- Intento relacionar las palabras al inglés. - Utilizo mi conocimiento de otras lenguas: inglés para entender alemán y portugués (principalmente el sonido) para entender francés.
<b>6. Repetición</b>	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o frase) durante la realización de una tarea de escucha.	- Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo.
<b>7. Uso de fuentes de consulta</b>	Usar las fuentes de referencia disponibles de información sobre la lengua meta, incluyendo diccionarios, libros de textos y mi trabajo anterior.	- Busco en el diccionario. - Miro en la parte de atrás del libro.
<b>8. Agrupación</b>	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	- Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). - Separo las palabras en partes que puedo reconocer.
<b>9. Toma de notas</b>	Anotar palabras clave y conceptos con abreviaturas, gráficos o de forma numérica para ayudar a la realización de una tarea de comprensión auditiva.	- Anoto la palabra. - Cuando la anoto, viene a mi mente lo que significa.
<b>10. Deducción / inducción</b>	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	- Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
<b>11. Sustitución</b>	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión oral.	- Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien) en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).

<b>Estrategias socioafectivas</b>		
<b>1. Petición de aclaración</b>	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje	- Preguntaré al profesor. - Pediré que me lo repita.

	y / o la tarea; preguntarme a mí mismo.	
<b>2. Cooperación</b>	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir <i>feedback</i> en la realización oral o escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunto a alguien que conoce la palabra.</li> <li>- Pregunto a un amigo.</li> <li>- Pregunto a la persona que tengo junto a mí.</li> </ul>
<b>3. Reducción de la ansiedad</b>	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de comprensión oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienso en algo divertido para tranquilizarme.</li> <li>- Respiro profundamente.</li> </ul>
<b>4. Darse ánimos a uno mismo</b>	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad de comprensión oral o a su conclusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intento entender lo que puedo.</li> <li>- O.K., mi predicción era correcta.</li> <li>- Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema.</li> </ul>
<b>5. Tomarse la temperatura emocional</b>	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me lo llevo a casa y lo hago en familia.</li> <li>- O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.</li> </ul>

Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley / Chamot (1990, 137-139); Oxford (1990, 21) y Vandergrift (1996). Traducción propia.

**Anexo 5.3.: Dossier “para saber más” sobre las estrategias de comprensión lectora**

**LERNTECHNIK – Richtig lesen**

1

**Lesestile**

Man geht nicht an jeden Text gleich heran. In welchem Stil man einen Text liest, hängt vielmehr davon ab, mit welcher Absicht man ihn liest. Wie genau lesen Sie folgende Texte?  
Zeitung – Krimi – Kleinanzeige – Gedicht – Werbeanzeige

**a** **Globales oder überfliegendes Lesen**

Will man wissen, worum es in einem Text geht, sich einen ersten Überblick verschaffen, dann überfliegt man ihn zuerst einmal. Diese Technik verwendet man zum Beispiel bei der ersten Seite einer Zeitung, die die Nachrichten enthält, oder bei einem Text wie dem Berufsporträt (Seite 91). Man versucht, rasch die wichtigsten Informationen zu entnehmen, hält sich aber nicht bei den Einzelheiten auf.



**b** **Selektives oder suchendes Lesen**

Sucht man dagegen zum Beispiel in den Stellenanzeigen der Zeitung ein geeignetes Angebot, dann interessiert man sich nur für bestimmte Informationen aus einem Text, etwa für die Art der Tätigkeit, die Arbeitszeit usw. Man sucht die Anzeigen nach diesen Vorgaben oder Schlüsselbegriffen ab. Wenn man etwas Geeignetes gefunden hat, liest man die Anzeige dann genauer. Auch dieser Lesevorgang geschieht relativ rasch.

**c** **Detailliertes oder genaues Lesen**

Bei einem Gedicht oder einer Glosse will man meistens alles genau verstehen. Alle Einzelheiten und Nuancen sind bei diesen Texten wichtig. Man liest sie Wort für Wort. Dazu braucht man hohe Konzentration, Zeit und eventuell Hilfsmittel wie das Wörterbuch. Liest man einen Text in der Fremdsprache, verwendet man vielleicht außerdem noch Stifte zum Markieren bzw. Unterstreichen und macht sich Notizen.



2

**Textsorte und Lesestil**

Ordnen Sie jeder der folgenden Textsorten einen möglichen Lesestil zu und nennen Sie einen Grund.

Textsorte	Lesestil global	selektiv	detailliert	Grund
Stellenanzeigen				
Übung im Lehrbuch				
Gedicht				
Zeitungsnachrichten				
Gebrauchsanweisung				
Beipackzettel für Medikamente				
Katalog				

## LERNTECHNIK – Richtig lesen

3

### Strategien beim Lesen

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, etwas über den Inhalt eines Textes herauszufinden. Folgende Tipps können Ihnen dabei helfen, einen fremdsprachigen Text zu „knacken“. Lesen Sie zunächst die Tipps und versuchen Sie anschließend, die Fragen **a-h** auf den Zeitungstext auf der folgenden Seite anzuwenden.

**a**

Welche optischen und graphischen Besonderheiten sagen auf den ersten Blick etwas über den Text? Beispiele: Überschriften, Untertitel, Bilder, Graphiken, Bildunterschriften, Layout.

**b**

Um welche Art von Text handelt es sich, d.h., welche Textsorte liegt vor? Ist es ein Gedicht, Zeitungsartikel, Brief (formell oder persönlich), Werbetext usw.? Stellen Sie sich folgende Fragen: Worum könnte es inhaltlich bei dieser Textsorte gehen? Wer hat den Text eventuell für wen geschrieben?

**c**

Welche „Schlüsselwörter“ findet man im Text? Schlüsselwörter sind Wörter, die meist mehrmals im Text wiederkehren, oft auch in Form synonyme Ausdrücke. In den Schlüsselwörtern stecken die Hauptinformationen. Oft findet man sie schon in der Überschrift.

**d**

Finden sich im Text Zahlen und Zahlwörter? Man erhält dadurch häufig wichtige sachliche Informationen zum Textinhalt.

**e**

Gibt es unter den schwierigen Wörtern vielleicht Internationalismen oder Eigennamen? Auch darunter finden sich zahlreiche „Informationsträger“.

**f**

Versuchen Sie, unbekannte Wörter mit Hilfe des Kontextes oder der bekannten Teile des Wortes zu verstehen. Dazu müssen Sie die Umgebung des unbekanntes Wortes genau lesen bzw. erkennen.

Ein Beispiel aus dem Zeitungstext auf Seite 102: *leisten* (Text 1, Zeile 3). Es ist die Rede von Frauen, die ebenso viel können wie Männer oder sogar noch mehr, weil sie neben der Berufstätigkeit einen Haushalt führen und Kinder erziehen. *leisten* hat also damit zu tun, wie viel man schafft oder erreicht. Häufig kann man einen Teil eines unbekanntes Wortes verstehen, zum Beispiel *die Fluggerätembauerin* (Text 2, Zeile 4) besteht aus den Begriffen *Flug*, *Geräte* und *Bauerin*. Eine *Bauerin* ist in dem Fall eine Frau, die etwas baut, und zwar Geräte, die fliegen.

**g**

Wie lauten Konnektoren und Präpositionen, die Satzteile, Sätze und Textteile miteinander verbinden? Welcher Art ist die Verbindung?

Textkonnektoren und Präpositionen können unter anderem

- zeitlich aneinander reihen (*dann, anschließend, nachdem, vor, ...*).
- begründen (*da, deshalb, nämlich, wegen, ...*).
- Gegensätze ausdrücken (*aber, obwohl, jedoch, trotz, ...*).
- Ziel oder Zweck angeben (*damit, um ... zu, ...*).
- Bedingungen ausdrücken (*wenn, im Falle, falls, sonst, ...*).

**h**

Welche weiteren Elemente können Sätze verknüpfen? Dazu zählen zum Beispiel Personalpronomen, Demonstrativpronomen, unbestimmte Zahlwörter und synonyme Ausdrücke. Sie verweisen häufig auf ein Nomen im letzten Satz zurück.

**Anexo 5.4.:** Valoraciones personalizadas del seguimiento de la CA de los aprendices (un ejemplo)

### **Estudiante C3 - Seguimiento de la destreza de comprensión auditiva durante la Unidad didáctica II**

1. Reportaje de procesos de escucha a partir de la audición de *Un asunto de honor*
  - a. Habilidad en la comprensión auditiva:
    - Problema para identificar a los protagonistas de la historia.
    - Problema para reconocer los nombres propios de personas.
    - Problemas para comprender a qué personaje se hace referencia.
    - Problema para encontrar la idea principal del texto.
    - Problema para discriminar los detalles importantes de los irrelevantes.
    - Problema para identificar las palabras clave.
    - Problemas para comprender las cifras.
    - Problemas con la discriminación de sonidos b/p
  - b. Habilidad en el uso de estrategias:
    - Deducción por conocimiento del mundo.
    - Asociación de ideas por conocimiento académico y experiencia personal.
    - Búsqueda consciente de ítems clave: nombres propios.
    - Deducción a partir de su conocimiento del tipo de texto.
    - Reconocimiento de palabras clave: verbos.
    - Elaboración a partir de palabras clave e hipótesis.
    - Asociaciones continuas para dotar de contenido la historia.
    - Estrategias socioafectivas de felicitación por haber comprendido bien.
    - Deducciones sobre el contexto en el que se desarrolla la historia.
    - Valoración personal, identificación con la protagonista de la historia.
    - Anticipación de lo que vendrá después.
2. Actividad de comprensión auditiva sobre el cuento *Los dos reyes y los dos laberintos*
  - a. Habilidad en la comprensión auditiva
    - i. Comprensión auditiva extensiva
      - Reconoce correctamente la forma del texto, la estructura y las peculiaridades lingüísticas.
      - Reconoce la secuenciación de hechos en el desarrollo de la historia.
      - Reconoce e interpreta correctamente la moraleja del cuento.
      - Es capaz de resumir e interpretar con sus propias palabras lo que ha escuchado.
    - ii. Comprensión auditiva intensiva
      - Es capaz de retener ítems léxicos relevantes y frases completas.
      - Problema con la distinción de los sonidos d/t
      - Reconoce el sentido aunque el enunciado de la pregunta emplee otras palabras cuando los ítems tienen un alto parecido formal con el input.
      - Problema para reconocer el sentido cuando en el enunciado de la pregunta se emplea un sinónimo del ítem conocido en el input.
      - Problema cuando tiene que decidir entre dos respuestas de alta probabilidad y la respuesta correcta presenta un sinónimo de un ítem desconocido en el input. Se queda con la respuesta que se aproxima formalmente al input.
      - Retiene sin dificultad palabras exactas para responder a las preguntas sobre detalles importantes.
      - Retiene palabras exactas para responder a las preguntas sobre detalles irrelevantes.
      - No retiene fórmulas lingüísticas propias del tipo de texto aunque las recuerda parcialmente y establece relación entre la del inicio y la del final del cuento.
  - b. Habilidad en el uso de estrategias
    - Establecimiento de hipótesis con mucho detalle.

- Anticipación del vocabulario y la estructura.
- Empleo del conocimiento académico para anticipar con detalle.
- Retención de palabras desconocidas apuntando “por cómo suenan”.
- Reconocimiento del problema de comprensión.
- Elaboración e interpretación en base a la estructura del texto en combinación con su conocimiento académico.
- Atención a particularidades gramaticales: los tiempos verbales y el estilo directo.
- Repetición mental de ítems para reconocerlos.
- Atención dirigida: búsqueda del significado general.
- Discriminación de ítems clave e irrelevantes e ignorar estos últimos.
- Resumen y elaboración e interpretación con sus propias palabras.
- Reconocimiento de la estructura aunque no se fija CONSCIENTEMENTE en la organización del texto.
- Adivinación por el contexto.

**Valoración:** Sus problemas de comprensión varían según el tipo de texto. Basa sus procesos de comprensión fundamentalmente en el establecimiento de asociaciones e hipótesis y la elaboración en función de su confirmación de tales hipótesis por lo que ha oído, en combinación con su conocimiento del mundo (y académico).

Con el cuento de *Los dos reyes* no parece tener problema, aunque las preguntas de comprensión intensiva no son su fuerte (nunca lo han sido..., se deberá al tipo de tarea, que le pone nerviosa). Sin embargo, del reportaje de *Un asunto de honor* se deduce que no ha comprendido en absoluto el texto, lo que puede deberse: a la velocidad y al léxico coloquial, por supuesto, pero en gran medida parece deberse a que se ha aferrado de tal forma a sus hipótesis que no ha encontrado el sentido.

No es malo que establezca hipótesis, pero tiene que aprender a confirmarlas y declinarlas, así como a monitorizar su comprensión.

Otro problema que se ve en el proceso de escucha es que se distrae con detalles irrelevantes del texto, no porque los considere importantes, sino porque son llamativos y hacen volar su imaginación (claro, en una novela este tipo de detalles son habituales).

Tiene un pequeño problema con los sonidos oclusivos plosivos t, k y p, que confunde con d, g y b. Sería conveniente que le dijera de qué manera puede solucionarlo.

Se nota que ha desarrollado su competencia lingüística y su comprensión auditiva en España, por la cantidad de imaginación que le echa al asunto (me recuerda a mí) y por esos problemillas en el reconocimiento de sonidos, porque no ha hecho actividades de discriminación sonora al inicio de su aprendizaje de español.

No conviene que empiece con estrategias nuevas sino que aplique eficazmente las que ya conoce y que, además, le resultan más que habituales. Pero será bueno que empiece pronto con otras para no basar su comprensión sólo en hipótesis y asociaciones. ¿Quizá debería recomendarle ya alguna nueva?

**Recomendación para la alumna:** Tu comprensión auditiva varía mucho según el tipo de texto que escuches o de tarea que realices. En el caso de tareas destinadas a la comprensión, como ocurría con *Los dos reyes*..., no tienes problema para comprender la idea principal ni los detalles más importantes. Además, eres capaz de retener muchas palabras y frases textuales, e incluso tomar nota de palabras desconocidas “según suenan”.

Es excelente la anticipación que haces del tema, el vocabulario y la estructura del texto que vas a oír. No sé si realmente te ha ayudado a entenderlo mejor (eso dicen las investigaciones...), espero que sí.

También resumes e interpretas la historia demostrando una gran madurez como oyente.

Sin embargo, en el reportaje de *Un asunto de honor* (que estaba destinado a describir los procesos de escucha y no a la comprensión), demuestras bastantes problemas de comprensión que no encajan con el resto de tus actividades de comprensión auditiva. Quizá se deba a que estabas tan dedicada a pensar en “cómo escuchabas” que te quedaba poca concentración para entender la historia.

Demuestras una forma de escuchar típica de las personas que han aprendido en el país de la lengua extranjera. Estableces muchísimas asociaciones e hipótesis para darle un sentido a la historia.

Son estrategias muy útiles, pero te falta perfeccionarlas. Aún necesitas comprobar si tus hipótesis se cumplen o no y, en el caso de que no se cumplan, formular otras nuevas y volver a comprobar. Las hipótesis y asociaciones que establecemos cuando escuchamos tienen un peligro: a veces nos aferramos <sup>(sich fest halten)</sup> tanto a ellas que no somos capaces de entender que la historia va por otros derroteros <sup>(Weg)</sup>. Como dijo Goethe: “Niemand hört als was er weiß, niemand vernimmt als was er empfinden, imaginieren und denken kann“...

También sería bueno que intentaras controlar tu imaginación cuando escuchas detalles llamativos pero irrelevantes, y que te centraras en buscar las palabras clave (sustantivos y verbos). Toma nota de ellas siempre que puedas, así ampliarás además tu vocabulario.

Te recomendaría que, si tienes tiempo y ganas, leyeras la transcripción del principio de *Un asunto de honor* y escucharas la continuación estableciendo hipótesis, y comprobando si se cumplen o no, controlando lo que estás entendiendo.

Una última apreciación. Con las palabras desconocidas tienes a veces problemas con los sonidos k/g, t/d y p/b que en alemán suenan de forma diferente que en español. Cuando oigas una palabra que no conozcas y tenga uno de estos tres sonidos, cambia la consonante y mira si de esa forma reconoces la palabra. Por ejemplo, en *Un asunto de honor* se habla de un libro de “piratas”.

**Anexo 5.5.:** Listado de dificultades del oyente (White, 1998)

**Problemas del oyente no nativo para entender una conversación real  
en la que no participa** (basados en White, 1998)

1. Dificultad en escuchar o saber cómo se deletrea el nombre de las personas o de los sitios.  
Razón: me falta conocimiento geográfico o político.
2. Había informaciones incompletas  
Razón: no parecía ser muy importante y se decía en voz más baja o con entonación descendente
3. Confundí dos palabras parecidas por su sonido  
Razón: dificultad para distinguir sonidos aislados como g/k, p/b o d/t
4. El principio del fragmento se entendía mejor que las partes finales.  
Razón: el oyente está sobrecargado o intenta recordar demasiados detalles.
5. Era imposible entender algunas palabras o frases completas.  
Razón: había palabras que no he oído nunca antes o que conozco, pero no en su forma reducida (por ejemplo “acabao” en lugar de “acabado”).
6. He cambiado el orden de lo que he escuchado.  
Razón: tiene que ver con la manera en que recordamos las cosas.
7. Se sobreentendían informaciones que no aparecían en la conversación.  
Razón: falta el conocimiento compartido que poseen los hablantes pero no el oyente.
8. Ruidos de fondo.  
Razón: desconcentran e impiden entender las voces.
9. Problema: hay varias voces que se interrumpen y hablan al mismo tiempo.  
Razón: no se pueden reconocer las palabras aisladas.
10. Había estructuras sintácticas incompletas o estructuras agramaticales  
Razón: la ausencia de verbos y la mezcla de estilos directo / indirecto.
11. Los hablantes hacían gestos que no veía.  
Razón: falta el lenguaje no verbal necesario para comprender el mensaje.
12. Algún hablante dice algo que no tiene relación con la conversación.  
Razón: causa confusión porque no hay conexión con el tema central.
13. Otro: ¿cuál?

## Anexo 5.6.: Plan de acción para escribir

### Plan de acción para escribir en español

1. Objetivos que quiero conseguir con mi composición escrita:
  - a. Gramática (*por ejemplo, mejorar en el uso del imperfecto y el indefinido*)
  - b. Vocabulario (*utilizar palabras nuevas relacionadas con las nuevas tecnologías*)
  - c. Redacción (*empleo de conectores del discurso como “para empezar”, “por un lado”... etc; empleo de oraciones subordinadas...*)
  - d. Contenido (*exposición de argumentos para convencer de mi postura sobre el tema*)
  
2. Materiales de ayuda que necesito:
  - a. Gramática / apuntes (*por ejemplo, apuntes de los pasados de Español III*)
  - b. Diccionario/s (*diccionario bilingüe*)
  - c. Materiales de consulta: Internet, libros especializados sobre el tema... (*buscar en Internet información sobre el autor del cuento*)
  
3. Autocorrección antes de entregar la composición:
  - a. ¿Tiene sentido? (*por ejemplo, “lo que he escrito tiene coherencia y significado”*)
  - b. ¿Suena bien? (*mis frases “suenan españolas”*)
  - c. ¿Parece que está bien escrito? (*visualmente parece que es correcto lo que he escrito: las comas están en su sitio, no he puesto los sustantivos en mayúscula...*)
  
4. Revisión de los puntos señalados en los objetivos
  - a. Gramática (*por ejemplo, he revisado los imperfectos e indefinidos de mi texto y ahora tengo más dudas que antes...; he revisado los imperfectos e indefinidos de mi texto y creo que ahora lo comprendo mejor.*)
  - b. Vocabulario (*he utilizado unas 10 palabras que antes no conocía*)
  - c. Redacción (*he empleado unos 5 conectores del discurso*)
  - d. Contenido (*he dado suficientes argumentos de mi postura y mi opinión resulta convincente*)

PARA AYUDAR A LA PROFESORA A CORREGIR, INDÍCALE ESTOS PUNTOS AL INICIO O AL FINAL DE TUS COMPOSICIONES, DE LA SIGUIENTE FORMA:

- 1.a. =
- 1.b. =
- 1.c. =
- ... etc.

## **Anexo 5.7.:** Informe individualizado sobre competencia estratégica y comprensión auditiva

A continuación se ofrecen cuatro ejemplos representativos, correspondientes a estudiantes con diferentes niveles tanto de comprensión auditiva, como de competencia estratégica:

### **Estudiante D1**

Has comprendido muy bien el contenido del cortometraje.

Cuando veas una peli de cine, no intentes fijarte en todas las palabras ni entenderlas, puedes perder el hilo de la historia si, de repente, aparece alguna palabra que no conoces y absorbe toda tu atención. De todas formas, si estás viendo una peli en clase o en casa y te interesa de verdad poner a prueba tu comprensión “de todas las palabras”, intenta tomar nota de las desconocidas para pensarlas más tarde sin perder la concentración en el momento.

Usas muy bien las señales de apoyo del lenguaje cinematográfico y también interpretas correctamente las señales no verbales y las relaciones entre los protagonistas.

En el corto que vamos a ver hoy, se habla mucho más rápido y hay muchos fragmentos de “monólogo interior” que son más difíciles de entender porque no se corresponden con los gestos de los protagonistas ni las imágenes. Intenta buscar el mayor número posible de palabras clave e ir comprobando si lo que creías haber entendido se confirma o no más adelante. Si quieres tomar nota de las palabras desconocidas que te parezcan importantes, puedes hacerlo, siempre que no te suponga demasiado esfuerzo atender a la película al mismo tiempo (aunque creo que puedes hacerlo sin dificultad).

### **Estudiante C6**

Has seguido muy bien el hilo conductor de la historia y has comprendido los detalles suficientes para reconstruir el contenido y la interpretación final. Las estrategias que has usado (atención dirigida al contenido de fondo y a las reacciones de los protagonistas, la búsqueda de palabras clave) eran muy adecuadas.

Tu comprensión del contenido es, por tanto, muy buena, aunque no entiendas todas las palabras (¡nunca se puede entender todo!).

Lo que tienes que trabajar ahora, entonces, es la comprensión de los diálogos. Puedes probar dos formas diferentes: buscar las palabras clave que entiendes de lo que dicen (tu reconocimiento de palabras clave es bueno) y, después, en la pausa, intentar reconstruir el contenido con esas palabras; o puedes tomar nota de las palabras que te parezcan importantes y no conozcas, siempre que no te suponga demasiado esfuerzo atender a la película al mismo tiempo que escribes las palabras y, después, en la pausa, intentar adivinar lo que podrían significar para reconstruir el contenido.

### **Estudiante C4**

La comprensión del contenido del corto y de las relaciones entre las protagonistas es muy buena.

La forma de dirigir la atención al significado de fondo y a las reacciones de las protagonistas está muy bien, y también estableces hipótesis eficazmente. Esto es muy bueno porque ayuda a reconocer las palabras que se dicen a continuación y a reaccionar más rápidamente ante lo que escuchamos, porque ya lo hemos “avanzado” en nuestra mente (algo muy necesario cuando se espera una respuesta de nosotros, como ocurre en una conversación, por ejemplo).

Está muy bien que trabajes el mantenimiento de la concentración. La próxima vez que veas una peli de cine, intenta buscar señales que confirmen que lo que habías entendido era correcto.

Sigue buscando palabras clave para reconstruir el contenido, como parece que te resulta difícil memorizar lo que escuchas, es importante que trabajes este aspecto. Si no te parece demasiado complicado, puedes tomar nota de las palabras clave más importantes

que no quieras olvidar. Así, en la pausa podrás reconstruir el contenido con más facilidad. (Con un poco de práctica, luego se recuerdan las palabras clave sin necesidad de escribirlas).

### **Estudiante B1**

Tu comprensión de películas de cine es muy buena. Pero sería aconsejable que intentaras concretar un poco más tus objetivos cuando ves una peli “para aprender”. Por ejemplo, plantéate objetivos de comprensión en situaciones determinadas que te resulten especialmente difíciles: cuando dos personas discuten, cuando varias personas hablan al mismo tiempo, cuando hay música o ruido de fondo... etc. y piensa de qué manera puedes atender para comprenderlo mejor. O puedes pensar en memorizar frases que te llamen la atención, o retener palabras desconocidas para preguntar luego el significado (o para intentar adivinarlo durante una pausa). Hay muchos propósitos que te puedes plantear cuando ves una peli para mejorar tu español aparte de entretenerte.

En el corto que vamos a ver hoy, se habla mucho más rápido y hay muchos fragmentos de “monólogo interior” que son más difíciles de entender porque no se corresponden con los gestos de los protagonistas ni las imágenes. Intenta buscar el mayor número posible de palabras clave e ir comprobando si lo que creías haber entendido se confirma o no más adelante. Si quieres tomar nota de las palabras desconocidas que te parezcan importantes, puedes hacerlo, siempre que no te suponga demasiado esfuerzo atender a la película al mismo tiempo (aunque creo que puedes hacerlo sin dificultad).

Me parece bien que dejes preguntas sin contestar pero, por favor, dime si las dejas en blanco porque no las entiendes, porque no te parecen importantes, porque no has pensado nunca en ello... Me resultaría de gran ayuda, ¡gracias!



**Señala el número de la casilla correspondiente:** 0 = NADA 1 = UN POCO 2 = BASTANTE 3 = MUCHO

**E) ¿Cómo te gusta aprender?**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. Leyendo  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Escribiendo  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Hablando   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Escuchando   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Viendo la televisión   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Chateando  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Otros ¿Cuáles?   |   |   |   |   |
| 8. De las anteriores formas de aprender (1-7) ¿cuál te gusta más? |   |   |   |   |

**F) ¿Qué necesitas mejorar?**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. La gramática   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. El vocabulario   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. La pronunciación   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. La expresión oral  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. La expresión escrita   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. La comprensión oral y audiovisual  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. La comprensión escrita   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Otros ¿Cuáles? _____   |   |   |   |   |
| 9. De entre los aspectos 1-8, ¿qué es lo que más te interesa mejorar? _____ |   |   |   |   |

**Señala el número de la casilla correspondiente:** 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE

**G) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?**

- |                                  |   |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Solo/sola con el profesor     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. En parejas                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. En pequeños grupos            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. En equipos                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Toda la clase con el profesor | 0 | 1 | 2 | 3 |

**H) En clase, te gusta...**

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. ... hacer actividades de observación y práctica gramatical.             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. ... aprender palabras nuevas.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. ... hablar con los compañeros.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. ... hacer juegos.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. ... hacer actividades relacionadas con tu experiencia, la actualidad... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Otros ¿Cuáles? _____  |   |   |   |   |
| 7. De las cosas 1-6 que te gusta hacer en clase, ¿cuál te gusta más? _____ |   |   |   |   |

**I) ¿Quieres hacer deberes? Sí No**

En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo quieres dedicar?

Horas a la semana: 1 2 3 4 5 6 7

**J) De los cursos de español que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?**

**K) ¿Qué te gustaría aprender en este curso?**

**L) ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprendes?**

**Señala el número de la casilla correspondiente:** 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE

- |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. No importa si no entiendo todas las palabras de un texto.                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 7. Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español.                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto.           | 0 | 1 | 2 | 3 | 8. Comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco.             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario. | 0 | 1 | 2 | 3 | 9. Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Planeo lo que voy a decir antes de hablar.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 10. Me gusta aprender una regla y aplicarla después.                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Escucho atentamente para comprender la idea general.                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 11. No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Intento no utilizar mi lengua materna en clase.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 12. Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.       | 0 | 1 | 2 | 3 |

**Anexo 6.2.:** Cuestionario de dificultades, necesidades, motivación, objetivos y emociones respecto a la destreza de CA

*El siguiente cuestionario te ayudará a conocer mejor tu manera de aprender y te servirá para planificar mejor tu aprendizaje durante este semestre. A mí me servirá para conocerte mejor y poder ofrecer un seminario que se ajuste a tus necesidades y preferencias. Por favor, responde sinceramente y, si quieres, de forma anónima o bajo pseudónimo. ¡Muchas gracias por tu colaboración!*

**I. Análisis de dificultades:** Tengo problemas para comprender los mensajes orales en las siguientes situaciones...

TA= Totalmente de acuerdo

A = De acuerdo

I = Indeciso

D= En desacuerdo

TD= Totalmente en desacuerdo

<b>Tengo problemas para comprender los mensajes orales</b>	TA	A	I	D	TD
1. Cuando escucho algo cuyo tema desconozco.					
2. Cuando intento fijarme sólo en la idea principal.					
3. Cuando intento atender a los detalles.					
4. Cuando intento atender a la gramática.					
5. Cuando escucho una palabra que desconozco.					
6. Cuando el acento del hablante me resulta poco familiar.					
7. Cuando el hablante habla demasiado rápido.					
8. Cuando hay ruidos en el ambiente.					
9. Cuando las estructuras gramaticales / sintácticas son complejas.					
10. Cuando intento interpretar el significado de fondo/ la intención.					
11. Cuando la conversación ya está empezada.					
12. Cuando estoy en clase.					
13. Cuando estoy en casa.					
14. Cuando estoy fuera de clase con hablantes nativos.					
15. Cuando tengo que resumir lo que he oído.					
16. Cuando estoy siguiendo una conferencia en la que no puedo pedir aclaración.					
17. Cuando estoy escuchando una grabación.					
18. Cuando estoy escuchando a la profesora que lee un texto.					
19. Cuando sé que se espera de mí una respuesta.					
20. ¿Otra situación? ¿Cuál?					

**II. Análisis de necesidades:** Necesito escuchar español en las siguientes situaciones...

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. En el contexto académico   | <u>0</u> <u>1</u> <u>2</u> |
| a. Para entender clases y conferencias.                               |                            |
| b. Para entender películas y documentales.                            |                            |
| c. Para entender audiolibros.   |                            |
| d. Para entender informaciones de radio.                              |                            |
| e. Para realizar transcripciones (por ej. trabajos de Lingüística).   |                            |
| f. Otras...   |                            |
| 2. En el trabajo  |                            |
| a. Para entender conversaciones telefónicas.                          |                            |
| b. Para comunicarme con mis compañeros de trabajo.                    |                            |
| c. Para entender los medios de comunicación (radio, tele, cine...).   |                            |
| d. Otras...   |                            |
| 3. En mi vida diaria  |                            |
| a. Para entender conversaciones con hablantes nativos.                |                            |
| b. Para entender conversaciones en español con hablantes extranjeros. |                            |
| c. Para entender películas de cine (por afición).                     |                            |
| d. Para entender radio y televisión (por afición).                    |                            |
| e. Para entender canciones (por afición).                             |                            |
| f. Para entender audiolibros (por afición).                           |                            |
| g. Otras...   |                            |

**III. Análisis de motivaciones**

<i>1. Me gustaría practicar la comprensión auditiva en español</i>	
a. Tanto como la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita	
b. Menos que la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita	
c. Más que la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita	
d. ...	
<i>2. Me gustaría practicar la comprensión auditiva en español</i>	
a. Con materiales específicos para extranjeros.	
b. Con materiales reales que escuchan los hablantes nativos.	
c. Con ambos tipos de materiales.	
d. ...	
<i>3. Me gustaría practicar la comprensión auditiva en español</i>	

a. En casa.	
b. En clase.	
c. En casa y en clase.	
d. ...	

TA= Totalmente de acuerdo                      A = De acuerdo                      I = Indeciso  
D= En desacuerdo                      TD= Totalmente en desacuerdo

<i>4. Practico la comprensión auditiva en español</i>	TA	A	I	D	TD
a. Porque es obligatorio para el curso de español.					
b. Porque me gusta escuchar mensajes en español.					
c. Porque así puedo aprender mejor la gramática.					
d. Porque es más divertido que leer y escribir.					
e. Porque es más fácil que leer y escribir.					
f. Porque necesito mejorar en comprensión auditiva más que en expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.					
g. Porque así puedo aprender mejor el vocabulario.					
h. Porque así puedo mejorar mi pronunciación en español.					
i. Porque así puedo mejorar mi entonación en español.					
j. ...					

**IV. Análisis de objetivos:**

TA= Totalmente de acuerdo                      A = De acuerdo                      I = Indeciso  
D= En desacuerdo                      TD= Totalmente en desacuerdo

<i>Mis objetivos de comprensión auditiva para este semestre son</i>	TA	A	I	D	TD
1. Comprender la idea central de los mensajes que escucho.					
2. Comprender los detalles de los mensajes que escucho.					
3. Diferenciar los acentos de las personas que hablan.					
4. Perfeccionar la distinción de sonidos que me originan problemas (r, g-k, t-d, p-b, vocales al final de la palabra...).					
5. Recordar las palabras nuevas que escucho.					
6. Reconocer las estructuras sintácticas del hablante mientras escucho.					
7. Reconocer las formas gramaticales del hablante mientras escucho.					
8. Aprender a predecir la información nueva que voy a escuchar a continuación.					

9. Distinguir la estructura de los textos que escucho.					
10. Resumir los textos que escucho.					
11. Reconocer y retener palabras clave para reconstruir lo que escucho.					
12. Reconocer los marcadores del discurso que estructuran el mensaje que escucho.					
13. Traducir simultáneamente a mi idioma los mensajes que escucho.					
14. ¿Otros? ¿cuáles?					

#### IV. Análisis de emociones

TA= Totalmente de acuerdo

A = De acuerdo

I = Indeciso

D= En desacuerdo

TD= Totalmente en desacuerdo

<i>Cuando escucho algo en español me siento</i>	TA	A	I	D	TD
1. Mal porque no entiendo el contenido.					
2. Mal porque hay muchas palabras que no entiendo.					
3. Mal porque yo no puedo hablar así de bien.					
4. Mal porque no puedo recordar las palabras exactas que he oído.					
5. Mal porque no puedo recordar el contenido del mensaje que he oído.					
6. Mal porque no puedo entender las estructuras gramaticales y sintácticas.					
7. Mal porque no soy capaz de dar una respuesta inmediata.					
8. Mal porque no puedo interpretar las intenciones y sentido del hablante.					
9. Bien porque me doy cuenta de que mi español es mejor de lo que pensaba.					
10. Bien porque entiendo todas las palabras.					
11. Bien porque escuchar es mi punto fuerte en español.					
12. Bien porque la tarea de escuchar me relaja.					
13. Bien porque mientras escucho no tengo que hablar.					
14. ...					

A partir de los cuestionarios de Wenden (1991), Ellis/Sinclair (1989) y García-Romeu/Jiménez (2004)

**Anexo 6.3.:** Cuestionario de necesidades y preferencias de aprendizaje

**A. Responde a los siguientes cuestionarios** (TA = totalmente de acuerdo A = de acuerdo I = indeciso D = en desacuerdo TD = totalmente en desacuerdo).

<i>¿Qué piensas sobre el español y el aprendizaje de idiomas?</i>	TA	A	I	D	TD
1. Todos podemos aprender igual un idioma.					
2. La lengua española es Muy difícil ____ Difícil ____ Ni muy fácil ni muy difícil ____ Fácil ____ Muy fácil ____					
3. Lo más importante para aprender una lengua es la gramática.					
4. Lo más importante para aprender una lengua es el vocabulario.					
5. Es importante aprender español con una pronunciación excelente.					
6. Creo que aprenderé muy bien español.					
7. Las personas de mi país son buenas aprendiendo lenguas.					
8. Para aprender español hay que saber algo sobre la cultura de los países hispanohablantes.					
9. No se debería decir nada en español hasta que se pueda decir bien					
10. Si no se sabe una palabra en español se debería intentar adivinar.					
11. Si se deja que los principiantes cometan faltas, después no se podrán corregir.					
12. Soy un poco tímido/a para hablar español con otras personas.					
13. Es más fácil hablar español que entenderlo.					
16. Es más fácil leer o escribir español que hablarlo o entenderlo.					
17. Lo más importante es aprender a traducir de mi lengua al español.					

Cuestionario adaptado de la actividad *¿Sabes lo que creen tus alumnos? II*, de Carmen Ramos Méndez, tomada de la Didactired del CVC

<i>¿Qué haces / prefieres hacer para aprender mejor español?</i>	TA	A	I	D	TD
1. Leer libros y periódicos y anotar las expresiones nuevas.					
2. Leer libros de lecturas graduadas con explicaciones y actividades.					
3. Escuchar canciones e intentar memorizar las letras.					
4. Hacer ejercicios de repetición gramatical.					
5. Escribir cartas / correos electrónicos a amigos hispanohablantes.					
6. Hablar por teléfono con amigos hispanohablantes.					
7. Relacionarme con hispanohablantes y escuchar cómo hablan.					
8. Ver películas y televisión en español y tomar notas de las palabras.					
9. Escribir redacciones y dárselas al profesor.					
10. Escuchar radio / textos grabados para entender lo más importante					
11. Preguntar al profesor o a los compañeros de clase.					
12. Otros... ¿Cuáles?					

#### Anexo 6.4.: Autoevaluación y valoración de la Unidad didáctica I

##### Cuestionario de autoevaluación de la Unidad didáctica I

1. ¿Se han cumplido tus objetivos para la Unidad I?  
a. No me había marcado ningún objetivo    b. No    c. En parte    d. Totalmente
2. ¿Estás conforme con tu rendimiento durante esta unidad?  
a. No, en absoluto    b. Parcialmente    c. Totalmente conforme
3. ¿Qué destreza deberías haber practicado más en clase?  
a. La expresión oral    b. La expresión escrita    c. La comprensión oral    d. La C. lectora
4. ¿Crees que deberías haber dedicado más tiempo a los deberes / preparación en casa?  
a. Sí    b. No
5. Durante la Unidad I, ¿has seguido un plan de estudio para aprender español?  
a. Sí    b. No
6. Durante la Unidad I, ¿has empleado materiales complementarios para aprender español? (Diccionarios, gramáticas, periódicos, películas... etc.)  
a. Sí    b. No
7. ¿Habrías necesitado más ayuda (de la profesora, los compañeros, otros hablantes nativos de español...) durante la Unidad I?  
a. Sí = ¿de quién? \_\_\_\_\_    b. No
8. ¿Qué objetivos tienes para la Unidad didáctica II?  
a. Gramática \_\_\_\_\_  
b. Vocabulario \_\_\_\_\_  
c. Expresión oral \_\_\_\_\_  
d. Expresión escrita \_\_\_\_\_  
e. Comprensión oral \_\_\_\_\_  
f. Comprensión lectora \_\_\_\_\_
9. ¿Vas a hacer un plan de estudio para la Unidad didáctica II?  
a. Sí = ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
b. No
10. ¿Tienes previsto emplear materiales complementarios para la Unidad didáctica II?  
a. Sí = ¿Cuál/es? \_\_\_\_\_  
b. No

##### Evaluación de contenidos y metodología de la Unidad I, y del trabajo de la profesora

1. Los contenidos de la Unidad I se ajustaban a tus gustos  
a. No, en absoluto    b. Parcialmente    c. Sí, totalmente
2. Los contenidos de la Unidad I se ajustaban a tus necesidades  
a. No, en absoluto    b. Parcialmente    c. Sí, totalmente
3. ¿Qué contenidos (temas o actividades) habrías cambiado?
4. ¿Qué temas o actividades propondrías para las próximas unidades?
5. La metodología de la Unidad I ha sido:  
a. Muy confusa    b. Confusa    c. Clara    d. Muy clara
6. La metodología de la Unidad I ha sido:  
a. Muy eficaz    b. Eficaz    c. Poco eficaz    d. Inútil
7. La metodología de la Unidad I se adaptaba a tu gusto  
a. No, en absoluto    b. Parcialmente    c. Sí, totalmente
8. La metodología de la Unidad I se adaptaba a tus necesidades  
a. No, en absoluto    b. Parcialmente    c. Sí, totalmente
9. ¿Qué habrías cambiado de la metodología de la Unidad I?
10. ¿Qué propondrías en cuanto a la metodología de la Unidad I?
11. El trabajo de la profesora durante la Unidad I ha sido  
a. Insuficiente    b. Poco preparado    c. Correcto    d. Muy bueno
12. ¿Tienes algún comentario sobre el trabajo de la profesora?

13. La atención de la profesora respecto al trabajo de los estudiantes ha sido
- a. Insuficiente      b. Suficiente      c. Correcta      d. Excesiva
14. La actitud de la profesora hacia los estudiantes ha sido
- a. Incorrecta      b. Poco comprensiva      c. Correcta      d. Muy comprensiva      e. Demasiado comprensiva
15. Otros comentarios, críticas o sugerencias sobre el curso / la profesora

**Anexo 6.5.:** Cuestionario general de diagnóstico de estrategias de CA

**Cuestionario general de estrategias de comprensión auditiva**

(TA= totalmente de acuerdo; A= de acuerdo; I= indeciso; D= En desacuerdo; TD= totalmente en desacuerdo)

<i>Cuando escucho algo en español (una conversación, una película, una canción... etc.)</i>	TA	A	I	D	TD
1. Antes de empezar a escuchar, establezco hipótesis mentalmente sobre lo que voy a oír.					
2. Me fijo en la estructura del texto para ayudarme.					
3. Intento adivinar las palabras desconocidas.					
4. Escucho sin buscar / preguntar cada nueva palabra.					
5. Presto más atención al contenido del mensaje que a la forma.					
6. Intento adivinar lo que dirá a continuación la persona con la que hablo o el mensaje que escucho.					
7. Busco palabras en mi lengua materna que son similares a las nuevas palabras españolas.					
8. Intento buscar patrones <small>(esquemas de estructuras sintácticas)</small> .					
9. Intento entender el significado de las palabras que no comprendo dividiéndolas en partes que entiendo.					
10. Intento no fijarme en las palabras poco importantes o desconocidas para no perder el hilo.					
11. Intento reconocer y retener palabras clave para reconstruir el mensaje.					
12. Intento no traducir palabra por palabra.					
13. Voy resumiendo mentalmente la información que escucho.					
14. Busco señales o palabras que me confirmen que estoy entendiendo bien.					
15. Si no entiendo algo cuando hablo con un nativo, le pido que lo repita o lo diga más despacio.					
16. Asocio el sonido de una nueva palabra a una imagen o dibujo que me ayude a recordar la palabra.					
17. Recuerdo una nueva palabra haciéndome una					

imagen mental de la situación en la que podría ser usada.					
18. Utilizo rimas para recordar nuevas palabras que escucho.					
19. Intento relajarme cuando me siento asustado escuchando algo que no entiendo.					
20. Me felicito cuando comprendo bien lo que escucho.					
21. Comento con alguien cómo me siento cuando escucho.					
22.					

<b>Para mejorar mi comprensión oral en español</b>	TA	A	I	D	TD
1. Busco nativos con los que poder hablar en español.					
2. Busco oportunidades para escuchar más en español.					
3. Tengo claros mis objetivos para mejorar mi comprensión auditiva en español.					
4. Pienso acerca de mis progresos en la comprensión auditiva en español.					
5. Veo películas o programas de televisión en español.					
6. Escucho música en español.					
7.					

<b>Durante este semestre me gustaría aprender estrategias para</b>	Sí	No	Me da igual
1. Establecer hipótesis para reconocer lo que escucho.			
2. Reconocer y retener palabras clave para reconstruir lo que escucho.			
3. Adivinar el significado de las palabras desconocidas por el contexto.			
4. Resumir la información que estoy escuchando.			
5. Comprobar si estoy comprendiendo lo que escucho.			
6. Otras (puedes indicar el número de las estrategias de la primera tabla que te interesen).			

Adaptado del *Strategy Inventory for Language Learning*, SILL (Oxford, 1990).

**Anexo 6.6.:** Valoración de la Unidad didáctica II

<b>Las actividades de CA realizadas en esta unidad, ¿se ajustaban a tu gusto y a tus necesidades?</b>	En absoluto		Parcialmente		Totalmente	
	Gusto	Necesidades	Gusto	Necesidades	Gusto	Necesidades
Explicación de los procesos de escucha (con el audiolibro en alemán)						
Actividad con la audición de <i>¡Ay, Carmela!</i>						
Audición en casa de <i>Un asunto de honor</i>						
Audición en casa de <i>Los dos reyes...</i>						

## 6.7. Cuestionario de autoevaluación final de CA

### Cuestionario de autoevaluación final de comprensión auditiva

#### 1. Autoevaluación de objetivos

¿Se han cumplido tus objetivos de comprensión auditiva para este semestre?

No tenía objetivos	
No, en absoluto	
Parcialmente	
Totalmente	
Otros:	

#### 2. ¿En qué aspectos de tu comprensión auditiva has mejorado durante este semestre?

Responde: mucho (M), bastante (B), algo (A), poco (P), nada (N)

<i>¿En qué aspectos has mejorado este semestre?</i>	M	B	A	P	N
Distinguir el acento de los hablantes (español peninsular, variedades de Latinoamérica)					
Interpretar la entonación de los hablantes					
Entender cuando se habla rápido					
Entender temas desconocidos					
Entender cuando no veo al hablante					
Entender cuando no puedo pedir aclaración al hablante					
Mantener la concentración en lo que escucho					
Relajarme cuando escucho					
Entender vocabulario específico sobre un tema					
Entender vocabulario coloquial					
Identificar construcciones gramaticales/sintácticas complejas					
Concentrarme en el aula: ruido, compañeros, mala calidad de audición...					
Pensar en una respuesta mientras escucho					
Relajarme cuando tengo que dar una respuesta a lo que escucho					
Otros:					

#### 3. ¿Cómo valorarías tu comprensión auditiva en las siguientes situaciones? Responde:

Muy buena (MB), buena (B), regular (R), mala (M), muy mala (MM)

<i>¿Cómo valorarías tu comprensión auditiva en estas situaciones?</i>	MB	B	R	M	MM
Conversaciones coloquiales con hablantes nativos					
Conversaciones coloquiales con hablantes extranjeros					
Noticias radiofónicas					
Cine de ficción					
Cine documental					
Audiolibros					
Canciones					
Otros:					

#### 4. Piensa en los ejercicios de comprensión auditiva que has hecho durante el semestre, sobre todo en la audición de la *conversación coloquial* de la prueba final, en las que tenías que contar cómo estabas escuchando, ¿cómo valorarías tu manera de escuchar? Responde: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N).

<i>¿Cómo valorarías tu manera de escuchar?</i>	S	CS	AV	CN	N

Atenta					
Concentrada					
Dirigida					
Sin objetivos					
Centrada en los detalles					
Centrada en las palabras conocidas					
Centrada en las palabras desconocidas					
Centrada en el acento y la entonación del hablante					
Selectiva					
Global					
Con pensamientos simultáneos (asociaciones de ideas) que no tienen que ver con la audición					
Con pensamientos simultáneos (asociaciones de ideas) relacionados con la audición					
Con imágenes mentales sobre lo que oigo					
Eficaz					
Otras:					

5. ¿Crees que eres un oyente estratégico? Responde: de acuerdo (A), indeciso (I), en desacuerdo (D)

<i>¿Crees que eres un oyente estratégico?</i>	A	I	D
No, no me interesa emplear estrategias cuando escucho			
No, es difícil emplear estrategias mientras escucho			
No lo sé, no identifico las estrategias que empleo			
Sí, pero utilizo las estrategias de manera inconsciente			
Sí, pero sólo utilizo las estrategias cuando lo dice explícitamente la actividad/la profesora			
Sí, utilizo algunas estrategias conscientemente, ¿cuáles?			
Sí, intento probar nuevas estrategias cuando escucho			
Otros:			

6. ¿Te gustaría seguir trabajando tus estrategias de comprensión auditiva? Responde: de acuerdo (A), indeciso (I), en desacuerdo (D)

<i>¿Te gustaría seguir trabajando tus estrategias de comprensión auditiva?</i>	A	I	D
No, porque no me ayudan a aprender mejor español			
No, porque no me ayudan a mejorar mi comprensión auditiva			
No, porque son demasiado difíciles para mí			
No, porque no necesito la comprensión auditiva para mi vida laboral/personal			
Sí, porque me siento insatisfecho con mi nivel de comprensión y pueden ayudarme			
Sí, porque necesito mejorar para mi trabajo/estudios y pueden ayudarme			
Sí, porque necesito mejorar para mi vida diaria y pueden ayudarme			
Sí, porque así aprendo mejor el idioma			
Otros:			

7. ¿Comentarios acerca de tu comprensión auditiva y tu uso de las estrategias?

## 6.8. Cuestionario de evaluación final del curso

### Cuestionario de evaluación final del curso

1. ¿Cómo han sido los contenidos del curso (el lenguaje literario y el lenguaje coloquial; el lenguaje periodístico y el lenguaje cotidiano; el lenguaje cinematográfico; el lenguaje con fines específicos) para la destreza de comprensión auditiva (audiciones, visionados, canciones...)? Responde: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N).

<i>Los contenidos de la destreza de comprensión auditiva han sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Confusos					
Incoherentes con los contenidos de las otras destrezas (hablar, leer, escribir)					
Adecuados a mi gusto					
Adecuados a mis necesidades					
Adecuados a mi nivel de español					
Adecuados al tipo de seminario					
Motivadores					
Otros:					

2. ¿Cómo ha sido la metodología de la comprensión auditiva durante el curso (atención a los procesos de escucha más que al resultado, presentación y uso consciente de las estrategias, decisión propia de los objetivos y autoevaluación)? Responde: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N)

<i>La forma de trabajar la comprensión auditiva ha sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Confusa					
Incoherente con la metodología empleada en las otras destrezas (hablar, leer, escribir)					
Adecuada a mi gusto					
Adecuada a mis necesidades					
Adecuada a mi nivel de español					
Adecuada al tipo de seminario					
Motivadora					
Otros:					

3. ¿Cómo han sido las tareas y actividades de comprensión oral durante el curso? Responde: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N)

<i>Las tareas y actividades de comprensión auditiva han sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Confusas					
Incoherentes con las actividades de las otras destrezas (hablar, leer, escribir)					
Comprensibles					
Factibles <sup>durchführbar</sup>					
Adecuadas a mi gusto					
Adecuadas a mis necesidades					
Adecuadas a mi nivel de español					
Adecuadas al tipo de seminario					
Motivadoras					
Otros:					

4. ¿Cómo han sido los materiales de las actividades de comprensión auditiva? Responde: Siempre (S), Casi siempre (CS), A veces (AV), Casi nunca (CN), Nunca (N)

<i>Los materiales de las actividades de comprensión auditiva han sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Confusos					
Incoherentes con los empleados para las otras destrezas (hablar, leer, escribir)					
Adecuados a mi gusto					
Adecuados a mis necesidades					
Adecuados a mi nivel de español					
Adecuados al tipo de seminario					
Motivadores					
Otros:					

5. ¿Cómo ha sido la prueba final de comprensión auditiva?

Confusa	
Adecuada a lo realizado durante el curso	
Adecuada a mi nivel de español	
Adecuada a las condiciones de realización (espacio/tiempo)	
Representativa de mi nivel de comprensión auditiva	
Motivadora	
Otros:	

6. ¿Cómo han sido la actitud y el trabajo de la profesora? Responde: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N)

<i>Las explicaciones e instrucciones de la profesora han sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Insuficientes					
Confusas					
Útiles					
Excesivas					
Motivadoras					
Otros:					

<i>La colaboración con la profesora y el grupo ha sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Escasa					
Útil					
Constante					
Motivadora					
Otros:					
<i>El feedback correctivo suministrado por la profesora ha sido</i>	S	CS	AV	CN	N
Insuficiente					
Confuso					
Incorrecto					
Útil					
Motivador					
Excesivo					
Otros:					

7. Los cuestionarios, grabaciones, preguntas y petición de *feedback* a los alumnos sobre las correcciones han interferido<sup>stören</sup> en el desarrollo normal del curso y en tu aprendizaje:
- Negativamente ¿Por qué? \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - No han interferido
  - Positivamente ¿Por qué? \_\_\_\_\_
  - Otros: \_\_\_\_\_
8. Comentarios acerca del contenido y metodología del curso, y del trabajo y actitud de la profesora.
9. ¿Estarías dispuesto/a a conceder una entrevista a la profesora para hablar un poco más detalladamente de la evolución de tu comprensión auditiva durante este semestre?
10. ¿Estarías dispuesto/a a permanecer en contacto con la profesora para explicarle más adelante cómo va evolucionando tu comprensión auditiva?

## Anexo 6.9.: Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento

*Este cuestionario me servirá para saber si se han prolongado en el tiempo los efectos del entrenamiento de las estrategias de comprensión auditiva que hicimos durante el semestre de invierno de 2005/06 en el seminario de Expresión oral y escrita. Puedes responder en alemán si lo deseas. Por favor, sé muy sincero/a en tus respuestas.*

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*

1. Ha pasado casi un año desde que terminamos el seminario de *Expresión oral y escrita*. En este tiempo, ¿has tenido ocasión de poner en práctica tu comprensión auditiva en español?  
a. Sí \_\_\_                      b. No \_\_\_
2. En caso afirmativo, ¿en qué situaciones?
  - a. En las clases de la Uni
  - b. Conversaciones con hispanohablantes
  - c. Conversaciones con no hispanohablantes
  - d. Cine
  - e. Música
  - f. Televisión
  - g. Radio
3. ¿Has buscado tú de manera intencionada la ocasión de escuchar en español?  
a. Sí \_\_\_                      b. No, surgió por casualidad \_\_\_                      c. No, fue por obligación \_\_\_
4. ¿Recuerdas algún aspecto de la manera en la que practicamos la comprensión auditiva en el seminario de *Expresión oral y escrita*?  
a. Sí \_\_\_                      b. No \_\_\_
5. En caso afirmativo, ¿qué recuerdas y por qué? // En caso negativo, ¿por qué no?
6. Cuando has escuchado algo en español durante este año, ¿has intentado poner en práctica alguna de las estrategias que practicamos en el seminario?
  - a. No, no me interesaba
  - b. No, no recordaba lo que habíamos practicado
  - c. Conscientemente no, pero quizá inconscientemente sí
  - d. Lo intenté pero no lo conseguí
  - e. Sí
7. En caso afirmativo, ¿qué estrategias intentaste/pusiste en práctica? ¿en qué ocasiones? ¿qué tal fue el resultado? Por favor, da una explicación lo más detallada que puedas.
8. Quizá no has podido responder a las preguntas 5. y 6. porque no puedes nombrar las estrategias concretas, ¡no pasa nada! Ahora, concéntrate en recordar los momentos en los que escuchaste en español y explica cómo te sentiste:
  - a. Inseguro/a
  - b. Asustado/a
  - c. Motivado/a
  - d. Decepcionado/a porque no entendía bien
  - e. Animado/a porque entendía bien

- f. Con curiosidad por lo que escuchaba
  - g. Con curiosidad por saber si entendería bien
  - h. Con ganas de escuchar más en español
9. ¿Recuerdas si hiciste algo especial cuando no entendías bien lo que estabas escuchando? ¿Qué hiciste?
10. Quizá no has tenido ocasión de poner en práctica tu comprensión auditiva en español pero sí lo has hecho en otro/s idioma/s extranjero/s que estudias o utilizas. En ese caso,
- a. ¿podrías decir cómo es tu manera de escuchar en este/os idioma/s?
  - b. ¿recuerdas si has puesto en práctica alguna estrategia de las que practicamos en el curso?
  - c. ¿cómo te sientes cuando escuchas algo en este/os idioma/s?
  - d. ¿crees que la manera de trabajar la comprensión auditiva en el seminario de *Expresión oral y escrita* ha influido en tu manera de escuchar en otros idiomas?
11. Quizá no has tenido ocasión de poner en práctica tu comprensión auditiva en español pero sí has tenido que **hablar, leer o escribir** en este idioma. En este/os caso/s,
- a. ¿qué destreza (hablar, leer, escribir) has practicado?
  - b. ¿recuerdas si has puesto en práctica alguna estrategia para ello? ¿para qué? ¿cuál? ¿funcionó?
  - c. ¿cómo te sentiste cuando tuviste que hablar, leer o escribir?
  - d. ¿crees que la manera de trabajar la comprensión auditiva en el seminario de *Expresión oral y escrita* ha influido en tu manera de hablar, leer o escribir en español?
12. Muchas gracias por tus respuestas. ¿Quieres añadir algún comentario?

## 7. Reportajes retrospectivos

**Anexo 7.1.:** Reportaje retrospectivo de verbalización de los procesos de escucha entregado a los alumnos como muestra (en español y en alemán)

*El siguiente reportaje te ayudará a comprender la manera de verbalizar los procesos de escucha. Así podrás reflexionar sobre tu manera de entender el español y te ayudará a mejorar en tu comprensión oral. A mí me ayudará a saber qué necesitas practicar más.*

### **Mis estrategias de comprensión auditiva para escuchar un audiolibro (06.09.2005)**

*Antes de escuchar el audiolibro...*

- (Anticipación del tema) No sé de qué se trata. El título, *Krabat*, no me dice nada. Supongo que es el nombre de una persona pero no lo he oído nunca. No lo he buscado en el diccionario, quizá tenga un significado metafórico (porque se trata de un cuento). (Hipótesis sobre el tema) Creo que va a ser una historia triste porque me lo ha pasado una amiga que me dijo que le daba pena haberlo escuchado porque ya no lo podía volver a oír.
- (Información colateral) Sé que es un cuento porque está escrito por Ottfried Preußler. He escuchado antes otro cuento suyo: *Die kleine Hexe*, que no me costó mucho trabajo entender (elección de material adecuado a mi nivel). Tendrá un toque infantil pero con un trasfondo para todos los públicos.
- (Anticipación del vocabulario) Va a tener un lenguaje metafórico a veces y una estructura muy de cuento, con mucha descripción, contado en el pasado, con fórmulas lingüísticas propias de los cuentos.

*Mientras escucho por primera vez...*

- (Atención al aspecto fónico) Me llama la atención la pronunciación del hombre, tiene un tono bajo, hace raras las “s” y me parece que hay un sonido que no pronuncia de la manera a la que yo estoy acostumbrada. El tipo tendrá unos 60 años y no me resulta fácil de entender. Prefiero la pronunciación de gente joven.
- (Reconocimiento de fórmulas lingüísticas propias de los cuentos) Reconozco el típico principio de los cuentos “Es war in der Zeit...”.
- (Comprobación de hipótesis sobre las formas gramaticales) Constato que va a estar en pasado, pienso que eso va a ser difícil para mí pero que me vendrá bien porque los pasados son mi punto débil y tengo que estudiármelos (siempre confío en aprenderlos así, escuchando o leyendo).
- (Atención selectiva a detalles importantes o palabras que me cuesta reconocer) Me he fijado en las fechas, entre el primero y el día de Reyes, y me he imaginado un paisaje de Navidad mientras pensaba que es raro porque en Alemania no se celebra el día de Reyes, a lo mejor está ambientada en el Sur, parte católica (asociación de imágenes a lo que voy escuchando).
- (Atención selectiva a señales del discurso que ordenan la acción, en este caso, adverbio de tiempo) Luego ha dicho que el chico tenía “damals” 15 años, aquí me he felicitado por haber entendido tan bien el número (reconocer positivamente el acierto) porque normalmente tardo mucho en comprenderlos (en pensarlos en español) y he pensado que nos va a contar una historia retrospectiva y que, en el momento de narrar, el chico ya no tiene 15 años, probablemente sea anciano: (establecimiento de hipótesis).
- Dice que está con otros dos y yo me imagino que son de su edad (hipótesis), no he entendido lo que dice pero no he parado confiando en que lo siguiente me lo aclare (determinación del hueco en la comprensión, planificación).
- Pero de repente ha dicho “vagabundieren” y yo, que no conocía esta palabra, la he entendido porque se parece a “vagabundear” (transferencia de mi idioma) y me he imaginado que los tres chicos (son chicos, no hay chica no sé por qué, por el contexto que suena antiguo, quizá) están de vacaciones (por las fechas) y por eso vagabundean (elaboración basada en mi conocimiento del mundo).

- También he entendido algo como “betteln” y algo como “Strafe” y “verboten” entonces he pensado que quizá están siguiendo esa tradición alemana por la cual los niños piden por las casas el día de Reyes porque ha dicho que “como los 3 Heilige Könige von Dorf zum Dorf” (elaboración por conocimiento del mundo). Por algún motivo está prohibido pedir limosna y te ponen una multa si te pillan, y entonces ellos se disfrazan de Reyes Magos para conseguir dinero (deducción). Pienso que es mucho más difícil que *Die kleine Hexe* (determinación de la dificultad de la tarea).
- Ha dicho algo que no he entendido pero sé que es un verbo. La estructura era como “los tres se verbo de Reyes Magos”, no ha sido “verkleiden” pero no me puedo imaginar otra cosa que no sea disfrazarse (apoyo en marcas gramaticales, inferencia por el contexto). He intentado reproducirlo en la mente para buscarlo pero no lo recuerdo, me suena algo así como *schwören*, pero no puede ser ése verbo (repetición mental de sonidos).
- Paro para hacer un resumen mental del contenido del fragmento y para decidir qué cosas tengo que confirmar a continuación: son tres amigos, Krabat es uno de ellos, que van disfrazados de Reyes Magos por los pueblos pidiendo dinero (resumen, planificación).
- Decido continuar para comprobar si se confirman mis hipótesis y, si no, volveré a escuchar desde el principio, a tomar nota de las palabras que me parezcan importantes y que no he entendido (lo de disfrazarse, por ejemplo) y buscarlas en el diccionario (planificación, selección de estrategias alternativas).
- Siguen hablando de los reyes, la palabra “König” se repite tres veces, y dicen también algo de la corona y (por deducción), creo que hablan del material de la misma. Entonces confirmo que estaban disfrazados (comprobación de hipótesis) aunque reconozco que no he comprendido las palabras pero tampoco creo que sean esenciales para la historia (ignorar las palabras desconocidas irrelevantes). Quizá en la siguiente audición tome nota de alguna (planificación y selección de estrategias alternativas).
- Entonces llegan a una de las granjas y hablan de Schwein (yo me imagino que lo está preparando el granjero) luego de Speck (me imagino que se lo da a los chicos) por lo que se confirma mi suposición de que van pidiendo por las casas (asociación de imágenes mentales a lo que escucho, deducción basada en el contexto y comprobación de hipótesis).
- Luego hablan de dulces navideños, algo de “Pflaume”, que yo asocio mentalmente a los pasteles alemanes y de “Zimtsterne”, que entiendo a la perfección porque es mi dulce alemán preferido, (asociaciones significativas para el oyente) y sigo confirmando mis suposiciones (comprobación de hipótesis).
- Creo entender que el día ha empezado muy bien y que uno dice que espera que siga así hasta Silvester. Aquí he dudado de lo que había comprendido antes porque he pensado que no podía ser la historia entre el 1 y el 6 si tiene que “durar hasta Silvester” pero como estoy segura de que el principio lo he entendido bien (monitorización de la comprensión), me doy cuenta de que significa que espera que todo el año sea bueno, lo asocio al refrán español “de Pascuas a Ramos”, que dice lo mismo (traducción).
- Pienso que esto es también un augurio de algo que va a romper la normalidad y truncar el deseo del personaje (identificación de señales que ordenan la historia), que se llama algo así como Lobus y yo he pensado ¿y si es un lobo que aparece en el cuento? (establecimiento de hipótesis) pero lo he desechado rápidamente por ser demasiado fantástico (rechazo de hipótesis).
- Entonces una de esas noches Krabat tiene un sueño extraño. Creo que aquí pasamos a una nueva parte de la historia (identificación de señales que ordenan la historia). Hasta aquí ha sido la introducción y ahora llega un elemento detonante del desarrollo.

#### *Después de escuchar...*

- Lo paro y, antes de escuchar de nuevo, busco en el diccionario *Krabatt*, que no viene, y “disfrazarse”, pero no hay ninguna traducción que suene como la palabra que dicen. Tendré que pedirle a María que me resuelva las dudas (recorrer a fuentes de consulta y petición de ayuda).

Der folgende Bericht wird dir dabei helfen zu verstehen wie man Hörprozesse verbalisiert. So kannst du über deine Art das Spanische zu verstehen reflektieren und dein Hörverständnis verbessern.

### **Meine Strategien für das Hörverständnis bei der Rezeption eines Hörbuchs** (06.09.2005)

#### ➤ Vor der Rezeption des Hörbuchs...

- (Voraussicht auf das Thema) Ich weiss nicht worum es geht. Der Titel *Krabat* sagt mir nichts. Ich nehme jedoch an, dass es sich um den Namen einer Person handelt, auch wenn ich ihn noch nie gehört habe. Ich schlage ihn nicht im Wörterbuch nach. Vielleicht hat er eine metaphorische Bedeutung, da es sich schliesslich um ein Märchen handelt.
- (Hypothesen zum Thema) Wahrscheinlich handelt es sich um eine traurige Geschichte, weil die Freundin, die mir die Geschichte gegeben hat, gesagt hat, dass es ihr Leid täte diese nicht noch einmal zum ersten Mal hören zu können.
- (Weitere Informationen) Ich kenne den Autor der Geschichte, Otfried Preussler, und weiss deswegen dass es sich um ein Märchen handelt. Ich habe bereits vorher eine Hörbuch von ihm gehört: *Die kleine Hexe*, bei dem ich keine grossen Verständnisprobleme hatte (Auswahl von meinem Niveau entsprechendem Material). Wahrscheinlich wird die Geschichte etwas kindlich sein, allerdings mit einem Hintergrund, der für alle Geschmäcker geeignet ist.
- (Vorwegnahme des Vokabulars) Die Geschichte wird zum Teil eine metaphorische Sprache aufweisen, sowie eine typische Märchenstruktur haben, mit vielen Beschreibungen, erzählt in der Vergangenheit und mit den für Märchen typischen linguistischen Formeln.

#### ➤ Während der Rezeption...

- (Betrachtung des phonischen Aspekts) Mir fällt die Aussprache des Erzählers auf, die gedämpft ist, die „s“ spricht er sonderbar und ich habe den Eindruck, dass es einen Laut gibt den er nicht so ausspricht wie ich es gewohnt bin. Der Sprecher ist wahrscheinlich an die 60 Jahre alt und es ist für mich nicht leicht ihn zu verstehen. Ich ziehe die Aussprache junger Leute vor.
- (Erkennen von typischen linguistischen Formeln, in diesem Fall der für Märchen) Ich erkenne den typischen Anfang von Märchen „Es war in der Zeit...“
- (Überprüfung der Hypothesen zu den grammatischen Formen) Ich stelle fest, dass die Geschichte, wie von mir vorhergesagt, in der Vergangenheit erzählt sein wird. Da die Vergangenheitsformen mein Schwachpunkt sind, bemerke ich hier eine besondere Schwierigkeit für mich. Das passt mir allerdings ganz gut, weil ich denke dass es mir helfen wird die Formen zu lernen (da ich immer darauf vertraue sie durch Hören oder Lesen zu lernen).
- (selektive Aufmerksamkeit auf wichtige Details oder Wörter, bei denen ich Schwierigkeiten habe sie zu erkennen) Ich bemerke die Zeitangaben, zwischen dem Ersten und dem Dreikönigstag, und ich stelle mir eine weihnachtliche Landschaft vor, während ich denke, dass dies sonderbar ist, da in Deutschland der Dreikönigstag nicht gefeiert wird. Vielleicht spielt die Geschichte im Süden, in einem katholischen Landstrich (Assoziation von mentalen Bildern/).
- (geteilte Aufmerksamkeit auf Merkmale des Diskurses, welche die Handlung ordnen, in diesem Fall, Adverbien der Zeit) Danach sagt der Erzähler, dass der Junge „damals“ 15 Jahre alt war. Hier beglückwünsche ich mich dafür die Zahl so gut verstanden zu haben (Erkennen des richtigen Verstehens), weil ich dafür (die Zahlen auf Spanisch zu denken) normalerweise recht lange brauche. Ich nehme an, dass die Geschichte aus der Retrospektive erzählt wird und dass der Junge in der Zeit des Erzählens nicht mehr 15, sondern vielleicht schon ein alter Mann ist: (Aufstellung von Hypothesen).
- Der Erzähler sagt, dass er mit zwei anderen Jungen zusammen ist und ich stelle sie mir in seinem Alter vor (Hypothese). Obwohl ich nicht verstanden habe was er gesagt hat, halte ich die Geschichte nicht an, weil ich annehme, dass es sich durch die folgenden Geschehnisse aufklären wird (Bestimmung der Verstehenslücke, Planung).
- Plötzlich sagt der Erzähler „vagabundieren“. Obwohl ich dieses Wort nicht kenne, verstehe ich es, weil es dem Spanischen „vagabundear“ ähnelt (Übertragung aus meiner

Muttersprache). Ich stelle mir vor, dass die drei Jungen (es sind Jungen, ich weiss nicht warum keine Mädchen dabei sind, vielleicht wegen dem Kontext, der mir weit in der Vergangenheit gelegen erscheint, vielleicht) in den Ferien sind (wegen den Zeitangaben) und dass sie deswegen vagabundieren (Verarbeitung der Informationen basierend auf meinem Weltwissen).

- Auch habe ich etwas wie „betteln“, „Strafe“ und „verboten“ verstanden. Deswegen denke ich dass sie vielleicht der alten deutschen Tradition folgen, nach der die Kinder von Haus zu Haus gehen und um Süßigkeiten oder Geld betteln, da der Erzähler gesagt hat „wie die Drei Heiligen Könige von Dorf zu Dorf“ (Verarbeitung mittels Weltwissen). Aus irgendeinem Grund ist es verboten zu betteln und wenn man erwischt wird, wird man bestraft. Darum verkleiden sich die Kinder als Drei Heilige Könige um Geld zu erbetteln (Schlussfolgerung). Ich finde die Geschichte sehr viel schwieriger als *Die kleine Hexe* (Bestimmung des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe).

- Er hat etwas gesagt was ich nicht verstanden habe, aber ich weiss dass es sich um ein Verb handelt. Die Struktur war ungefähr so wie „die drei sich *Verb* als Heilige Drei Könige“/“los tres se verbo de Reyes Magos“. Es war nicht „verkleiden“, aber ich kann mir nichts anderes vorstellen als „verkleiden/disfrazarse“ (Unterstützung des Verstehens durch Grammatikalische Merkmale, Schlussfolgerung durch den Kontext). Ich habe versucht diesen Abschnitt in Gedanken zu wiederholen um das Verb zu finden, aber ich erinnere mich nicht. Es klingt wie „schwören“, aber es kann sich nicht um dieses Verb handeln (mentale Wiederholung von Lauten).

- Ich halte die Geschichte an um eine gedankliche Zusammenfassung des Fragments zu machen und um zu entscheiden, welche Dinge ich beim weiteren hören bestätigen muss, ob ich sie richtig verstanden habe: es sind drei Freunde, Krabat ist einer von ihnen, die als Heilige Drei Könige verkleidet von Dorf zu Dorf betteln gehen (Zusammenfassung, Planung).

- Ich entscheide mich dafür weiter zu machen um zu überprüfen, ob sich meine Hypothesen bestätigen. Wenn nicht, werde ich noch einmal von vorn anfangen und die Wörter mitschreiben, die mir wichtig erscheinen und die ich nicht verstanden habe (zum Beispiel das mit dem „verleiden“) und sie im Wörterbuch nachschlagen (Planung, Auswahl alternativer Strategien).

- Die Jungen reden weiter über die Drei Heiligen Könige, das Wort „König“ wird drei mal wiederholt. Sie sagen auch etwas über die Krone und ich glaube (mittels Schlussfolgerung), dass sie über ihr Material sprechen. Dadurch bestätige ich für mich, dass die drei verkleidet waren (Bestätigung der Hypothese), obwohl ich zugeben muss, dass ich die Worte nicht verstanden habe. Allerdings glaube ich auch nicht, dass sie grundlegend für die Geschichte sind (Nicht Beachtung irrelevanter Wörter). Vielleicht mache ich mir beim nochmaligen Hören Notizen von einigen nicht verstandenen Wörtern (Planung, Auswahl alternativer Strategien).

- Als nächstes kommen die Kinder an einen Bauernhof an und reden von „Schwein“ (ich stelle mir vor, dass der Bauer es zubereitet) und danach von „Speck“ (ich stelle mir vor, dass er ihn den Kindern gibt). Dadurch bestätigt sich meine Vermutung, dass die Kinder von Haus zu Haus betteln gehen (Assoziation von vorgestellten Bildern mit dem was ich höre, Schlussfolgerung basierend auf dem Kontext und Überprüfung der Hypothese).

- Danach reden sie über Weihnachtssüßigkeiten, etwas über „Pflaume“, was ich mental mit deutschem Weihnachtsgebäck assoziiere und über „Zimtsterne“, was ich genau verstehe, weil es meine deutschen Lieblingskekse sind (Assoziationen bezeichnender Dinge für den Rezipienten) und ich fahre mit der Überprüfung meiner Vermutungen fort (Überprüfung der Hypothese).

- Ich glaube verstanden zu haben, dass der Tag sehr gut begonnen hat und dass einer sagt dass er hofft, dass es so bis Sylvester weiter geht. Hier zweifle ich an dem was ich vorher verstanden zu haben, da die Geschichte nicht zwischen dem Ersten und dem Sechsten stattfinden kann, wenn es „bis Sylvester dauern soll“. Allerdings bin ich sicher den Anfang richtig verstanden zu haben (Verständniskontrolle) und so bemerke ich dass dieser Ausdruck bedeutet, dass der Junge hofft, dass das gesamte Jahr so gut verlaufen wird. Ich bringe es in Verbindung mit der spanischen Redensart „de Pascuas a Ramos“, welche die selbe Bedeutung hat (Übersetzung).

- Ich denke, dass dies ein Vorzeichen für etwas ist, was die Normalität aufbrechen wird (Identifikation von Kennzeichen welche die Handlung ordnen) und somit den Wunsch der Person, die so etwas wie Lobus heisst, zunichte machen wird. Aufgrund des Namens des Jungen frage ich mich, ob es vielleicht ein Wolf ist, der in der Geschichte vorkommt (Erstellung von Hypothesen). Allerdings verwerfe ich den Gedanken schnell wieder, weil es zu fantastisch wäre (Verwerfung einer Hypothese).

- Dann hat Krabat eines Nachts einen sonderbaren Traum. Ich glaube, dass wir hier in einen neuen Abschnitt der Geschichte übergehen (Identifikation von Kennzeichen welche die Handlung ordnen). Der bisherige Teil war die Einführung und jetzt kommt ein die weitere Entwicklung markierendes Element.

➤ *Nach der Rezeption des Hörbuchs...*

- Ich halte die Geschichte an, bevor ich sie mir wieder anhöre, und schlage im Wörterbuch *Krabat* nach, wozu ich allerdings keinen Eintrag finde. Ausserdem suche ich ein Wort für „verkleiden/disfrazarse“, aber es gibt auch keinen Ausdruck, der so klingt wie das Wort, dass in der Geschichte vorkommt. Ich werde Maria bitten müssen, meine Zweifel aus dem Weg zu räumen (Rückgriff auf Nachschlagewerke und Bitte um Hilfe).

Traducción de María del Carmen Nasarre Lorenzo

## **Anexo 7.2.:** Transcripción del texto escuchado para realizar el reportaje retrospectivo

### **Un asunto de honor** de Arturo Pérez Reverte (5'35" de la audición) **Capítulo primero. El puticlub del portugués**

Era la más linda Cenicienta que vi nunca. Tenía dieciséis años, un libro de piratas bajo la almohada y, como en los cuentos, una hermanastra mala que había vendido su virginidad al portugués Almeida, quien a su vez pretendía revendérsela a don Máximo Larreta, propietario de Construcciones Larreta y de la funeraria Hasta Luego.

- Un día veré el mar – decía la niña, también como en los cuentos, mientras pasaba la fregona por el suelo del puticlub. Y soñaba con un cocinero cojo y una isla, y un loro que gritaba no sé qué murga sobre piezas de a ocho.
- Y te llevará un príncipe azul en su yate – se le choteaba la Nati, que tenía muy mala leche –. No te jode.

El príncipe azul era yo, pero ninguno de nosotros lo sabía aún. Y el yate era el Volvo 800 Magnum de cuarenta toneladas que a esas horas conducía el que suscribe por la nacional 435, a la altura de Jerez de los Caballeros.

Permitan que me presente: Manolo Jarales Campos, veintisiete años, la mili en Regulares de Ceuta y un año y medio de talego por dejarme liar bajando al moro y subir con lo que no debía. De servir a la patria me queda un diente desportillado que me partió un sargento de una hostia, y de El Puerto de Santa María, el tabique desviado y dos tatuajes. Uno en el brazo derecho con un corazón y una palabra: "Trocito", y otro en el izquierdo que pone "Nací para haserte sufrir". La "s" de "haserte" se la debo a mi colega Paco Seisdedos, que cuando lo del tatuaje estaba con un colocón tremendo, y claro. Por lo demás, el día de autos yo había cumplido tres meses de libertad y aquél del Volvo era mi primer curro desde que estaba en bola. Y conducía tan campante, oyendo a los Chunguitos en el radiocasette y pensando en echar un polvo donde el portugués Almeida, o sea, a la Nati, sin saber la que estaba a punto de caerme encima. El caso es que aquella tade, día de la Virgen de Fátima – me acuerdo porque el portugués Almeida era muy devoto y tenía un azulejo con un farolillo a la entrada del puticlub– aparqué la máquina, metí un paquete de Winston en la manga de la camiseta, y salté de la cabina en busca de un alivio y de una cerveza.

- Hola guapo – me dijo la Nati.

Siempre le decía "hola guapo" a todo cristo, así que no vayan ustedes a creer.

La Nati sí que estaba tremenda, y los camioneros nos la recomendábamos unos a otros por el VHF, la radio que sirve para sentirnos menos solos cuando estamos en ruta y para echarnos una mano unos a otros.

Había otras chicas en el local, tres o cuatro dominicanas y una polaca, pero siempre que la veía libre, yo me iba con ella.

Quien la tenía el punto era el portugués Almeida, que la quitó de la calle para convertirla en su mujer de confianza. La Nati llevaba la caja y el gobierno del puticlub, y todo eso, pero seguía trabajando porque era muy golfa. Y al portugués Almeida los celos se le quitaban contando billetes, el hijo puta.

- Te voy a dar un revolcón, Nati, si no es molestia.
- Contigo nunca es molestia, guapo, lo que son es cinco mil.

Vaya por delante que de putero tengo lo justo, pero la carretera es dura y solitaria. Y a los veintisiete tacos es muy difícil olvidar año y medio de ayuno en el talego. Tampoco es que a uno le sobre la viruta así que... bueno, ya me entienden. Una alegría cada dos o tres semanas viene bien para relajar el pulso, y olvidarse de los domingueros, de las carreteras en obras y de los picoletos de la Guardia Civil, que en cuanto metes la gamba te putean de mala manera, que si la documentación, y que si el manifiesto de carga y que si la madre que los parió, en vez de estar deteniendo violadores, banqueros y presentadores de televisión que, desde mi punto de vista, son los que más daño hacen a la sociedad.

Pero a lo que iba. El caso es que pasé a los reservados a ocuparme con la Nati, le llené el depósito y salí a tomarme otra cerveza antes de subirme de nuevo al camión. Yo iba bien, aliviado y a gusto, metiéndome el faldón de la camiseta en los tejanos. Y entonces la vi.

Lo malo –o lo bueno– que tienen los momentos importantes de tu vida es que casi nunca te enteras de que lo son. Así que no vayan a pensar ustedes que sonaron campanas o música como en el cine. Vi unos ojos oscuros, enormes, que me miraban desde una puerta medio abierta, y una cara preciosa, de ángel jovencito, que desentonaba en el ambiente del puticlub como a un cristo pueden desentonarle un rifle y dos pistolas. Aquella chiquilla ni era puta ni lo sería nunca, me dije mientras seguía andando por el pasillo hacia el bar. Aún me volví a mirarla otra vez y seguía allí, tras la puerta medio entornada.

- Hola – dije, parándome.
- Hola.
- ¿Qué haces tú aquí?
- Soy la hermana de la Nati.

Coño con la Nati y con la hermana de la Nati. Me la quedé mirando un momento de arriba abajo, flipando en colores. Llevaba un vestido corto, ligero, negro, con florecitas amontonadas, y le faltaban dos botones del escote. Pelo oscuro, piel morena. Un sueño tierno y quinceañero de esos que salen en la tele anunciando compresas que ni se mueven ni se notan ni traspasan. O sea. Lo que en El Puerto llamábamos un yogurcito. O mejor, un petisuis.

- ¿Cómo te llamas?

Me miraba los tatuajes. Manolo, respondí.

- Yo me llamo María.

## **Anexo 7.3.: Reportajes de los alumnos**

### **7.3.1. Estudiante A1 – Reportaje introspectivo en español**

Antes de escuchar el audiolibro:

No hago ninguna hipótesis. Me entra tal vez a la mente alguna idea, pero no le doy mucha importancia. Esta vez no me vino ninguna idea, porque ya sabía de qué trata el libro, porque escuché el disco un poco, cuando nos lo has entregado (claro, por curiosidad).

No sé, si hacer una hipótesis ayuda a aprender, porque luego es difícil concentrarse al contenido, porque uno tiene que “despegarse” de su hipótesis.

Mientras escucho por primera vez:

Me relajo y intento escuchar, intento concentrarme, porque me cuesta mucho concentrarme (por eso no escucho audiolibros). Mientras escucho no analizo nada.

¡Qué difícil escribir esto!

El problema es, que mis estrategias para aprender español son totalmente diferentes a las estrategias que tengo cuando aprendo un idioma nuevo.

Con el español sólo escucho y ya.

Ahora estudio persa. Tengo muchos discos. Los escucho muchas veces. Tampoco hago hipótesis. Me concentro mucho en la pronunciación de la “a” y de la “ã”, porque allí tengo problemas. Allí sí que intento memorizar las palabras nuevas y desconocidas. Escuchando español significa para mí “vivir” el idioma, no estudiarlo.

Mi vida privada está en mayor parte en español, por eso es muy diferente, ya no es el idioma que estudio, sino el que vivo.

Después de escuchar:

No pienso en nada. Si lo escuchado me gustó, lo cuento a los amigos. (Puede ser una frase, una palabra o todo el contenido).

- No sé si estás contenta con lo que he escrito, pero es que yo no soy el tipo de analizar. Única manera de aprender un idioma es tener mucho contacto con el idioma que uno estudia. Un contacto casi diario. Y claro, vivir el idioma y pensar en este idioma.

### **7.3.2. Estudiante B3 – Reportaje retrospectivo en español**

¡Tengo que hacer los deberes! Pongo el disco del curso y ya estoy curiosa: ¿voy a escuchar otra vez un acento latinoamericano? ¿Va a hablar un hombre o una mujer? ¿Hablará rápido o más despacio? Escucho las primeras palabras y estoy contenta. Es un hombre que cuenta la novela “un asunto de honor”, tiene un acento español y habla bien claro y no muy rápido. El título no me podía decir mucho sobre el contenido de la novela. En cualquier circunstancias puede ocurrir algo que tenga que ver con honor. Noto primero, muy al principio de la novela que no puede ser muy vieja. El lenguaje es moderno; justo como la conozco de la gente española con que hablé en España. Me sorprende que el hombre utiliza muchas palabras coloquiales, hasta palabrotas. Me doy cuenta de que es una historia muy interesante y estoy contenta de entenderla bien. Empiezo a imaginarme el narrador con sus tatuajes, el ambiente del puticlub y el rostro de la jovencita. Claro que me pierdo algunas palabras desconocidas, pero puedo seguir la narración sin problemas. Me asusto un poco cuando el hombre está hablando de su erección, me sorprende mucho que la chica quiere acostarse con el hombre quien me imagino mucho más viejo que ella y estoy muy curiosa por saber si van a hacer el amor o no... ¡en este momento termina la novela en mi disco! Quiero saber el fin, ¡coño! 😊

### **7.3.3. Estudiante C1 – Reportaje introspectivo en español**

Cómo estoy escuchando “Un asunto de honor”: Al comienzo escucho pero casi no entiendo nada porque necesito un rato para acostumbrarme a la manera de habla del locutor. Así que me fijo en palabras conocidas para adivinar el contenido del texto. Como es una parte de una novela, también intento distinguir la narración y los diálogos – se escucha una intonación diferente. Cuando el locutor describe a las personas, automáticamente hago una imagen en mi mente y, al entender más, ya me

imagino toda la escena – por ejemplo como es el “puticlub” o el camión del protagonista. Pero me cogí alguna vez escuchando solamente la voz y el sonido de las palabras sin percibir su sentido, creo que perdí la concentración porque era una parte más difícil de entender. En general, intento ignorar palabras desconocidas para seguir el contexto de la novela.

#### **7.3.4. Estudiante C2 – Reportaje de *think-aloud* en alemán**

Der Titel “puticlub” weckt bestimmte Vorstellungen... etwas Vulgäres.

Als die geschichte anfängt, paßt sie jedoch nicht an diesen Assoziationen, ich verstehe „cenicienta“, „como en los cuentos de hadas“, sie hat eine schreckliche Schwester. Ich warte erst mal ab. Ich verstehe noch „libro de piratas“ und kann mir vorstellen, daß es um Piraten geht – dazu paßt „puticlub“ schon eher.

Den nächsten Teil an der Schwester verstehe ich nicht, glaube aber, daß es nicht so wichtig für den Kontext ist.

„La niña“, die sagt, „un día viene el mar“ – ist es diesselbe wie „cenicienta“? Vielleicht ist sie eine Prostituierte im „puticlub“, die davon träumt, daß ihr Trauprinz sie rettet? Ich verstehe „sonaba de un cocinero“, „isla“, „príncipe azul en su yate“ – sagt die „nati“, die schlechte Laune hat – meint sie das ironisch? Was heißt „nati“? Die Puffmutter vielleicht?

Der Principe ist der Erzähler, er hat keine Yacht, sondern fährt gerade einen Volvo auf der Autobahn 435 – super, habe endlich mal einen Abschnitt verstanden!

Er heißt Manolo und ist 27. Ich verstehe nichts – irgendetwas mit 1½ Jahren, „dejarme liar“, bajando al moro“, „no debía“, „puerto de Santa María“. Irgendetwas hätte er nicht machen sollen, er hat 2 Tätowierungen, eine sagt „nacé para hacerte sufrir“ – er ist wohl ein ganz Schlimmer.

„ha cumplido 3 meses de libertad“ – war er im Gefängnis? Er beschlußt seine „nati“ zu besuchen – im „puticlub“, er steigt aus und wil etwas trinken – er war bestimmt schon öfter da.

Die „nati“ begrüßt ihn mit „hola guapo“, aber das sagt sie zu jedem. Die beiden kennen sich schon länger und sie ist wohl wirklich eine Prostituierte.

Er kommuniziert mit seinen Kumpls übers Radio – ist er Fahrer?

Immer wenn sie frei ist, geht er mit ihr, was meine Annahme bestätigt.

#### **7.3.5. Estudiante C3 – Reportaje de *think-aloud* en alemán**

\*Capítulo primero

Der Sprecher sagt etwas von irgendeinem “club del Portugues”, also wird die Geschichte schonmal nicht in Portugal spielen, weil da ja genug Portugiesen sind. Die brauchen keinen Club mehr gründen. Naja, und der Titel: Un asunto de honor – könnte alles bedeuten, obwohl bei Ehre ja etwas von Ritterlichkeit zu erwarten wäre.

\* 1. Satz: Da ich keinen Namen raushören konnte, wird wohl der Erzähler von sich selber sprechen. Auf jedem Fall ist er 16 Jahre alt und hat ein Buch in der Hand oder auf dem Schoß. Da ich außerdem glaube, irgendwas von „mojado“ gehört zu haben, sitzt er wohl entweder im Regen oder hat gerade ein Tentenfass verschüttet, das jetzt das Buch einsaut.

Außerdem gibt er vor, irgendwas zu sein, da ich „pretendía“ verstanden habe. Vielleicht gibt er vor zu lesen, obwohl er es gar nicht kann?

\* ja, dann kommt irgendwas mit „propiedad de construcciones“ und „funeraria“, was für mich ja mal überhaupt keinen Sinn ergibt. Hypothese: Jemand aus der Familie ist gestorben, der Erzähler hat kein Geld und hat jetzt ein Buch zur Hilfe genommen, in dem eine Baueinleitung für einen Sarg steht, damit er den selber bauen kann!

\* „Un día veré el mar – decía la niña“ Erfolgserlebnis! Ganzen Satz verstanden! Also, der Erzähler ist wahrscheinlich ein Mädchen oder sitzt gerade neben einem Mädchen, dar er/sie kennt und das gern das Meer sehen möchte. Also kann der Ort, an dem die Geschichte spielt, schon mal nicht in Küstennähe sein, weil es ja dann ganz einfach wäre, das Meer zu sehen. Oder das Mädchen ist blind, wobei dann aber 2 Personen anwesend sein müssten, denen einer hat ja ein Buch. Vielleicht hat aber auch das blinde Mädchen ein Buch auf den Knien und tut so, als ob sie liest. Man weiß es nicht...

#### 2. Mal hören:

Aaaaah, da war was mit „hermanastra“ also sitzt der Junge da, ist 16 und hat ne Schwester, die das Meer sehen will. Aber was ist ein libro de „birata“? Und es ist auch nicht der Junge, der vorgibt, etwas

zu sein oder zu tun („vender“? etwas zu verkaufen oder „venderse“ sich als etwas zu verkaufen?) sondern seine Schwester.

Also, seine Schwester, die glaube ich, jünger ist, will eines Tages das Meer sehen. – Wie im Märchen / den Geschichten. Und sie macht irgendwas auf dem Fußboden, vielleicht eine Dose oder einen Stein durch die Gegend kicken.

#### 1. Mal hören 2. Stück:

Außerdem träumt sie von einem Koch und einer Insel und einem Papagei. Na ja, wer hätte nicht gerne ne Insel in der Karibik? Da dürfen Papageien natürlich nicht fehlen. Aber einen Koch? Na klar, das wär nicht schlecht, aber sie kann nicht viel zu Essen haben, wenn sie sich einen Koch wünscht, weil was macht sie denn den ganzen Tag auf der Insel?

Und dann war da noch der Märchenprinz und irgendwas mit „mala leche“. Da der Prinz sicher kein Milchtrinker ist, hat er garantiert ne schlecht gelaunte Stiefmutter oder so. Dar in Märchen schließlich nicht fehlen...

### **7.3.6. Estudiante C4 – Reportaje de *think-aloud* en español**

Por lo que yo recuerdo he oído otra vez el título del cuento durante/dentro/ un curso español en la Uni y la voz del lector no me parece extraña. Es una voz tranquila que me transmite serenidad y experiencia. Estoy pensando en un hombre que anda por los 40 años pasados.

El narrador introduce un capítulo que se llama “el puticlub del portugués”. Habla rápido y incomprendible, me parece difícil escucharle y por eso robibino la CD de nuevo y trato concentrarme al contenido.

Comprendo que la cuenta trata de una chica de 16 años que se enamoró con un hombre. Ella es una prostituta virgen (¡...qué ironía...!)☺ que tiene que cumplir un contrato con el propietario de una “barra” la que es el puticlub.

Actualmente no sé que es un puticlub exactamente pero pienso que viene de la palabra puta que significa prostituta.

El amante de la chica se llama Manuel y tiene 26 años. El narrador se presenta como Manuel que tiene 26 años y dice que él es el objeto de ansias. La prostituta está enamorada con él. Eso me parece raro. La voz del narrador no hace buena pareja con la figura de un hombre de 26 años. Eso me hace perpleja y por eso sólo puedo concentrarme difícilmente.

### **7.3.7. Estudiante C5 – Reportaje introspectivo en alemán<sup>1</sup>**

Das Wort “honor” („Ehre“) und den Titl des Textes assoziiere ich mit Versprechungen, die eingehalten werden (sollen); es kann sich aber auch um die Ehre der Personen handeln, um den Kampf um dir eigene Ehre oder die der Familie: es könnte sich auch um die Ehre einer Frau handeln, die gewahrt werden soll; oder um einen Hofadel; oder die Geschichte spielt in der Kriegszeit.

Der Begriff „Ehre“ taucht in mein Gedächtnis auch aus den „Novelas ejemplares“ von Cervantes auf.

Den Autor kenne ich nicht. Es könnte eine Novele sein, die sich heutzutage abspielt, doch ich tendiere mehr zu der Zeit des Ende XIX – Anfang XX Jahrhundert.

Die Stimme des Autors (?) ist angenehm mal ziemlich klar, manchmal, aber, sehr schnell, ohne Pause, ohne aufzuatmen; die Wörter verklumpen sich (einen „Wortklumpen“ bilden).

In den Momenten versuche ich die einzelnen Wörter zu unterscheiden, auseinander zu halten. Am Anfang des Textes die Geschwindigkeit ist kleiner, dann geht es schneller. Im Text gibt es Momente / Stellen wo es sich wieder verlangsamt.

Beim Hörübungen (wenn ich sie zu Hause mache) schließe ich immer die Augen: so kann ich mich besser auf das Gesagte konzentrieren und evt. mir die Situation und die Personen bildlich vorstellen ohne die Umgebung wahrzunehmen.

---

<sup>1</sup> Este reportaje no fue realizado al principio del semestre, puesto que la aprendiz no se sentía capacitada para hacerlo, por lo que no se pudo contar con esta información para la investigación. La estudiante lo redactó de manera voluntaria al finalizar el semestre porque quería comprobar “si había mejorado”. Lo transcribimos aquí porque resulta de interés compararlo con el resto, dado que se muestra una mayor capacidad metacognitiva.

Es ist die Geschichte über ein Bordell. Erzählt wird in der 1. Person, Vergangenheitsform, in Portugal? Ich habe den ganzen 1. Kapitel gehört. Ich muss immer den ganzen Kontext kennenlernen um weiter detailliert arbeiten zu können.

Es gibt viele Wörter, die ich schon sehr viele Male gehört habe, aber ihre Bedeutung fällt mir nicht mehr ein. (Es ist schade, das hätte mir das Verstehen erleichtert).

Nach dem 2. Hören verstand ich schon viel mehr. Manchmal wiederhole ich bekannt Wörter in Gedanken. Wenn ich ein unbekanntes Wort unterscheiden „ausgrenzen“ kann – versuche ebenfalls ihn zu wiederholen um sein Klang zu verinnerlichen; oder beim weiteren Hören aufzuschreiben, weil beim 1. Hören möchte nicht den Faden verlieren.

Wenn ich das Wort nur in Gedanken wiederhole, egal wie einfach und klar es klingen mag, wenn es unbekannt ist, vergesse ich schnell wieder, weil es folgen neue Informationen und neue unbekannt Wörter. Auch die aufgeschriebenen einzelnen Wörter kann nicht immer dem Kontext oder der Situation zuordnen in denen sie verwendet wurden.

(Ich bin ein Visueller Typ – um in Erinnerung zu behalten muss ich die Information aufgeschrieben sehen, noch besser mit verschiedenen Farben).

Also nach meinem 2. Hören blieben von meinen Hypothesen nur zwei: Ehre einer Frau und Ehre, gegebene Versprechungen, Pflichte eines Soldates. Eigentlich glaube ich, habe ich schon ganz viel verstanden.

Über die Tätigkeit / den Beruf des Protagonisten verstand ich nicht so viel, weil da viele Zahlen waren und sehr schnell gesprochen wurde.

### **7.3.8. Estudiante C6 – Reportaje introspectivo en español**

#### Antes de escuchar

1. Anticipación del tema e hipótesis sobre el tema.

Para mí el título “un asunto de honor” muestra que esta novela trata de un hombre que lucha por su honor. Asocio con la palabra “honor” la película “Eine Frage der Ehre” que trata de un tema militar, por eso, quizás, la novela trate de este tema.

2. Información sobre el autor

No conozco ni Arturo Pérez-Reverte ni otras obras de él.

3. Anticipación del vocabulario/de la gramática

Tengo un poco miedo porque pienso que el autor emplea muchos recursos estilísticos, que no puede escuchar o entender. Creo que utiliza un lenguaje literario, dado que leímos en la escuela algunas novelas y el lenguaje era muy difícil de entender.

Espero que la novela está escrita solamente en el presente y pasado, sé que son las formas de los verbos que puedo entender más fácil.

#### Mientras escucho por primera vez

1. Atención al aspecto fónico

Me llama la atención que la pronunciación del lector es muy clara y puedo entender bien lo que lee. En mi opinión, tiene una voz masculina como un cantante de la ópera. Me molesta que puedo oír fuerte su respiración.

2. Reconocimiento de fórmulas lingüísticas

No puedo acordarme de la forma típica de la novela. Me parece que esta novela tiene que incluir más que un capítulo, dado que el lector lee “capítulo primero... el puticlub del portugués”.

3. Comprobación de hipótesis sobre las formas gramaticales

La novela no está escrita solamente en el pasado

Mezcla entre estilo directo e indirecto

4. Atención selectiva a detalles importantes o palabras

A mi parecer la situación se ocupa en un bar sospechoso, porque se repite algunas veces la palabra “puticlub”. No entiendo “puticlub”, pero me acuerdo de la palabra “puta” del lenguaje vulgar y pienso que un “puticlub” es un bar donde se encuentran las prostitutas o un bar de striptease.

Usa algunos nombres que no puede entender bien, pienso que habla sobre la protagonista y las personas en su alrededor: “don Máximo”, “la niña”, “el príncipe azul era yo” (creo que es la protagonista), “Manolo”, “Paco seis dedos”, “la Nati”.

5. Atención selectiva a señales del discurso que ordenan la acción

El lector lee el título.

Lee con pausas cuales, quizás, señalen un nuevo párrafo.

Acentúa algunas palabras que, en mi opinión, tienen importancia pero que no puedo entender bien.

Después de escuchar

No he entendido bien el contenido, dado que mientras de escuchar me he concentrado demasiado en el aliento/ en la respiración del lector cual me molestó mucho y algunas veces pensé que el lector necesitó algo para beber.

Dicho de paso: mi novio me preguntó, si escuché un discurso de propaganda en la radio, porque para ello (que no ha entendido nada) el lector habló con una pronunciación que sonó como la de un propagandista.

### **7.3.9. Estudiante C8 – Reportaje retrospectivo en español**

Antes de escuchar

- el título me recuerda a una película americana pero no creo que el texto tenga algo que ver con esta película.
- ya que se trata de una novela, a lo mejor el vocabulario será culto.
- no tengo ni la menor idea de qué trata el texto.

Mientras de escuchar por primera vez...

- el lector tiene una voz muy agradable
- la entonación me parece algo rara
- identifico la introducción y después el comienzo de la acción
- no entiendo todas las palabras y a veces el lector lee un poco rápido para mí, pero entiendo lo que pasa en el fondo
- cuando María salta a la vista de Manolo y empieza la conversación entre los dos, veo la conexión con el comienzo del texto y adivino que María va a irse con Manolo a Portugal para ver el mar.

Mientras de escuchar por segunda vez...

- ahora me fijo en los pasajes que no he entendido la primera vez
- como las partes que he entendido ya no exigen tanta concentración, tengo más capacidades para lo que no he entendido antes
- ahora entiendo casi todo, aunque me faltan unas palabras. Pero esas palabras no me parecen importantes para comprender la historia.

Información → no he parado el CD, ni la primera ni la segunda vez.

### **7.3.10. Estudiante D1 – Reportaje retrospectivo en español**

Primero cierro los ojos para que no pueda distraerme tan fácilmente.

Ya con sólo escuchar el título me imaginaba el entorno de la novela. Además la voz del hombre que habla muy bien en este entorno.

Me concentro en su voz baja e intento adivinar el físico del hombre. La voz tranquila me pareció muy simpática aunque en mi imaginación revelaba un hombre duro (un poco “chulo”) pero con mucho corazón, un joven con mucha experiencia de la vida.

El siguiente párrafo (la descripción de los personajes) me reveló ya casi toda la historia. Me imaginaba que se tratará de una historia amorosa: Una joven belleza que está forzada de trabajar en el puticlub, dónde van a vender su virginidad. Ella está rodeada de gente mala como su hermana la Nati y el dueño maldito de puti-club.

Ya me imagino que los protagonistas son ella y el hombre que cuenta la historia.

Se revela en el próximo párrafo que el hombre es camionero (conduce un volvo de 40 toneladas) y todo encaja con lo que suponía: un hombre que está acostumbrado a la vida dura de la carretera y quien de vez en cuando se compra un poco de amor (en el puti-club, porque conoce bien a todas las personas que trabajan allí). Pero al mismo tiempo tiene un gran corazón: se enamora en la belleza y la liberá.

En el último párrafo el protagonista masculino nos cuenta que lleva tatuajes (uno dice “Nací para haçerte sufrir”) y que estaba en el cárcel. Todo cuadra con mis suposiciones.

## 8. Transcripciones de las grabaciones de las clases

Anexo 8.1.: Martes 08.11.2005

### Transcripción de un fragmento de la grabación de la sesión del martes 08.11.2005, correspondiente al Ciclo 1, paso 3: Probar el modelo de entrenamiento en la primera tarea de comprensión auditiva.

(P = intervenciones de la profesora; R = respuestas de los aprendices)

P: ... ¿Puedes leernos el enunciado, por favor?

R: “Cuando escuchamos una conversación entre hablantes nativos, muchas veces no hemos oído el principio, no conocemos a las personas que hablan ni tenemos información de fondo sobre el tema del que trata. En esas situaciones es bastante difícil comprender la conversación y, más aún, intentar reconstruirla más tarde. Con este ejercicio vamos a probar a establecer hipótesis sobre la relación entre los hablantes (no sólo por lo que dicen, sino también por las palabras que emplean y la entonación) y sobre el contenido de la conversación”.

P: Hoy no vamos a hacer un ejercicio de comprensión auditiva, vamos a escuchar un fragmento de una obra de teatro. Y el teatro a cada persona le dice una cosa [...] tenéis que ir pensando quién habla, de qué hablan, cómo hablan, con un tono de lástima, de humor, de ironía, etc. etc. Pero, como hemos visto que los textos literarios son para disfrutarlos, no hay una respuesta acertada o una respuesta falsa. Cada uno entiende una cosa cuando escucha el teatro y punto. El vocabulario es bastante sencillo pero de todas formas os lo voy a dar después por escrito por si alguien lo quiere leer. Pero la primera impresión quiero que la tengáis escuchando, ¿de acuerdo?

[...]

P: ¿Quiénes creéis que van a ser los participantes? ¿quiénes pueden ser los participantes de una obra que se titula Ay! Carmela?

(Nadie responde)

P: Thomas, aporta un poco de imaginación.

R: Bueno, no sé, quizá dos chicos que están hablando de una chica que se llama Carmela.

P: ¿Jóvenes o viejos?

R: Jóvenes.

P: ¿Amigos, hermanos?

R: Sí, unos amigos.

P: ¿De qué creéis que va a tratar la conversación?

R: Pues quizás durante de la guerra y están esperando a los enemigos, quizás están... ah... ¿cómo se dice verstecken?

P: Escondidos.

R: Escondidos.

P: ¿Dónde creéis que va a transcurrir la conversación? ¿en una casa? ¿en la calle? ¿creéis que vais a escuchar ruidos de fondo de bombardeos o...?

R: De nada.

P: ¿De nada? Vamos a escucharlo.

(Oímos el principio: *Música de fondo.*

- ¿Quién está ahí?)

P: Paramos para que podáis pensar un poco. ¿Qué os parece la música, a qué os suena?

R: Muy popular.

R: No sé, muchos hombres que cantan y... bailan también.

P: ¿Qué tipo de canción puede ser?

R: Algo típico de la guerra.

R: Algo que identifica a los republicanos.

P: ¿Queréis volverlo a escuchar?

R: Sí.

P: Habéis entendido la frase del hombre, ¿no? Pero vamos a volver a oírlo desde el principio.

(Oímos de nuevo el fragmento)

P: ¿Cómo es la persona que habla? ¿joven o vieja?

R: Joven.

P: ¿Qué sensación os transmite su voz?

R: Preocupación.

R: Susto.

P: ¿Por qué?

R: Porque se dio cuenta que alguien está ahí... Al menos lo pregunta, ¿quién está? Entonces es que no sabe quién está.

P: ¿Creéis que hay varias personas?

R: Nooo.

P: ¿Y quién creéis que va a aparecer?

R: Un amigo.

R: O Carmela, su novia.

P: ¿Tú crees que Carmela es su novia?

(Se oyen risas)

R: O un niño.

P: Vamos a ver quién está ahí.

(Oímos el siguiente fragmento:

- *Hola Paulino.*
- *Aaah, hola Car... Carmela, ¿qué haces aquí?*
- *Ya ves.*
- *No es posible, si no he bebido casi.*
- *No, no es por el vino, soy yo, de verdad.*
- *¡Carmela!*
- *Sí, Carmela.*
- *No puede ser.*
- *Sí que puede ser, es que de pronto me he acordado de ti.*
- *¿Y ya está?*
- *Ya está, sí, me he acordado de ti y aquí estoy.*
- *¿Te han dejado venir por las buenas?*
- *Ya ves.*
- *¿Así de fácil?*
- *Bueno, no ha sido tan fácil, me ha costado bastante encontrar esto.)*

(Se oyen risas cuando Paulino saluda a Carmela)

P: Pues sí era Carmela... ¿Qué relación tienen entre ellos?

R: Son exnovios.

(Risas)

P: ¿Son exnovios? ¿por qué?

R: No se han visto en mucho tiempo.

R: Parece que él está bastante sorprendido del hecho de que ella está allí en el sitio donde está él, y bueno, parece que hay alguna razón por... eh... porque ella normalmente no... no puede estar ahí, no sé si me entiendes.

P: Sí, perfectamente.

R: Pues yo creo que Carmela dejó al chico y él sufrió mucho y aún está enamorado de ella y que es una chica muy cruel y ahora viene otra vez, vuelve.

P: ¿Habéis entendido el nombre del chico, que es un poco raro?

R: No.

P: El chico se llama Paulino. Entonces tú crees que Carmela ha dejado a Paulino y ahora vuelve.

R: Sí.

R: Porque se acordó de él.

P: ¿Y cómo creéis que se siente el hombre, aparte de muy sorprendido?

R: Feliz.

P: No se ha hablado de ninguna otra persona, ¿verdad? Y por qué puede ser que a él le sorprenda tanto que ella esté allí, como si hubiera alguna razón por la que no pudiera estar allí?

(Oímos el siguiente fragmento:

- *Pero has venido así, andando, como si tal cosa.*
- *Caray, chico, cuántas preguntas, cualquiera diría que no te alegras de verme.*
- *¿Que no me alegro? Pues claro que sí, muchísimo me alegro pero, compréndelo, cómo iba yo a imaginar...*
- *No, si ya comprendo que te extraña. También a mí me resulta un poco raro...*
- *Yo creía que... después de aquello... ya todo...*
- *Se ve que todo no, que algo queda.)*

P: ¿Qué ha podido pasar para que al hombre le resulte extraño que la mujer esté allí?

R: Pensaba que se hubiese muerto... ella. Creía que estaba muerta. Que dice “después de eso”, algo, algo ha pasado, algo muy grave.

R: Pensaba que... él ha dicho, al principio, que ha bebido demasiado vino y entonces yo pensaba que... que quizá ella es un fantasma o algo así.

R: Es un sueño.

R: Sí, que está soñando, que se encuentra en su visión, que puede imaginárselo y que en verdad no está.

R: Y porque ella ha dicho también que “no, no, soy yo, de verdad”, para ella es normal que él tiene, no sé, la impresión que aparece así o algo.

P: ¿Y respecto a la idea de que ella le dejó y ahora vuelve?

(No hay respuestas)

(Oímos el siguiente fragmento:

- *¡Qué curioso!*
- *Dímelo a mí...*
- *Pero entonces allí, ¿qué es lo que hay?*
- *Nada.*
- *¿Nada?*
- *Bueno, casi nada.*
- *¿Pero qué?*
- *¿Qué qué?*
- *¿Qué es eso? Ese casi nada que hay allí.*
- *No sé, poca cosa.*
- *¿Qué poca cosa?*
- *Mucho seco.*
- *¿Seco?*
- *O algo así.*
- *¿Seco? Quieres decir que es como esto.*
- *¿Como qué?*
- *Como estas tierras.*
- *Algo así.*
- *Seco.*
- *Sí, mucho seco, poca cosa.*
- *¿Con árboles?*
- *Algún hay, sí, pero mustio.*
- *¿Y ríos? ¿Casas? ¿Pueblos?*
- *¿Casas?*
- *Sí, casas, gente...*

- *Pues no sé.*
- *¿Que no sabes? ¿Qué quieres decir?*
- *Que no sé.*
- *Pero, ¿has visto?*
- *¿Que si he visto qué?*
- *Gente... personas.)*

P: ¿De qué lugar pueden estar hablando?

R: De un lugar lejano y desconocido para Paulino. Y ahora sí que pienso que ella de verdad está muerta. Se murió y él está soñando con ella. Y en su sueño ella le cuenta dónde estaba pero no se puede explicar bien porque es su imaginación. Es mi teoría.

R: Quizá está hablando del cielo.

R: Pues él... él quiere saber cómo está el cielo pero ella no lo puede explicar porque él no se puede imaginar.

P: ¿Qué más habéis pensado?

R: La novia ha ido a un sitio lejano.

R: Eh... ¿eco? Cómo se dice, ¿vacío?

P: Eco.

R: Sí, es como eco, por eso no puedo imaginarme que es en el suelo...

P: En el cielo.

R: Sí, en el cielo, sí, quizá... eh... quizá esa obra teatral, cómo se llama... puedo imaginarme que es la guerra civil y que los dos luchan contra... ah... como republica...

P: ¿Soldados?

R: Sí, y por eso no puedo imaginarme que son en... no sé, en un sitio...

P: Pero ahora están hablando de un lugar, ella le está describiendo un lugar. Es el lugar de donde viene, ¿cómo os lo habéis imaginado?

R: Puedo imaginarme soledad porque ella no... en verdad dice que hay sequía... hay... y hay pocos árboles y al final es que habla de gente y no sé si hay gente o no, no sé qué... qué dijo ella. Pero es raro. Y el lugar donde están ahora, también es raro porque, como has dicho tú (señala a la alumna anterior) no se oye nada. Sólo se oyen sus voces con el eco. Entonces, o están encerrados en un lugar o es en un lugar de la imaginación de Paulino.

P: ¿Dónde se encierra la gente para estar a salvo de los bombardeos?

R: En un búnker.

R: En una iglesia.

P: Además, en las iglesias también hay eco. ¿Alguna idea más sobre el lugar que está describiendo Carmela? ¿Creéis que va a haber personas allí? Paulino le pregunta "¿hay personas?", ahora vamos a oír su respuesta. ¿Creéis que hay personas?

R: Sí, otros rebeldes.

(Oímos el siguiente fragmento:

- *¿Personas?*
- *Sí, personas, hombres y mujeres como yo y como tú.*
- *Alguno he visto, sí.*
- *¿Y qué?*
- *¿Qué?*
- *¿Qué hacen, qué dicen?*
- *Nada.*
- *¿Nada?*
- *Casi nada.*
- *¿Como qué?*
- *No sé, andan, se paran, vuelven a andar...*
- *¿Nada más?*
- *Se rascan.*
- *¿Se rascan?*
- *Sí.*
- *¿Qué se rascan?*

- *La tiña.*
- *¿La tiña? ¿tienen tiña también?*
- *Parece que sí.*
- *Pues vaya, pocos y tiñosos.*
- *Ten en cuenta que aquello es muy grande.)*

R: ¿Tiña que es?

P: Quiero que os lo imaginéis, ¿creéis que es algo bueno o algo malo?

R: No sé, dice “tienen tiña ¡vaya!” Así parece algo positivo, ¿no?

P: ¿Algún detalle que os llame la atención porque no encaje con vuestras ideas anteriores?

R: Sí, “que va y que viene” No puede ser un lugar donde... están otros rebeldes.

P: Si hay movimiento...

R: Sí, no puede ser un lugar escondido... y parecen felices.

P: ¿Más ideas?

R: Sí, que ellos no hablan con Carmela. Ella está escondida, para mirarlos, pero... pero ella no quiere que ellos la ven.

P: Ella está escondida, ella los está observando, pero no quiere que ellos la vean a ella.

P: Es posible que ella haya estado en el extranjero y hablaran en otro idioma, por eso no hablan con ella, ¿no?

R: Es una mujer muy fuerte, y los otros no tienen la posibilidad de hablar cuando ella habla. Habla... en continuación.

P: ¿Cómo creéis que es la actitud de Paulino o los sentimientos de Paulino? ¿Qué demostraba su voz? ¿Hay algún tono especial en su voz?

R: Curiosidad.

P: ¿Algo más?

R: Y habla más fuerte. Ella es que domina la situación.

R: Quizás tiene envidia que ella ha estado allí y él no.

P: Lo último era... bueno, seguían hablando de la gente, ¿no? Eran pocos y tiñosos.

(Oímos el siguiente fragmento:

- *Ya pero... ¿y qué dicen?*
- *¿Decir?*
- *Sí, decir. A ti, ¿te dicen algo?*
- *¿A mí?*
- *Sí, a ti.*
- *Muy poco, casi nada.*
- *¿Como qué?*
- *No sé, por ejemplo... mal año.*
- *Mal año. ¿Y qué más?*
- *Pues... vaya con Dios.*
- *¿Y qué más?*
- *Pues... menudo culo.*
- *¿Cómo?*
- *Menudo culo.*
- *¿Eso te dicen?*
- *Bueno, me lo ha dicho uno.*
- *¿Quién?*
- *No sé, aún no conozco a nadie.*
- *Menudo culo... ¡será posible!*
- *Era uno así grandote, moreno, socarrón, con la cabeza abierta. Estaba así apoyado en un...*
- *¡Cómo está el mundo!*)

P: ¿Qué os parece? ¿hablan con ella o no?

R: La ignoran.

R: No tienen conversaciones.

R: Dicen frases inconexas.

P: Entonces es un sitio donde hay poca gente, que tiene tiña, y que no habla con ella y que, cuando hablan, dicen cosas inconexas. Él sin embargo está nostálgico porque ella ha estado allí y él no... Y... ¿por el tono de voz de Paulino? ¿qué sentimientos tiene ahora, en esta parte de la conversación?

R: Está enfadado.

P: ¿Por qué?

R: Porque los hombres le dicen cosas malas a su mujer. Sí, eso de “mal año” o “menudo culo”.

P: Hombre, eso de “menudo culo” no es nada malo.

R: Lo de culo está claro pero, ¿“menudo culo”, qué significa?

P: “Menudo culo” es un piropo. ¿Kompliment? Piropo. Vale, no es un piropo muy bonito pero no está mal. “Menudo culo” significa “qué culo más bonito tienes”. “Menudo”, delante de cualquier cosa, se usa para dar énfasis a algo.

[...]

P: Entonces, los hombres allí le dicen piropos, y a él esto le molesta, que los hombres de este lugar se fijen en el culo de Carmela. ¿Qué relación puede haber entonces entre Carmela y Paulino? ¿Puede ser entonces que sean ex?

R: Sí

P: ¿Y qué siente él por ella?

R: Él está celoso.

P: ¿Creéis que está enamorado de ella?

R: Sí.

P: ¿Han dado más detalles sobre las personas que están en el lugar misterioso?

R: Han dicho algo de... una cabeza abierta.

P: ¿qué os habéis imaginado con una cabeza abierta?

R: una herida... sí, que está sangrante.

P: ¿dónde puede estar ella si había un hombre con una herida en la cabeza?

R: ¿en un hospital?

P: ¿podía ser que la tiña fuera una enfermedad y ella estuviera en un hospital?

(Oímos el siguiente fragmento:

- *Bueno, el mundo...*
- *¡O lo que sea!*
- *¿Y tú que has hecho?*
- *¿Yo?*
- *Sí, tú, seguro que te ha hecho gracia.*
- *Hombre, gracia... pero no se le notaba mala intención.*
- *¡Faltaría más! ¡con la cabeza abierta...!*
- *Pues no te creas, que así y todo resultaba buen mozo.*
- *Ya, buen mozo, tú, por lo que veo, no cambiarás ni...*
- *Anda tonto, que... ¿no ves que lo digo para ponerte celoso? Si ni lo he mirado siquiera. Buena estoy yo para andar coqueteando. Si ni me lo siento el cuerpo.)*

P: ¿Quién se ha imaginado cualquier cosa?

R: ¿Coqueteando?

P: Es ligar, flirtear.

(Nadie responde, escuchamos el siguiente fragmento:

- *¿Te duele?*
- *¿Qué?*
- *Eso, las... ahí, donde...*
- *No, doler no, no me noto casi nada. ¿Cómo te lo diría...? Por ejemplo, como cuando se te duerme una pierna, la notas pero como si no fuera tuya.*
- *Ya, ya... Y, por ejemplo, si te toco así, ¿qué notas?*
- *Pues que me tocas.*
- *¿Ah sí?*
- *Sí, un poco adormecido, pero lo noto.*
- *Qué curioso, yo también te noto, pero, no sé cómo decirlo...*

- *Retraída.*
- *Sí, eso es, retraída. Qué curioso... ¿Y darte un beso? ¿puedo...?*
- *No, darme un beso no.*
- *¿Por qué no?)*

R: Ahora faltan los actores para ver lo que hacen: ¿qué tienes aquí? ¿qué es eso? Y, si no se ve lo que hacen, ¿cómo vamos a saber qué parte de su cuerpo se están tocando?

P: Eso hay que imaginárselo. Pero tú te imaginas que se referían a partes del cuerpo y que en algún momento han señalado y que él ha tocado algo pero que, como no lo vemos, no sabemos lo que puede ser, ¿no?

R: Sí.

P: ¿Qué creéis que significa que tiene la herida resentida? ¿por qué creéis que Carmela no quiere que Paulino le dé un beso?

R: ¿Tiene algo contagioso?

P: ¿Queréis que escuchemos sólo el final o queréis que escuchemos todo desde el principio para comprobar lo que hemos oído?

R: El final.

(Oímos el final:

- *Pues porque no, porque estoy muerta y a los muertos no se les da besos.)*

P: ¿Tiene sentido ahora el resto de la conversación? ¿hay algún detalle que se os hubiera pasado por alto y que hubiérais necesitado para haberos imaginado esto antes? Bueno (dirigiéndose a Alicja), tú ya te habías dado cuenta antes.

R: “Abierta”. Bueno, antes he dicho que quizá estaba hablando del cielo, pero ahora también podría ser el infierno.

(Reparto de fotocopias con la transcripción y explicaciones de vocabulario)

P: ¿Qué ha sido más difícil? ¿leer el cuento que estuvimos leyendo el otro día, *La mano*, que estuvimos leyendo en trocitos, el jueves? ¿qué ha sido más difícil, escuchar e ir parando o leer el cuento a trozos como hicimos el jueves?

R: Bueno, el vocabulario no era tan difícil... a mí me ha resultado escucharlo todo entero. Y con las pausas... no sé, no sé cómo decirlo. Pues, las palabras no eran lo difícil pero, esas preguntas que, bueno, no sé, vamos a escuchar más y así, no sé, escucharlo fue bastante difícil, porque tampoco no han hablado muy rápido ni con un acento raro.

R: El cuento más fácil, escuchar me resulta más difícil en general. Soy una persona que... necesita algo visual.

**Transcripción de un fragmento de la grabación de la sesión del martes 31.01.2006, correspondiente al Ciclo 4, paso 1: Extender el uso libre de las estrategias a diferentes tipos de actividades (dinámica de reflexión sobre la atención consciente a la forma).**

(P= intervenciones de la profesora; R= respuestas de los aprendices)

P: [...] Bueno, hoy vamos a ver un cortometraje, pero primero quiero que penséis un poco en lo que significa escuchar activamente, ¿vale?

R: (silencio de asentimiento)

P: A ver, ¿a qué me refiero con eso de escucha activa? ¿a alguien se le ocurre?

R: (silencio)

P: Bueno, pues me refiero a la capacidad que tenemos, como oyentes, para otorgarle un significado a lo que escuchamos y para colaborar, para ayudar a la persona que nos está hablando para que su mensaje tenga un sentido, ¿no?. Y, claro, escuchar activamente, pues tiene muchas ventajas en la comunicación y en el aprendizaje. Por ejemplo, cuando algunas veces estáis hablando en clase y no sabéis una palabra, y habláis y dejáis la frase incompleta haciendo un eee... ¿no? ¿sabéis a lo que me refiero? para que yo reconstruya la frase con la palabra que os falta, ¿no? pues eso, por mi parte, es escucha activa, yo os escucho activamente y por eso puedo ayudaros a hablar. Entonces, eso significa, que cuando somos oyentes podemos intentar adivinar las palabras que dejan en el aire otros hablantes ¿no?, o también las palabras que van a decir a continuación. Pero claro, lo de escuchar activamente hay que aprenderlo o desarrollarlo y para eso nos pueden ayudar, como siempre, las estrategias que podemos practicar en clase, como ya hemos hecho para otras cosas hasta ahora. Además, es muy bueno practicar la escucha activa porque, vamos a ver, ¿qué me habéis dicho casi todos en vuestros cuestionarios? Que lo que más os gusta es aprender español escuchando a los hispanohablantes, ¿no? pues entonces, podemos aprender un poco más de español si desarrollamos la capacidad de escuchar activamente, ¿no os parece? Bueno, hasta ahora hemos practicado la escucha activa durante este semestre pero prestando atención al contenido de los mensajes, ¿no?... A ver, ¿qué hemos practicado? Hemos practicado la anticipación, ¿no? de... ¿de qué crees que va a tratar?, o hemos practicado también las hipótesis que hemos establecido, ¿no? y la reconstrucción de las historias, y la interpretación de los cortos.. Pero, claro, así no habéis podido o no habéis tenido la capacidad suficiente para fijaros al mismo tiempo en la forma de hablar y poder aprender un poco de gramática y de vocabulario, ¿no? Por eso el último día, cuando vimos el documental, algunos de vosotros os fijásteis en las expresiones, ¿no? Bueno, pues hoy vamos a practicar algunas estrategias de atención a la forma. Eeeh... como es muy difícil prestar atención a las dos cosas al mismo tiempo, al contenido y a la forma, ¿no? porque no tenemos tanta memoria y porque los españoles hablamos muy rápido y no dejamos tiempo para pensar, pues vamos a probar con un cortometraje que tiene un contenido es muy sencillo, porque así todo el mundo lo va a entender perfectamente y no va a perder el hilo de la historia, y así aprovechamos y nos fijamos un poco más en la forma de hablar, ¿os parece?

R: (silencio de asentimiento)

P: Vale, a ver, ¿qué estrategias podemos utilizar para atender a la forma con diferentes propósitos? Bueno, pues yo os voy a dar algunos ejemplos, y podéis probarlos si os gustan. Y si conocéis estrategias mejores, pues las empleáis, claro. Una muy útil es la adivinación de las palabras que van a aparecer, usando el contexto y con nuestro conocimiento de las estructuras del español. Por ejemplo, como yo tengo problemas con las Nebensätze en alemán porque me olvido del verbo al final, pues cuando hablo con alguien y me dice una frase así yo estoy durante toda la frase imaginando el verbo que vendrá al final, aunque me pierda parte de la frase. No sé, si me dicen algo como 'ayer yo he una cartaaaaa...' pues yo pienso el verbo que puede venir al final, ¿escrito? ¿mandado? ¿recibido? por un poco de lógica, ¿no? ¿entendéis? ¿Por qué hago esto? Pues porque si soy capaz de anticipar palabras o frases, pues entonces puedo ganar mucho tiempo en mi reacción porque yo siempre necesito un poco de tiempo para dar una respuesta cuando me hablan en alemán. Mi profesor de Ética de la Facultad lo hacía para poner a prueba nuestros conocimientos y para ver si le

*estábamos escuchando, y era muy divertido. Bueno, ¿esto está más o menos claro, lo que os quiero decir?*

R: (silencio de asentimiento)

P: *Bueno, a ver, vamos a hacer una pequeña prueba, eeh... yo os leo una frase y dejo como huecos al hablar, ¿no? y vosotros tenéis que decir la palabra que falta, ¿vale? a ver: esta mañana cuando me he levantado he pensado que hacía muchoo...*

R: *frío*

P: *tieeeempo*

R: (risas)

P: *... hacía mucho tiempo que no veía a mi...*

R: *familia*

R: *madre*

P: *a mi maaadre y que tenía que llamarla pooor...*

R: *teléfono*

P: *llamarla por su cumpleaños*

R: (risas)

P: *paraaa...*

R: *felicitarla*

P: *Bueno, vale, muy bien, no ha estado mal, ¿no?, ¿está claro lo que quiero decir? ¿a alguien le ha parecido difícil o no sabe lo que tenemos que hacer?*

R: *no*

P: *Venga, vale, segunda estrategia. Consiste en memorizar palabras textuales que hemos escuchado. Esto parece que no es muy útil, ¿no?, porque en las conversaciones con los nativos nos importa lo que nos dicen, y no las frases textuales, pero es muy importante cuando queremos aprender vocabulario o estructuras gramaticales en su contexto, o cuando estamos escuchando una conferencia o una clase y entonces necesitamos determinadas palabras clave que son nuevas para nosotros y las tenemos que aprender para esa clase. Bueno, aquí, ¿de qué formas podemos memorizar estas palabras? Bueno, pues hay distintas técnicas, según cada persona. Por ejemplo, una forma es imaginando lo que vamos oyendo para asociar las palabras a imágenes concretas, no sé, si yo escucho una palabra pues me imagino su significado con una imagen en mi mente o, otra forma, es repitiendo mentalmente lo que oímos para asociar la palabra a unos sonidos concretos. Por ejemplo, eeh... por eso luego lo recordamos diciendo “sonaba algo así como ‘aerlos’ o empezaba por ‘mer-’ o cosas así, ¿no?, ¿todo el mundo entiende esto de “sonaba así como” cuando está pensando en una palabra que le falta?*

R: *Sí.*

P: *Bueno, ésta es muy difícil y sólo conviene usarla cuando tenemos una finalidad concreta, no con todas las palabras nuevas que oímos, claro, eso sería imposible, ¿no?. Yo por ejemplo escucho las noticias repitiendo mentalmente las palabras que dicen para recordar su entonación y para no perder el hilo parándome en las palabras desconocidas, y cuando oigo alguna fórmula lingüística del lenguaje periodístico, por ejemplo, la repito varias veces en mi mente para recordarla después, aunque no me entere bien del principio de la noticia siguiente porque mi mente todavía está ocupada en otra cosa. No sé, cuando oigo, por ejemplo “WDR5, die Verkehrslage” que se me quedan por el sonido porque siempre las repito mentalmente aunque sea una palabra muy difícil, y entonces para mí es más fácil de recordarla que si la leyera, porque la entonación, la musiquita del periodista cuando la dice, pues me ayuda a recordarla, ¿entendéis?*

R: (silencio de asentimiento)

P: *Bueno, y la tercera cosa que podemos hacer es buscar conscientemente patrones o esquemas sintácticos para luego repetirlos. Por ejemplo, qué podéis hacer, pues si yo tengo problemas con las perífrasis verbales del español, voy a prestar atención a las que dicen en el cortometraje. Cuando oiga alguna, ¿no? pues voy a repetirla mentalmente para recordar cómo se forma. Si yo escucho “aunque rompimos, sigo viviendo con mi novio” voy a repetirme esta frase para recordar que “seguir” siempre lleva gerundio. Como es más fácil recordar una estructura en un contexto, pues así la frase me servirá como ejemplo cada vez que yo hable y tenga que usar esta perífrasis, ¿está claro? Y así también, si me interesa, no sé, pues aprender verbos que lleven subjuntivo, por ejemplo, pues cuando escuche uno pensaré conscientemente en el verbo que va con él, porque hasta ahí sí que llega nuestra memoria, ¿no? vamos que si oigo “me exigió que le ayudara” y me doy cuenta de que “ayudara” es un subjuntivo, pues digo yo que todavía nos podemos acordar de que el verbo era*

*“exigió”, ¿no? ¿sí? ¿está claro? Eeh... bueno, pues ahora vamos a hacer, por fin, ¿no? ya era hora, vamos a hacer la actividad de hoy, y en la actividad de hoy podéis practicar alguna de estas estrategias, ¿de acuerdo? Primero, como ya hemos hecho los otros días que hemos visto cortos, primero tenéis que decidir vuestros objetivos, a ver qué queréis, qué os parece más importante y eso, porque según sea vuestro objetivo, ¿no? pues entonces así tendréis que prestar atención a una cosa o a otra. Vale, a ver, el corto de hoy se llama Allanamiento de morada... ¿alguien sabe lo que significa esta frase o cuando se usa?*

[...]

## **Anexo 9.:** Diario de la profesora

### **18.10.2005**

Presentación del seminario y de la metodología. Introducción sobre el aprendizaje autónomo y el cómo aprender como uno de los objetivos del curso de español.

Rápida alusión a las estrategias y técnicas que pueden ayudarnos: durante este semestre las trabajaremos. No hice referencia directa al entrenamiento de estrategias de CA para que la gente no se pensara que íbamos a hacer algo extraño y dejara de asistir a clase.

Tuve 19 participantes<sup>2</sup>.

Prueba de diagnóstico de CA.

Explicación de la forma de trabajo en grupos. No pusieron reparos a las grabaciones.

### **20.10.2005**

Presentación de expresión escrita porque hay gente nueva. Prueba de diagnóstico de comprensión lectora. Trabajamos en pleno. Les pareció difícil. Las respuestas que me dieron fueron muy malas. Tengo que darles un toque el próximo día para que se enteren de que esto es un curso de Hauptstudium para aprender, no un curso para demostrarme sus conocimientos más básico.

### **25.10.2005**

Prueba de diagnóstico de expresión oral en grupos. Funcionó muy bien. Tome nota de todo con ayuda de las grabaciones y así podré comparar con la prueba final. Es una lástima que la sesión haya sido tan corta porque habría sido muy interesante comentarles algo sobre las fotos y que aprendieran alguna cosa nueva de cultura española.

### **27.10.2005**

Les devolví su prueba de diagnóstico y les regañé. Parece que ahora han entendido la filosofía del curso: que vienen a aprender para ellos, no para mí.

Hicimos una actividad de comprensión lectora en grupos para trabajar las emociones y las estrategias al enfrentarse a un texto difícil. Funcionó bien pero se la tomaron de formas muy diferentes. Hubo estudiantes a los que les gustó por el alto nivel de análisis lingüístico requerido para la interpretación del texto. Sin embargo, no todos entendieron la ironía ni el sentido del ejercicio; algunos muestran caras de extrañeza ante las preguntas sobre las emociones y ante el requerimiento de valorar los distintos tipos de ejercicios de comprensión presentados. Me reafirmo en la creencia de que no están acostumbrados a tomar decisiones sobre las actividades de clase, ni a reflexionar sobre su forma de aprendizaje. Me tienen que entregar para el próximo día un relato autobiográfico sobre su experiencia como aprendices de español. No les quedó muy claro lo que tienen que escribir.

Hemos dedicado unos minutos a comentar el programa que, se supone, han leído en casa. A mis preguntas sobre qué opinión les merece el programa provisional, no dicen nada, sólo muestran aprobación moviendo la cabeza. Les propongo que volvamos a valorarlo al final de la primera unidad cuando hayan visto cómo funciona y se muestran de acuerdo. Tan sólo destaca la observación de C7 de sorpresa y curiosidad porque las estrategias socioafectivas estén recogidas explícitamente en el programa.

### **01.11.2005**

Fiesta. Para casa tenían que escuchar *Para llorar* y responder a preguntas y cuestionario.

### **03.11.2005**

Actividad de conciencia de la corrección. En grupos. Funcionó a medias. C4 me dijo que no le había aportado nada. Tenía la impresión de que el profesor estaba dejando en sus manos una tarea que le corresponde sólo al docente (como si quisiera eludir su trabajo) y

---

<sup>2</sup> Al final se han quedado 16 participantes, buen número para trabajar en grupos de 4. (27.10.05)

para la que, además, el alumno no está preparado. El resto de la clase reaccionó aparentemente bien. Tendré que esperar a las valoraciones.

No comprenden el sentido de las actividades de reflexión sobre su aprendizaje que son para ellos y no me tienen que entregar a mí. No están acostumbrados a decidir por sí mismos. Este mismo día entregué los cuestionarios de autoevaluación. Tengo que preguntar en clase cuántos han rellenado el cuestionario de autoevaluación de la Unidad I.

### **08.11.2005**

Aprovechando la opinión sobre los deberes de casa, *Para llorar*, expliqué un poco de teoría sobre la destreza de escuchar. (Sobre los deberes, por cierto, coincidieron en el grado de dificultad, a algunos no les agradó el acento argentino, a otros sí, una dijo que el aspecto fónico había sido lo único a lo que había prestado atención en la primera audición y que por eso no había entendido nada más, a pesar de que debería de ser una de las oyentes a primera vista más competentes de la clase, por su alto nivel de competencia lingüística – B3).

Primero les di frases hechas y coloquiales sobre la escucha, les interesaban porque querían aprender este tipo de vocabulario. Así introduje el tema de la escucha.

Actividad de concienciación sobre la escucha como proceso inconsciente adquirido que se puede mejorar mediante el aprendizaje. Demostración de reportaje de introspección de los procesos de escucha. Dijeron cosas muy interesantes, como que escuchar es algo inconsciente que hacemos de forma natural, que nadie nos ha enseñado. Les sorprendió que yo pusiera en tela de juicio si sabemos o no escuchar puesto que nadie nos ha escuchado. Por sus expresiones parece que les llamó la atención y escucharon con interés mis explicaciones y mi demostración del reportaje introspectivo (pero no sé si realmente pensaban lo que yo creo...). Les dije que si aprenden a escuchar pueden aprender mucho mejor y además aprovechar más recursos. También dije que si reflexionamos sobre la forma de aprender sabremos mejor cómo comprender la LE y nos ahorraremos mucha frustración. Para casa tenían que hacer su autoreportaje, ya veremos qué tal lo han entendido y si les ha servido para algo.

Hicimos una actividad de interpretación de un texto dramático mediante el establecimiento de hipótesis de manera consciente a partir de la audición de *¡Ay! Carmela*. No funcionó muy bien, en parte porque no les gustaba que parara el casete (no están acostumbrados a interrumpir la escucha) y querían oír todo el diálogo de una vez. Además, no se esforzaron en establecer hipótesis, tan sólo cinco estudiantes participaron activamente. El resto permaneció bastante pasivo, no sé si por el esfuerzo de pensar las hipótesis o porque no se atreven a decirlas en alto. Quizá si hubiéramos hecho el ejercicio en grupos en lugar de hacerlo en pleno, habría funcionado mejor.

Tendré que ver en sus reportajes si establecen y comprueban sus hipótesis.

Trabajamos en pleno. Las grabaciones no me han servido nada más que como testimonio de lo que hemos hecho, porque sólo se me oye a mí, a ellos nada de nada. Sólo me voy a escuchar la del grupo 4.

El próximo día tengo que explicar que todo esto ha sido una preparación para un entrenamiento en el uso de las estrategias de CA que vamos a llevar a cabo a lo largo del semestre, que será para mi tesis y que utilizaré sus respuestas y materiales sin nombre pero que los citaré en los agradecimientos.

### **10.11.2005**

Presentación de los cuestionarios de la ficha del alumno, repetición de las líneas metodológicas del curso y de la forma de trabajo que seguiremos en vista de sus preferencias.

Explicación en pleno del análisis de textos literarios. No di los apuntes por escrito para que se acostumbren a seguir una clase magistral. Nadie interrumpió para preguntar. Tomaron nota la mayoría de ellos. Envié los apuntes después por mail para que pudieran releerlos. Me pidieron que continuáramos con la actividad el próximo día. Parece que les gusta la variedad pero quieren que las actividades sean más largas.

El próximo día tengo que pedirles el relato autobiográfico para quedarme con una copia.

### 15.11.2006

En la introducción de la sesión hice un repaso rápido de la metodología, expliqué por qué era importante el reportaje que me van a entregar hoy y les expliqué que vamos a llevar a cabo un entrenamiento explícito que he diseñado para ver qué tal han progresado al final del curso. Les pedí que fueran muy sinceros.

Les pregunté a unos cuántos cómo lo habían hecho. Lo más sorprendente fue que algunas personas no habían hecho el reportaje como yo había pedido, sino que habían respondido contando lo que habían entendido, y no sé si lo hicieron porque les dio la gana, porque no les parecía útil lo que yo les había pedido, o porque no sabían cómo hacerlo. Otra no había escrito nada y se había escuchado los 30 minutos porque le había gustado mucho. Otra había hecho correctamente el ejercicio y se había escuchado también los 30 minutos porque le había gustado. Me pidió la segunda parte de la novela. Otra me pidió que le prestara audiolibros porque necesita practicar más la comprensión auditiva.

Constaté algo que venía temiéndome desde el primer día y con lo que, sinceramente, no había contado en absoluto cuando planifiqué el caso práctico: los alumnos hacen lo que quieren y cuando quieren. Me entregan los ejercicios y cuestionarios de cualquier forma (no sé si no me he explicado bien o pasan de atender o pasan de los deberes). Hay gente que falta y que hace lo que quiere de deberes para casa... es algo que tengo que señalar en algún lugar de los resultados porque realmente sí que afecta al entrenamiento.

Después de este calentamiento, corregimos todos juntos las preguntas de *Para llorar* porque estaban muy mal, en parte, debido a que no sabían cómo resolver el ejercicio. Les leí las mejores respuestas de sus compañeros y les pedí que hicieran lo mismo para el próximo día con *Los dos reyes* y *los dos laberintos*. Entregué más cuestionarios de diagnóstico de estrategias porque sólo 5 personas lo habían entregado el día de *Para llorar* y me interesa comparar resultados. Así veré si esas 5 personas ahora lo hacen mejor porque conocen la dinámica del ejercicio, y tendré las respuestas de toda la clase sobre la misma audición.

Les pedí que me escribieran al final del ejercicio comentarios al respecto o por qué motivo no habían respondido. Esta forma de comunicación con ellos parece que funciona muy bien. A1 me escribió una anécdota muy graciosa sobre Isabel Allende y me dijo que no estaba de acuerdo con mi teoría de que la estructura del texto ayude a la comprensión auditiva del mismo. Tendré que comentar algo al respecto el próximo día para aclarar que no todos empleamos las mismas estrategias pero que está bien conocer todas las posibles para así poder elegir las que mejor nos van. Además, así podemos probar algunas en las que nunca habríamos pensado y que quizá funcionan.

Sería bueno hacer una actividad de grupo para poner en común las estrategias empleadas. No sé si hacerlo el próximo día o esperar una semana más. Tengo que pensármelo.

Para comenzar con la clase de hoy, les recordé lo que habíamos hecho con la actividad de *Ay! Carmela* para practicar el establecimiento de hipótesis de manera consciente. Les dije que hoy íbamos a practicar otra estrategia: la dirección consciente de la atención a lo que nos interesa. Explicué la importancia de dirigir la atención en relación con los propósitos de escucha. Les conté que en nuestra lengua materna sólo prestamos el 25% de nuestra capacidad total de atención a lo que escuchamos y que, por eso, no podíamos pretender que en LE utilizaran el 100% de su atención. Para que lo vieran claro, les hablé de mis dificultades para seguir la clase de yoga. Por eso, para economizar esfuerzo, hoy íbamos a entrenar la atención dirigida según el propósito de escucha. La actividad que íbamos a hacer se llamaba "Análisis del lenguaje oral informal" y consistía en escuchar una conversación entre amigos para analizar su forma de hablar. Haríamos distintas audiciones con diferentes propósitos.

La actividad de precalentamiento consistió en cada uno dijera cómo hablan los hablantes de su lengua materna en un contexto informal. Participaron muy animadamente porque les gusta mucho hablar de los contrastes culturales y diferenciarse entre ellos por

sus culturas de origen. Sin que yo lo pidiera, se iban comparando con los españoles, por sus experiencias con hispano-hablantes o por los prejuicios que tienen, quién sabe.

La primera audición fue para practicar el reconocimiento de señales de situación en el contexto, lo que nos serviría para establecer hipótesis sobre la relación entre los hablantes y avanzar posibles temas de conversación e incluso marcadores del discurso oral.

A continuación, les entregué la lista de White (1998) de problemas del oyente no nativo para comprender una conversación en la que no participa. Les pedí que la leyeran atentamente para poder determinar, después de la audición, cuáles habían sido sus problemas concretos.

Después, les di una tabla con los rasgos propios del lenguaje oral coloquial en español y les pedí que la completaran en grupos. La realización de esta actividad fue muy buena, ya que les gusta todo lo que se relaciona con análisis del idioma.

En la segunda audición, les pedí que se centraran en reconocer los marcadores del discurso oral coloquial y las particularidades de las que acababan de hablar. El resultado fue muy bueno: reconocieron una gran cantidad de marcadores y características, participaron animadamente en la puesta en común en pleno y, además, el hecho de tener que dirigir la atención a algo tan concreto –y aparentemente fácil– les ayudó a mantener la atención durante toda la audición, a pesar de su larga duración.

Después, les pregunté si alguien podría decir algo sobre el contenido. Por supuesto que se habían quedado con algunas palabras como pintores, peluquería, verde, habitación, pero nadie se atrevió a decir nada, ni siquiera sobre el tema general de la conversación. Mostraron desconcierto, puesto que el contenido no era “lo que yo les había pedido”, y aproveché esta reacción para incidir en la utilidad de saber dirigir conscientemente la atención a nuestros objetivos. Les dije que habían respondido correctamente al ejercicio y que estaba bien que no hubieran entendido el contenido, porque su atención había estado en otra cosa.

Para demostrar la utilidad de la estrategia en el otro sentido, en la tercera audición deberían dirigir su atención a la búsqueda de palabras clave, aunque parecieran inconexas, para que pudiéramos establecer, después, alguna hipótesis sobre el tema de la conversación. Les pedí que se fijaran en los sustantivos significativos o que se repitieran. No necesitábamos frases ni reconstrucciones coherentes, sólo palabras sueltas. El resultado fue igual de favorable que en la audición anterior, participaron animadamente y dijeron muchísimas palabras. Sin embargo, a pesar de que habían entendido lo suficiente para intentar una reconstrucción del contenido, no se atrevieron a establecer hipótesis, igual que había ocurrido con la actividad de *¡Ay! Carmela*. En esta ocasión podría deberse a que les diera miedo equivocarse por la dificultad del texto. Pero, de todas formas, no me dio la impresión de que estuvieran asustados, es más, les interesó mucho más que la audición de *¡Ay! Carmela*, que era mucho más fácil, y se mostraron relajados (sin mirar lo que escribe el compañero, como hacen otras veces), más que con la audición de situaciones que también habían grabado hablantes nativos (prueba de diagnóstico inicial) en la que me habían pedido con cara de horror que la pusiera “¡otra vez, por favor!” Supongo que se debe a que aquí no tenían que “entender”, sino decir “por qué no entendían” y, claro, incluso los oyentes menos eficaces podían responder perfectamente.

Antes de la cuarta audición, les pedí que contaran alguna experiencia que hubieran tenido con obras en casa, así fuimos sacando el vocabulario que les faltaba para entender los detalles del contenido en la siguiente audición.

Para ayudarles a dirigir la atención a los detalles del contenido, les di unas preguntas de comprensión a las que debían responder con verdadero / falso durante la cuarta audición. Se trataba de enunciados sobre las ideas más importantes en el orden en el que aparecían en la conversación, con la finalidad de facilitar la audición y dirigir la atención a detalles concretos, no de comprobar la comprensión intensiva de los alumnos. A pesar de que respondieron mal a la mayoría, sí se logró lo pretendido: distinguieron en la conversación los momentos en los que se daba la información sobre cada uno de los enunciados del ejercicio, retuvieron más palabras / frases sobre ellos y mantuvieron la atención durante toda la audición. De nuevo, el principal problema para reconstruir el contenido, reside en la dificultad para establecer hipótesis.

Aquí terminamos la actividad. Les dije que el próximo día les daría la transcripción para trabajar sobre ella y que tendríamos dos alternativas para el trabajo en clase, y les recordé los deberes.

Algunas alumnas dijeron que les había gustado mucho la clase aunque no habían entendido casi nada. C1 y B4, sin embargo, dijeron que estaban frustradas porque no habían entendido nada. Cuando yo les dije que las palabras clave habían estado muy bien, me contestaron que ellas no habían dicho ninguna. Repetí que era normal no entender mucho en ese tipo de conversaciones, que yo misma no había podido hacer una buena transcripción porque tampoco entendía todo, y que el próximo día, con la transcripción, verían que era imposible entender muchas cosas pero que tampoco eran necesarias. Esto las dejó más conformes.

Ahora tengo que leerme los reportajes de *Un asunto de honor* y ver qué tal ha salido este ejercicio. Al final le escribiré a cada uno una valoración personalizada de su competencia estratégica en la comprensión auditiva: las estrategias que creo que usa, las que podría (y cómo) optimizar y, si lo veo conveniente, sugeriré algunas (sobre todo a los menos estratégicos). Es imposible, si no, decirles de otra manera cómo van. El próximo día tengo que devolver los reportajes y para que los comenten en grupos o en pleno. Luego trabajaremos en grupos según la opción de trabajo elegida.

### **17.11.2005**

Parecía que estaba dando un sermón de funeral en lugar de una clase. No sé por qué no han querido participar porque, aparentemente, la clase de hoy era “de las que les gustan”. Primero hemos terminado con el análisis del cuento de Castán; a partir de mi resumen (porque nadie más lo había escrito) hemos comentado cómo se hace un resumen y cómo se saca la idea central. Hemos explicado la coherencia interna en un comentario crítico de un texto literario y hemos leído el de B2 (era la única que lo había escrito). Después les he devuelto los que ya había corregido y les he pedido que se pusieran en grupos para leer sus deberes. Les he entregado la plantilla de trabajo en grupos para recoger así los puntos de duda en cuanto a contenido, redacción, gramática... etc. Luego hemos explicado en pleno los más importantes. Me he centrado en el condicional y la correlación temporal.

No les he dado las explicaciones por escrito ni les he dejado que tomaran notas, prefería que me escucharan y participaran activamente en las explicaciones. Luego les he mandado por mail las explicaciones detalladas con ejemplos y con las dudas de las plantillas resueltas. Para mí es la leche de trabajo pero creo que para ellos puede ser bueno; primero, porque aprovechamos mucho más el tiempo de clase y, segundo, porque así se lo leen y lo refuerzan después de la clase, que digo yo que de algo servirá. Les he pedido su opinión sobre este sistema de envío de apuntes por mail. Ya veremos lo que dicen.

Me han entregado más valoraciones de la Unidad I. Al parecer para todos está claro y es eficaz el modo de trabajo. Curiosamente, el ejercicio que más opiniones favorables ha recabado ha sido el de la autocorrección, lo que me ha servido para darme cuenta de que tengo aprendices con gustos opuestos y que habrá que seguir con las alternativas de trabajo para que nadie sienta que pierde el tiempo.

Una estudiante me ha entregado el cuestionario de “su” autovaloración. Parece que no entienden el sentido de los materiales “para ellos”. Los objetivos no estaban bien planteados, decía cosas como “tengo que mejorar aquí” y, en lugar de evaluar sus logros de manera concreta, sólo decía “aún tengo problemas”. Tengo que explicar de nuevo en clase para qué sirven los cuestionarios de autoevaluación y cómo se rellenan.

El próximo día terminamos con la Unidad II, pero no les voy a dar ni prueba de vocabulario ni valoración todavía para no agobiarlos, las haremos conjuntamente con la Unidad III (estas sesiones son más cortas que en Español III, creo que será mejor hacerlo así, cada dos unidades).

### **Martes 22.11.2005**

Hemos terminado con la parte del lenguaje coloquial, de la Unidad II. Tenían dos opciones de trabajo, la A y la B. En la primera, tenían que analizar con la transcripción la

conversación que habíamos escuchado el martes pasado. A continuación, hablarían en grupos sobre el tema de las obras, que también habían preparado en casa. La opción B consistía en hablar en grupos mientras yo estaba con el grupo de la opción A y después hablarían conmigo sobre temas que yo había preparado. Todos decidieron que querían la opción A. También decidieron cómo querían escuchar la conversación: parando.

Les entregué la tabla de análisis del discurso y les pedí que me indicaran dónde estaban los problemas de comprensión y qué podrían haber hecho para solucionarlos.

Explico aquí las observaciones a las que he llegado sobre su uso de las estrategias:

Aunque según lo que he leído hasta ahora parece que la estrategia de establecimiento de hipótesis la emplea todo el mundo, mis alumnos no la usan eficazmente. Aunque el otro día habían identificado todas las palabras clave necesarias, todos coinciden en que no eran suficientes para comprender de qué iba la historia. No se atreven a formular hipótesis ni intentan imaginar a partir del contexto que han entendido. Dicen que es demasiado difícil y se bloquean, a pesar de que las palabras clave deberían servirles. No sé si realmente se bloquean por la dificultad del input o porque no quieren esforzarse.

A pesar de que en sus cuestionarios iniciales me habían dicho que no había que entender todas las palabras, ahora me demuestran que creen que no han entendido casi nada y, cuando yo les digo que el día anterior habían sacado muy bien las palabras clave, no me creen. Lo que tenemos que trabajar más es, entonces, la reconstrucción a partir de palabras clave.

Además, no siempre intentan adivinar por el contexto cuando no entienden una palabra. Por ejemplo, B6 no conocía “hogar” y no entendía la frase “tu seguro de hogar se encarga de reclamar al de arriba” a pesar de que por el contexto era más que obvio. C4 también tiene problemas con “tuneladora” a pesar de que sabe lo que es un “túnel” y el contexto también es bastante claro. Incluso después de explicárselo sigue diciendo que no está claro y no parece muy dispuesta a seguir intentando comprender. Sólo dos o tres personas se atreven a imaginarse algo (o a decirlo, que también es posible) y, además, creo que necesitan ayuda con las estrategias basadas en la formación de palabras.

A pesar de que hemos dicho que no hay que entender todas las palabras y que no se debe atender a todo el vocabulario desconocido, algunos se muestran reticentes y quieren la explicación de todas las palabras desconocidas de la conversación (aunque yo diga que esas palabras no son importantes). C5, por ejemplo, pregunta palabras que exceden a su capacidad de retención (“rozas”).

Otra estrategia esencial para comprender este tipo de texto y que parece que no usan bien, es el establecimiento de relaciones entre los hablantes. Aunque era obvio, y más después de leer la transcripción, que son vecinos, que conocen a las familias... no han sido capaces de aventurar una relación entre ellos. Habrá que trabajar esta estrategia explícitamente porque no parece difícil de aplicar y creo que podría ayudarles bastante para el establecimiento de hipótesis.

Señalo también los problemas de comprensión que han reconocido ellos y que he identificado yo:

Cuando hacemos la actividad en pleno mencionan sólo la velocidad a la que se habla, aunque en sus tablas señalan muchas más. Una de las que más noto en el momento de hacer el ejercicio es el problema de la reducción de formas del lenguaje oral, por ejemplo, la falta de la “d” en los participios. Incluso después de explicarlo y con la transcripción delante, siguen teniendo problemas para comprenderlo. Es posible que se deba a que están acostumbrados al discurso simplificado del profesor.

Las palabras coloquiales también suponen problemas, sobre todo, porque no intentan adivinar por el contexto. Por ejemplo, “currar”. También la falta de conocimiento sobre el contexto, lógicamente, en este caso, la permanente situación de obras que vive Madrid.

Conclusión a la actividad: sólo rellenaron la tabla de relación de problemas y estrategias en la primera hoja de la transcripción. No me gustó cómo salió esta actividad, no me dio la impresión de que estuvieran interesados, ni de que estuvieran aprendiendo nada. Una de las estudiantes se tumbó incluso encima de la mesa (B4).

Quizá les habría ayudado una actividad previa de vocabulario y de situación en el contexto. Es fundamental que sepan algo más del tema para que entiendan algo más y no les resulte tan aburrido.

La actividad estaba planteada como un análisis del lenguaje coloquial para reflexionar sobre las particularidades del discurso, la atención dirigida, las dificultades de comprensión y las estrategias que podrían haber empleado. En la primera sesión, las actividades de atención dirigida y palabras clave funcionaron bien pero hoy, el análisis de particularidades, dificultades y estrategias parece que no les resulta tan motivador. Se me ocurren tres causas: se aleja de su idea de “ejercicio de comprensión auditiva”, no es lo que esperan de la clase de español, o no saben qué/cómo responder... Tendré que pasarles el cuestionario de autoevaluación para saberlo.

La impresión que me queda al final es que la sesión no ha sido productiva porque no saben cómo enfrentarse a estas actividades, qué se espera de ellos (además, están obsesionados con cumplir las expectativas del profesor y eso les impide hacer las cosas para ellos mismos, para aprender). Cuando no saben qué sería lo correcto, no dicen nada. Habría que cambiarles la idea que tienen de las actividades de CA. Explicarles que no consiste en escuchar cosas en español hasta que un buen día entiendas todo, sino en escuchar conscientemente cosas en español para ver de qué manera puedes entender cada día un poquito más.

Está claro que no han trabajado la comprensión auditiva de manera consciente o separada de la expresión oral en otros seminarios. Algunos, como C5, C3, C2, C6, sí responden a veces de forma adecuada, quizá porque ya han hecho más cursos conmigo y conocen este tipo de actividades.

El problema que tengo para plantear las siguientes es que no conozco sus experiencias anteriores de aprendizaje lo suficiente como para saber qué actividades de CA les resultan familiares y cuáles no. De momento voy a intentar trabajar de forma parecida las destrezas en las que se sienten seguros y son mejores, para que se familiaricen con la metodología. El tema de las tablas y cuestionarios, por ejemplo, las estrategias de planificación... etc.

Está clarísimo que no puedes planificar un entrenamiento y empezar a ponerlo en marcha antes de conocer perfectamente al grupo de aprendices. Para que esto funcionara, tendría que haber dedicado más sesiones al conocimiento de los alumnos y la familiarización con la metodología, y luego empezar con el entrenamiento. No se puede pretender que funcione bien tan rápido, ni que se pueda hacer tanto en un curso tan corto. No puedo seguir el entrenamiento tal como lo había preparado. Para empezar, hay que reducir el número de estrategias y hay que mantener el apoyo durante todo el semestre. Respecto a la presentación de las estrategias individuales, tampoco puedo modelar todas las que vamos a emplear, pero sí puedo explicarlas teóricamente o “recordárselas”.

El tiempo es un factor clave. Me parece imposible hacer un entrenamiento en una sola sesión. Los efectos no se ven a corto plazo, no se puede decir que se entrena en el uso de una estrategia y, hala, a correr. No se ven los efectos en el mismo día que se pone en práctica, ni con una sola actividad más. Se necesitan muchas más oportunidades de práctica hasta que se den cuenta de su utilidad.

Hasta aquí sobre la actividad de CA. Luego, con las de expresión oral, no han tenido problema. Les pedí que tomaran nota de la forma de hablar de sus compañeras para que comprendieran la utilidad de la actividad anterior. Algunos grupos (el cuatro, por ejemplo) lo hicieron muy bien. Otros ni lo intentaron (el uno, porque claro, ni a A1 ni a B3 les interesa observar cómo hablan los demás porque ellos ya se creen lo bastante buenos). Así sí han podido ver la utilidad de relacionar las estrategias a los problemas de expresión pero, como lo hemos hecho después de la actividad de CA, la falta de motivación anterior ya no tiene solución. Hay que esperar a la próxima actividad similar.

Por cierto, hoy ha faltado un montón de gente a clase (5 personas), ya veremos cómo hacen las siguientes actividades que estén relacionadas con éstas...

### **Jueves 24.11.2005**

Empezamos con la *Unidad didáctica III: El lenguaje periodístico*. Primero entregué los deberes corregidos e hicimos análisis de errores con lo que no entendían o los errores más repetidos o que necesitaban apoyo. Funcionó bastante bien. Después les expliqué las características del lenguaje periodístico, concretamente de los géneros de información, para poder hacer el ejercicio de escritura creativa. Fui comparando el lenguaje periodístico con el lenguaje cotidiano. Les puse en grupos y les di los titulares de los ejercicios de escritura creativa. En principio tenían 20 minutos pero como la actividad les tenía muy concentrados y estaban escribiendo cosas buenas, decidí dejarles todo el tiempo que quedaba y terminar el próximo día (por eso de que querían hacer actividades más largas, según sus valoraciones...).

El próximo día reconstruirán en grupos las noticias de sus compañeros y luego trabajaremos el análisis de los textos de opinión. Trabajaremos en pleno y en grupos según los textos elegidos. Como sólo tengo que corregir lo que ha hecho M.S. (que se ha adelantado en la entrega de los deberes), puedo preparar con calma el análisis para que aprovechemos bien el tiempo, porque se va volando.

Les he entregado la plantilla de planificación de lo que escriben, a ver si luego les ayuda a planificar las tareas de CA o, al menos, a entender lo que les pido cuando les digo que decidan sus objetivos de escucha.

### **Martes 29.11.2005**

Actividad del boletín informativo: No explico aquí los detalles porque, como he grabado la sesión, prefiero anotar los detalles de los pasos de la actividad, resultados y valoraciones en la transcripción (o sea, está en la carpeta de *Grabaciones*).

En general salió bastante bien, también contribuyó que había un ambiente muy agradable en clase, puede ser porque tenemos una sala más pequeña o porque eran pocos (faltaron muchos), no lo sé, o porque el tipo de audición no era tan demandante como la del lenguaje coloquial.

Me han entregado deberes de CA que tenían que hacer en casa:

Sorprendentemente, me han dado la hoja de los huecos de *Los dos reyes y los dos laberintos*, que les había entregado "para ellos". Me la han dado 6 personas (A1, B2, B5, C8, D1, C6). En lugar de hacerlo y luego escucharse, como yo había dicho, la hicieron escuchando el CD. Me ha sorprendido que decidieran hacer así la tarea y que coincidieran todos. Tendré que preguntarles por qué.

A1 me dice al final "con este ejercicio sí que aprendo, porque tengo que escuchar el texto 2 – 3 veces más".

Sólo 6 personas me han entregado la tabla de dificultades y estrategias del lenguaje literario (A1, B6, C6, C8, C4 y D1).

A1 me ha puesto al final: "Susana, este tipo de cuestionarios me aburre muchísimo. No sé qué contestarte muchas veces, me roba el tiempo (y no sólo a mí) y con esto no aprendo español! Pienso, que en este tiempo podría buscar las palabras desconocidas que hasta ahora no busqué".

Parece que hay que recordarles constantemente el sentido de las actividades que hacemos. Les repetiré el próximo día que hay tres tipos: las de aprender a aprender, cuyos resultados se ven a largo plazo; las de práctica lingüística propiamente dicha, cuyos resultados son más inmediatos; y las de progreso de su aprendizaje. Y, claro, que la forma de presentación de algunas de ellas (cuestionarios) viene condicionada porque tengo que tomar datos para mi tesis. Tienen que empezar a ser autónomos y decidir lo que quieren hacer o no y por qué.

### **Jueves 01.12.2005**

Seguimos con el lenguaje periodístico. Terminamos la reconstrucción de las noticias y las leímos en voz alta para ver si habían utilizado bien el estilo periodístico y si algo sonaba raro. Luego expliqué muy rápidamente (porque ya lo sabían) cómo se analizan los artículos de opinión. Les pedí que eligieran la pregunta que más difícil les resultara de las preguntas de análisis en el texto escogido y que la intentaran resolver. Les dejé toda la hora

para que lo hicieran con calma. Al final leímos un par de respuestas y miramos entre todos si estaban bien o mal. El próximo día terminaremos con esto y haremos análisis de errores.

### **Martes 06.12.05**

Les expliqué los distintos tipos de actividades del curso y el sentido de cada una de ellas, y les pedí que me entregaran todos los cuestionarios y actividades y, en caso de estar en blanco, por qué no los han resuelto. Les puse en grupos para charlar sobre la actualidad. Tenían que tomar nota de la gramática de sus compañeros o de las impropiedades léxicas. Yo fui de grupo en grupo y me quedé a escuchar a todos. Funcionó bastante bien (les encanta hablar solos en grupos, y que yo les dedique mi atención exclusiva de cuatro en cuatro pero sólo durante un rato), pero hasta que no escuche las grabaciones no sabré qué tal fue la expresión oral, aunque se nota que han ganado fluidez y seguridad, además, para los que tienen más problemas de expresión oral es perfecto poder prepararse con calma la actividad en casa y no tener que hablar espontáneamente.

### **Jueves 08.12.05**

Recuperamos esta clase en tres tandas y, aun así, faltó gente. Hicimos análisis de errores y refuerzo gramatical: subjuntivo en oraciones condicionales, subjuntivo con pronombres relativos, colocación y duplicación del pronombre átono, todos/cada uno/cualquiera e impropiedades léxicas. Terminamos con la actividad de análisis de textos de opinión. A pesar de que estaba planteada de forma atractiva y el material era bueno, me parece que no ha funcionado bien porque la gente no ha trabajado las actividades en casa. En el tiempo que dejé en clase, como siempre, sólo la gente motivada trabajó bien. Es el típico caso de material que ha costado un montón de tiempo y esfuerzo y ha pasado sin pena ni gloria. A ver qué me dicen en la valoración de la unidad. Me olvidé de entregar la prueba de vocabulario, así que iremos con un poco de retraso.

### **Martes 13.12.05**

Empezamos con la *Unidad didáctica IV: El lenguaje científico y cinematográfico*, con el visionado de un cortometraje.

Les expliqué que íbamos a simular una salida al cine y que tendrían que ponerse de acuerdo entre ellos sobre la película que querían ver, argumentando su opinión. Les gustó tener que elegir una película y todos dieron buenas razones para apoyar su elección, sin ceder fácilmente ante las preferencias de los compañeros.

Luego les dije que íbamos a simular el visionado real, en el que no se explica el vocabulario ni se repite en pleno "lo que has entendido" etc., sino que se ve la película intentando, cada uno, entender lo que pueda o le interese. Eso sí, pararíamos en cada parte para que tuvieran tiempo de procesarlo y de responder a las preguntas. Además así me dirían si necesitaban verlo de nuevo o no. Parece que les gustó quizá porque se parecía a la realidad, o porque les da corte hablar en pleno de hipótesis y de lo que han o no han entendido; parece que prefieren los ejercicios individuales de escribir, al menos se arriesgan más y mejor en las respuestas (han escrito una barbaridad).

También les gustó que les diera a elegir entre dos pelis de la cartelera. Al finalizar la clase me pidieron que viéramos la otra película en la próxima sesión, aunque también les apetece (no a todos, pero a la mayoría) la actividad de expresión oral relacionada con el corto: la terapia de grupo.

Nadie necesitó repetir el visionado, la mayoría me lo indicó explícitamente en el cuestionario.

Los resultados de las preguntas han sido muy satisfactorios. Creo que cada vez contestan mejor porque comprenden mejor la dinámica de las preguntas. Aunque alguna persona ha dejado alguna pregunta sin contestar, la gran mayoría ha respondido adecuadamente, han comprendido el sentido de cada pregunta y, además, identifican estrategias y las reportan textualmente. El establecimiento de objetivos y la autoevaluación es algo que tenemos que trabajar más, no les queda muy claro. Y parece que las personas con objetivos claros responden mejor a lo demás (como D1 o B3).

Les he corregido la gramática, porque ya sé que para ellos es muy importante y así se tomarán más en serio la actividad del próximo día, y se lo voy a dar para que se lo lean, con mis observaciones sobre la comprensión auditiva y recomendaciones sobre las estrategias.

Después, comentaremos en clase el corto (a petición de Caro y porque muchos han reconocido no estar seguros de haber entendido bien el trasfondo) y después veremos el corto de *El cumplido*. Como éste es mucho más difícil, les sugeriré que se centren en el contenido general, busquen palabras clave y, sobre todo, busquen señales que confirmen las hipótesis y la comprensión. Que no se fijen en todas las palabras y que no se despisten por la mezcla de monólogo interior y diálogo.

Les ofreceré la posibilidad de aclaración en las pausas o verlo como el otro día.

Han faltado bastantes, pero alguno (C5) me ha pedido el corto para verlo en casa.

### **Jueves 15.12.05**

Hemos empezado con la parte del lenguaje científico, aunque sólo cuatro o cinco me habían escrito el texto periodístico correspondiente a los deberes de la unidad anterior.

Les he explicado en forma de lluvia de ideas las características de los textos científicos, les he dado un ejercicio de lengua para practicar la sustitución de oraciones de relativo por adjetivos concretos y precisos, luego un ejercicio de nexos (que la mayoría hará en casa) y luego hemos empezado a reformular un artículo científico para ver los principales problemas y cómo solucionarlos. También hemos visto el gerundio, porque era uno de los problemas del texto que hemos reformulado.

En general ha sido una clase difícil e intensa pero creo que bien (aunque no sé qué utilidad le habrán visto a los ejercicios de lengua). Les he dado ya los deberes de Navidad por si falta alguien el próximo día. El próximo día seguiremos con los textos científicos: reformulación del artículo, ejercicios de nexos de argumentación y elección de un tema para escribir un artículo científico, que tendré que utilizar como prueba de evaluación final de expresión escrita porque será la última redacción que hagan en casa.

### **Martes 20.12.2005**

Al principio de la clase les di las actividades corregidas de *Sinfonía desconcertante* con la hoja de valoración. Les dejé un rato para leerlo y reflexionarlo. Luego pedí a alguien que contara lo que habíamos hecho en la clase anterior, no la peli, sino cómo la habíamos visto. No comentamos el sentido del corto anterior, aunque yo lo había previsto así, porque justo faltaron las personas que tenían interés en ello, así que lo dejamos para la próxima sesión y comentaremos los dos cortos juntos.

Hoy les pedí que me dijeran de qué manera querían ver la película. Coincidieron en que querían parar y responder por escrito sin que comentáramos en pleno el vocabulario, el tema, etc., o sea, como el otro día. En casa habían respondido a las primeras cinco preguntas – de anticipación del tema y el vocabulario, establecimiento de objetivos– y las pusimos en común rápidamente. Luego les pregunté lo que significaba “cumplido”, porque sus hipótesis de anticipación me parecían un poco raras, y, para mi sorpresa, no lo sabían. Así que lo expliqué porque, claro, sin entender el título, las expectativas sobre la peli cambiaban mucho.

En las pausas algunos de ellos me dijeron que querían repetir el visionado. La actitud general fue buena, con risas y señales extralingüísticas de aceptación. Algunos tomaron nota y no les importó acabar la clase más tarde. Escribieron mucho, mucho más que el otro día, a pesar de que el corto era más difícil de entender, si bien también era más interesante y motivador.

No me convenció mucho la clase (igual que el otro día) porque no se dedicaron a hablar. Parece que si no hablan la clase no es útil... (prejuicio estúpido que me tengo que quitar de la cabeza). Aunque esta vez me ha gustado más porque el tiempo de exposición al input ha sido mayor, como hemos visto dos veces el corto completo más la primera parte, en total han sido más de 40 minutos dedicados exclusivamente a la recepción audiovisual.

Como quería que respondieran con calma a las preguntas de autoevaluación y ya nos estábamos pasando de la hora, les pedí que las respondieran en casa.

Como no hemos tenido ocasión de charlar sobre los cortos, voy a cambiar un poco el contenido/orden de las dos próximas sesiones. El próximo día (después de Navidad, una faena que las vacaciones interrumpían la lección con lo bien que iba) les pondré en grupos para hablar sobre los dos visionados. Nos servirá de calentamiento para el visionado del documental, que requiere un tipo de comprensión y un esfuerzo totalmente distintos. Además, haremos la actividad de expresión oral sobre las terapias de autoayuda para no dejar de lado la expresión oral. Vamos a empezar por la terapia de autoayuda y luego, cuando estén más sueltos con la expresión oral, el comentario de los visionados. Y el documental lo veremos el día 17. Para guardar la coherencia con la clase siguiente, la actividad de la “ponencia” se convierte en una “ponencia histórica” para que hablen de la historia de su país.

Tengo que preparar la dinámica de grupos de la terapia de autoayuda, por si no son capaces de hacerla solos, unas preguntas para promover la discusión de grupo sobre los visionados, y las actividades para el documental, en función de los resultados de los ejercicios de los visionados y lo que me digan en la discusión.

### **Jueves 22.12.05**

Hemos trabajado los nexos de argumentación del lenguaje científico. Los últimos minutos de la clase los hemos dedicado a charlar sobre los planes para las vacaciones de Navidad y a tomar unos dulces navideños. No hemos corregido la prueba de vocabulario porque la había hecho poca gente.

El próximo día tienen que entregarme el texto científico y tenemos que corregir la prueba de vocabulario. Empezaremos por la prueba y luego por los textos que han escrito.

Tenemos que decidir el horario del taller del 9 de febrero. O de 8 a 12 o de 10 a 14. Y de deberes para casa tienen que escribirme las preguntas que les gustaría que resolviéramos en el taller.

### **Martes 10.01.05**

Planificación: *Expresión oral: la terapia de autoayuda. En grupos y con grabadora. Yo pasaré un rato (15 minutos) en cada grupo. Duración: 60 minutos.*

Expresión oral: los cortometrajes que vimos antes de Navidad: dificultades y maneras de entender mejor. ¿Cómo podemos preparar el visionado del documental? Duración: 30 minutos.

Ha faltado muchísima gente (8 personas) así es que hemos trabajado en dos grupos de cinco personas cada uno. Lo mejor ha sido que la gente estaba mezclada de forma distinta a lo habitual y, para mi sorpresa, ha sido un buen cambio.

El ejercicio de la terapia de grupo ha funcionado bastante bien. Además, se ayudan entre ellos adecuadamente y sin necesidad de que yo esté pendiente. Incluso cuando me pongo en su grupo se siguen corrigiendo ellos antes de que lo haga yo, esto me encanta.

Luego lo del documental lo he comentado yo con un grupo y el otro lo ha comentado solo con ayuda de mis preguntas. Tengo que escucharla la grabación. De todas formas, casi no dicen nada sobre su forma de escuchar o sus estrategias.

He adelantado el tema del próximo día y he explicado por qué motivo vamos a ver un documental y por qué he elegido ese documental en concreto. Les he pedido que se informen un poco sobre la Transición, cosa que ya ha hecho la mayoría en las vacaciones. También les he dado un ejercicio de vocabulario de preparación para el documental para que lo hagan en casa “de forma voluntaria”.

*El próximo día vamos a comentar el vocabulario, vamos a comentar lo que han preparado sobre el tema y vamos a ver el documental con ayuda de mis preguntas.*

### **Jueves 12.01.2006**

También ha faltado mucha gente hoy. La clase me ha parecido floja, personalmente, porque primero hemos corregido la mitad de la prueba de vocabulario de las unidades anteriores (que no habían hecho ni con mucho esfuerzo ni con mucho diccionario) y estaban medio dormidos. He dejado la segunda parte para el próximo día para que se la curren un poco más. Luego les he propuesto ejercicio de escritura creativa (que sólo han aceptado 4)

o gramática (el resto, en plan seta). El ejercicio de escritura creativa luego tenían que exponerlo: campaña de promoción de un producto. Ha sido la introducción al tema de español con fines específicos.

*El próximo día terminaremos de corregir el vocabulario, les pediré que me entreguen el ejercicio de escritura creativa, y explicaré las características de los textos jurídicos y administrativos. Conviene que les dé un esquemita para seguir mi explicación.*

*Luego les pondré en 2 grupos: fumadores y no fumadores, para que redacten una defensa o ataque a la ley antitabaco. Les voy a dar la ley entera: que decidan cómo se la van a leer y qué partes les interesan.*

Les he pedido que me contesten al cuestionario que les di en Navidad para saber qué tengo que preparar para el taller de la MA, a veces tengo que repetirles cien veces que me entreguen las cosas, y eso que el taller debería interesarles...

## **Martes, 17.01.2006**

6 faltas y 3 retrasos, lo de la asistencia me desespera.

Antes de comenzar con la sesión de hoy, les he dado las correcciones de la canción de Alaska, *¿Cómo pudiste?*. Mientras las leían, C8 me ha dicho que tanto en la valoración de CA que le entregué como en estas correcciones, le he dicho que preste atención a la forma además del contenido. Dice que lo intenta pero que, con las preguntas que les mando responder, no puede, y me pregunta qué puede hacer. Le digo que tiene razón y que trabajaremos la atención a la forma a partir de hoy.

Como hasta ahora hemos trabajado explícitamente las estrategias de contenido, no he explicado ninguna de forma, ni las he elicitado con las actividades adecuadas. Realmente, no está bien para la gente que tiene un buen nivel de comprensión y podría aprovechar las estrategias de la forma para mejorar su dominio de la lengua. Así que hemos empezado hoy mismo con ellas y, aunque ha sido de una forma bastante improvisada, claro, no ha ido nada mal, porque como ya saben dirigir la atención conscientemente y tenían la prueba de vocabulario anterior, podían fijarse objetivos concretos de atención a la forma. Bueno, ahora nos quedan unos veinte días de curso para practicarlas...

La actividad ha ido así: antes de ver el documental corregimos el ejercicio de vocabulario de anticipación. Les ha resultado difícil hacerlo pero parece que les ha agradado. Luego, hicimos una pequeña lluvia de ideas de lo que habían preparado para ponernos en antecedentes del tema. B1 sabía algo, A1 había buscado algo, B2 también, y pocos más. Después (estaban bastante apáticos o a mí me lo parecía), les expliqué el funcionamiento de la actividad, según quisieran prestar atención a la forma o al contenido. Las preguntas eran una ayuda para seguir el visionado, pero podían establecer sus propios objetivos del visionado si no querían seguirlos. Di un par de consejos para atender a la forma: fijarse en estructuras gramaticales determinadas de antemano, buscar las expresiones del ejercicio de vocabulario, tomar nota de expresiones desconocidas o determinadas de antemano (colocaciones), etc.

Vimos la secuencia por primera vez (dura unos quince minutos) y, después, les dejé unos minutos para responder a lo que quisieran, según sus objetivos. Luego les expliqué algunos aspectos que quizá no habían entendido: la procesión, la saeta, y algunas informaciones de trasfondo necesarias para encajar lo que no les casaba y entender mejor en el segundo visionado.

Vimos la secuencia por segunda vez y les dejé unos minutos de nuevo para anotar lo que quisieran. Como la mayoría había decidido tomar nota de otras cosas en lugar de responder a mis preguntas, les hablé un poco del funcionamiento y la capacidad de la memoria auditiva y les dije que en otro idioma es mucho más corta que en el materno y que había que "educarla". Así que, si querían, podían poner a prueba su memoria auditiva respondiendo en casa a las preguntas y dárme las al día siguiente. Creo que esto les gustó, porque todos menos 2 se lo llevaron a casa para intentar responder.

De deberes para el próximo día tienen que preparar una pequeña ponencia sobre un episodio de la historia de su país e introducir una mentira que sus compañeros de grupo tendrán que adivinar. Así se obligan a escucharse sin pensar en su turno de hablar.

No me ha parecido una clase del otro jueves, hoy no estaban muy comunicativos<sup>3</sup>.

### **Jueves 19.01.06**

4 faltas y un retraso.

Antes de nada hemos terminado de corregir la prueba de vocabulario y hemos revisado un par de errores. Luego, les he explicado las características de los textos jurídicos y empresariales. Hasta aquí, como el que habla con la pared.

Después, les he explicado lo que íbamos a hacer hoy y en la siguiente sesión. Les he hablado de la nueva ley antitabaco y les he pedido que se pusieran en grupos: han formado dos grupos de fumadores y uno de no fumadores. La tarea consistía en escribir una carta al Defensor del Pueblo pidiéndole la retirada de la ley (los fumadores) y el efectivo cumplimiento e incluso endurecimiento de la misma (los no fumadores). Tenían que decidir qué partes de la ley eran las necesarias, repartírsela, etc.

El próximo día les dejaré tiempo en clase para escribir la carta.

No ha funcionado mal, aunque les ha costado reaccionar y empezar a trabajar en grupos.

### **Martes 24.01.06**

8 faltas, qué horror...

Les he devuelto las preguntas de contenido del documental de la Transición para que comentáramos las correcciones y vieran dónde están sus problemas de comprensión. Les he dado el original y una fotocopia para que ellos se quedaran con un ejemplar y me dieran a mí otro, en el que añadieran sus comentarios y preguntas sobre mis correcciones y consejos. Espero que esto les ayude para mejorar en su autoevaluación.

Luego nos hemos dedicado a la expresión oral, que era la destreza de hoy. He pretendido que hiciéramos la clase en pleno, pero me han dicho que no, que preferían hablar en grupos. Así es que les he conectado las grabadoras y me he pasado de grupo de en grupo para escuchar sus intervenciones y tomar nota de los errores. Les he pedido que tomaran nota de los errores que cometiera su compañero y que prestaran atención porque, luego, tendrían que contar a la clase la historia de su compañero con la mentira incluida.

Han trabajado bastante bien, aunque los grupos no eran los de siempre: A1 estaba con D1 y C5; B1 con C4 y C6; C2, C3 y C8 sí estaban juntas, como siempre.

No todo el mundo lo había preparado, ni las intervenciones han sido lo que yo esperaba pero bueno, me he acostumbrado a que no trabajen todo lo que yo quiero.

C5 no lo había preparado y, sin embargo, lo hizo muy bien. C6, como siempre, lo había preparado por escrito y luego me lo dio; C3 también lo había preparado muy bien.

En general creo que les gustó la clase, conseguí que no cambiaran al alemán prácticamente nada y, al final, resumimos las historias para que los demás descubrieran la mentira. Habían atendido bastante bien, aunque a veces tenían que pedir ayuda al primer narrador.

No les he puesto deberes para el próximo día, bastante tienen con leerse la ley antitabaco.

### **Jueves 26.01.06**

4 faltas y 2 retrasos. Les he puesto en grupos para que escribieran la carta al Defensor del Pueblo. Como siempre, había quien lo había preparado mejor y peor. También había quien ni siquiera se había enterado bien (B4 pensaba que tenían que escribir a la Ministra de Sanidad...).

No les resultó fácil porque no saben escribir en grupos (lo comprendo perfectamente y la próxima vez tendré que hacerlo de otra forma). Además, como no estaban con su grupo de siempre, era más complicado.

De todas formas, las cartas han sido realmente buenísimas, aunque nos ha llevado toda la sesión.

---

<sup>3</sup> Sorprendentemente, en las entrevistas y cuestionarios finales la mayoría me ha dicho que esta sesión le encantó. (18.02.06)

De deberes para el próximo día, tienen que traer su currículum en español y/o alemán para ver en clase cómo se escriben un currículum y una carta de presentación.

### **Martes 31.01.06**

Primero les he explicado algo sobre la escucha activa y algunas estrategias sencillas de atención consciente a la forma para que vieran cómo pueden aprovechar los visionados y las audiciones para aprender un poco más de vocabulario o de gramática; en concreto, la estrategia de adivinación de léxico durante el proceso de escucha, la de repetición mental de sonidos y la de asociación de una nueva palabra a una imagen mental. Como llevaba preparada por escrito la explicación, ha resultado bastante bien y no hemos perdido mucho tiempo, para que no se aburrieran. Parece que les ha gustado, me da la impresión de que les gusta que les cuente en clase algunas cosillas de teoría sobre las maneras de escuchar. Luego hemos probado con unas frases que había preparado para ver si habían entendido lo de anticipar las palabras o expresiones. No ha estado nada mal. No hemos hecho más pruebas de ejemplo porque no quería aburrirles y que luego no hubiera tiempo para repetir el visionado del corto. Después hemos empezado con él, Allanamiento de morada.

He aprovechado para practicar las estrategias de atención a la forma con este corto porque, como la historia es simple, podrían desatender el contenido general para fijarse en las palabras, expresiones, entonación, detalles..., y así, además, cumplimos con los objetivos de vocabulario de la unidad en la que estamos: español con fines específicos.

Antes del visionado, hemos repasado el vocabulario. Esta vez, junto a la sinopsis, les he dado las expresiones que no creía que conocieran y las hemos explicado todos juntos: domiciliar en cuenta, censo, cartilla del banco, pagar a plazos...

Luego les he dado a elegir entre actividades de atención a la forma y de atención al contenido, porque me he figurado que habría gente que todavía preferiría fijarse en el contenido (C6, B2, C3...) Después, quien quisiera poner a prueba su memoria, como hicimos con la actividad del documental de la Transición, podría responder al resto en casa<sup>4</sup>. La elección ha sido así: atención a la forma: B1, D1, B3, C5, C8; atención al contenido: C3, C4, A1, C6; a las dos cosas al mismo tiempo (algo que yo no había previsto): B2.

Hemos visto el corto 3 veces, una más de lo que yo pensaba, lo que ha ayudado a algunas personas a resolver la actividad (según dice C4 en su valoración). La primera vez lo he parado más o menos a la mitad, para facilitar la recapitulación, comprobación de hipótesis y establecimiento de otras nuevas. Las otras dos veces, lo hemos visto del tirón.

La actividad incluía la elección previa de estrategias y la comprobación de uso y evaluación. Aquí me he encontrado con una situación bastante desalentadora: C8 y B3 no sabían qué estaba preguntando ni a qué me refería con estrategias. Lo de C8 no me sorprende, porque ha faltado justo a las sesiones en las que hemos explicado el uso explícito de algunas estrategias. Pero lo de B3 es de delito, porque ella ha estado en todas las clases... Los demás tampoco sabían responder muy bien (algunos). Responden cosas como "prestar mucha atención", "concentrarme", "tener muy abiertos los oídos". Eso me demuestra que siguen sin reconocer las estrategias individuales (sólo las que yo he mencionado en repetidísimas ocasiones) y que tengo que darles siempre una lista para elijan de ahí, aunque eso les condicione.

De deberes para casa tienen que escuchar *Ana y Miguel*, de Mecano y responder a las preguntas que deseen: de atención a la forma o al contenido<sup>5</sup>.

Como siempre, ha habido un montón de faltas: 7, pero algunos van a ver el corto en casa y responder a las preguntas<sup>6</sup> aunque, como se han perdido la explicación de clase, no sé cómo resultarán las de atención a la forma.

### **Jueves 02.02.06**

4 faltas y 1 retraso.

---

<sup>4</sup> ... cosa que no ha hecho nadie. (Martes 07.02.06)

<sup>5</sup> La mayoría ha respondido a los dos. (Martes 07.02.06)

<sup>6</sup> Sólo C2 lo ha visto en casa y ha entregado las actividades de atención a la forma y al contenido. (Martes 07.02.06)

Hemos dedicado la sesión íntegra a explicar cómo se escriben un currículum y una carta de presentación. Para el grupo que no quería hacer esta actividad (B2, D1, C4, C6 y C5), he preparado una actividad de poesía. Les he dado la primera parte del *Inventario de lugares propicios para el amor*, de Ángel González, con el título incompleto. Tenían que interpretar la poesía, identificar a qué lugares se refería, completar el título. Luego les he dado la segunda parte, para que verificaran sus hipótesis, deducciones e inferencias y, por último, que la escucharan completa leída por el autor con el título íntegro. A continuación, tenían que redactar la poesía *Lugares propicios para el español*. Iban bastante bien con la redacción, pero no les ha dado tiempo a acabarla.

El asunto del currículum y la carta no ha salido mal, pero no ha habido tiempo para que escribieran el suyo. Les he dicho que cuando les haga falta, me lo manden por mail para que se lo corrija.

Para casa tienen que buscar los materiales que necesitamos para el taller de la MA, según los puntos que les interesen.

### **Martes 07.02.06**

Prueba de evaluación final. Hemos empezado cinco minutos antes y hemos terminado como 10 minutos después, o sea, que la prueba ha durado unos 105 minutos.

He preparado las mesas de manera cómoda, he bajado las persianas y cerrado las ventanas, y he puesto un cartel en la puerta para que nadie nos molestara. He dejado una copia de la prueba en cada sitio, de manera que todo estuviera listo para empezar nada más llegar los alumnos. También tenía preparados los materiales de audio y vídeo.

Problemas: han faltado 7 personas y 2 han llegado tarde (B3 y C8). De las que han llegado tarde, una no ha hecho la primera parte (C8).

La prueba ha sido larga y difícil, pero la han hecho sin rechistar, no sé muy bien si por consideración hacia mí o porque les da igual lo que les mande hacer. Como el corto era muy bueno y lo hemos visto al final de la sesión, les ha gustado mucho y se han ido con buena impresión de la clase, está claro que un buen material te salva cualquier situación... No han necesitado verlo dos veces aunque 2 personas me han dicho que sí les habría gustado verlo de nuevo (C5 y B2) para entender más detalles.

Tengo que corregir con cuidado las pruebas, hoy me las he mirado por encima para que me aclararan las cosas que no podía interpretar y para preparar las entrevistas.

Les he mandado para el jueves los cuestionarios de autoevaluación y evaluación final del curso.

### **Jueves 09.02.06**

5 faltas y 1 retraso (sólo vino a la mitad de la clase).

Taller: Cómo se escribe una MA.

Les ha gustado mucho, aunque poquíssimos (por no decir una o dos personas) se habían preparado lo que les pedí. Al final hemos trabajado en pleno, mejor dicho, en plan clase magistral, y no ha habido tiempo para que hicieran las actividades. La valoración ha sido excelente, pero a mí me habría gustado que hubieran ellos trabajado un poco más.

Lo único que tengo que retocar para la próxima vez es la distribución de tiempos. Quizá estaría bien que le dedicara tres sesiones en lugar de dos. Aunque lo de hacerlo en forma de taller me ha gustado, a pesar de que para ellos ha sido duro seguirme tres horas seguidas.

Prácticamente todos me han dado su cuestionario de CA, muy bien rellenado, además. Les he pasado la lista de fechas para la entrevista y me han concedido unas cuantas. B2 y C5 no me la han concedido y he hablado con ellas después de clase. Les encantaría, pero no creen que me puedan servir de ayuda porque, primero, no sabrían explicarse bien en español y necesitarían tiempo para pensar las preguntas y, segundo, porque C5 dice que, como no me ha entregado todos los deberes, no sabe si me servirá. Les he pedido que me la respondan por mail y han aceptado encantadas. Esto era algo con lo que no había contado, a ver cómo lo reflejo en la interpretación.

Por fin se ha acabado el semestre. Los semestres de invierno siempre son agotadores para todos, alumnos y profesores.

**Entrevistas:**

Viernes 10.02.06 – B3 (en mi despacho)  
Viernes 10.02.06 – D1 (en mi despacho)  
Viernes 10.02.06 – B1 (en mi despacho con la presencia de mi compañero)  
Sábado 11.02.06 – C3 (en mi casa)  
Lunes 13.02.06 – A1 (en mi despacho con la presencia de mi compañero)  
Martes 14.02.06 – C6 (en el Café Kunst)  
Jueves? 16.02.06 – B2 (por mail)  
Sábado 18.02.06 – C2 (por mail)  
Semana del 05.03.06 – C8 (por mail)  
Miércoles 09.03.06 – C5 (por mail)

**Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento:**

Enviado por mail en las vacaciones de Navidad de 2006. Lo responden y mandan de vuelta a lo largo del mes de enero los siguientes alumnos: A1, B1, B2, C2, C3, C4, C5, C8 y D1. Me sorprende lo rápido que contestan A1 y D1, y los comentarios tan cariñosos que añaden todos, dándome ánimos para terminar la tesis.

## Anexo 10. Entrevistas realizadas con los estudiantes al final del semestre

### Anexo 10.1. Estudiante A1

Realizada personalmente el 13.02.2006

**Pregunta:** Bueno, muchas gracias por concederme que te haga unas preguntas. Para mí es muy importante hacerte la entrevista a ti porque eres la persona que peor ha reaccionado a la metodología que hemos seguido en clase o, al menos, la única que me ha dicho abiertamente “esto no me parece buen”, “esto no me parece correcto”, y por eso me interesa mucho tu opinión.

**Respuesta:** *Claro, porque yo ya no necesito hacer un examen contigo como tal vez otra gente. Por eso puedo decir la verdad.*

**P:** ¿Crees que eso influye? ¿el que la gente tenga que hacer un examen conmigo?

**R:** *Bueno, yo pienso que sí, que un poco. No digo quién pero una chica de este curso sí que pone en cada ejercicio que no hay ningún método, que no tiene nada, así que yo pienso que sí, influye, inconscientemente. ¡No pienso que eres mala! No, pero, sí influye.*

**P:** Yo había pensado primero hacer el caso práctico de mi tesis en el curso de Español III y ahí sí que todos tienen que pasar al final un examen conmigo y entonces pensé que quizá sería una mala influencia y que todos me iban a decir lo que yo quería escuchar, y por eso preferí dejarlo para Expresión, porque en Expresión no hay examen pero sí, es cierto que, al final de la carrera, todavía hay gente que tiene que pasar un examen y le puede tocar conmigo... no se me había ocurrido. Pero bueno, en cualquier caso tus respuestas me parecen muy interesantes porque son muy diferentes a las del resto de la gente. Primero te quería preguntar algo que ya os pregunté en los cuestionarios que os di al principio del curso. Os pregunté que cuál era vuestra destreza favorita, leer, escribir, escuchar o hablar, y ahora te quería volver a preguntar, ¿qué es lo que más te gusta en la case de lengua extranjera?

**R:** *Leer y hablar. Lo que me gustaría, leer algunos textos más largos, prepararlos en casa y, luego, tener que hablar.*

**P:** ¿Te habría gustado leer algún texto en clase? Porque en clase no hemos dedicado tiempo a leer.

**R:** *No pienso que hay tiempo para eso. Porque es difícil, luego tú sales de la clase y piensas que era aburrida porque diste una tarea, leer el texto y veinte minutos se pasan. Ahí está bien que los textos que tuvimos que leer eran cortos.*

**P:** ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer en clase?

**R:** *Tal vez escribir porque es más difícil y no me puedo concentrar y luego no me gusta escribir un texto en un grupo porque ahí es muy difícil trabajar. Te lo puse ahí que en el primer grupo no hubo ningún problema porque hemos hablado en español pero en el grupo en el que las propuestas de frase eran en alemán y luego era imposible traducirlo al español, entonces... era un rollo... eso... entonces no entré a la discusión, no me pareció bien y tampoco iba a decir que así no...*

**P:** Pero, ¿por qué no? cuando trabajáis en grupo todo el mundo tiene que dar su opinión...

**R:** *Pero eso era ya al final del semestre y ya las chicas en su grupo estaban acostumbradas a trabajar así.*

**P:** Normalmente todo el mundo está de acuerdo en trabajar en alemán, sí que es un problema para escribir en grupo. ¿Y cómo calificarías el trabajo de las cuatro cosas en general en el curso? En total, de los martes y los jueves, ¿crees que hemos trabajado las cuatro destrezas de manera equilibrada?

**R:** *Sí, pienso que sí, que todo estaba equilibrado porque hemos escrito mucho en casa...*

**P:** ... no tanto...

**R:** *(se ríe) Sí, mucho, que no se me olvida que he escrito algo... Escuchar hemos escuchado muchísimo y hablar, también. ¿Y la otra...? Leer, sí, también... Tal vez leer hemos hecho poco. Porque yo estuviera preparado a leer también uno o dos libros.*

**P:** ¿Y de las cuatro cosas cuál es la que te ha resultado más útil?

**R:** *Bueno, hablar, lo de hablar pero también lo de escribir era para mí útil para el futuro porque no basta con vivir con una pareja española y hablar todos los días español, y luego tuve muchas dificultades escribir el texto de la opinión, que lo escribí muy lentamente porque sabía que perdí el último año el contacto con el español y entonces es para mí muy difícil. Y en un futuro quiero tener algún trabajo con el español, entonces tengo que hacer algo.*

**P:** Pero de todas formas hacía mucho tiempo que no escribías, ¿verdad?

**R:** *¡Muchísimo! (se ríe).*

**P:** Tu primer texto que me entregaste estaba muy bien, el del tren, pero sí se ha notado una mejoría entre el primer texto y el último. Aunque también porque dedicaste mucho más tiempo y esfuerzo, más interés que en el primero... eso también se nota...

**R:** (se ríe) *Gracias...*

**P:** ¿Y crees que has cumplido tus objetivos para Expresión oral y escrita? ¿estás contento contigo mismo?

**R:** *Como te puse que no tengo objetivos, pienso que sí, que... que no perdí tiempo. Pero podía hacer más.*

**P:** Siempre se puede hacer más, ¿no? Pero sí, me alegro. Vale, esto lo necesitaba como información general de todo el curso para saber si lo que hemos hecho con la parte de CA estaba integrado o si habéis notado que yo estaba haciendo dos cosas paralelas, un seminario de Expresión oral y escrita y, aparte, un experimento para mi tesis. Entonces, por eso, quería unos datos generales. Pero ahora tengo unas preguntas de lo que hemos hecho específicamente para comprensión auditiva. Eh... en la destreza de CA hemos llevado a cabo un entrenamiento de estrategias, ¿tú eres consciente de ello?

**R:** *No.*

**P:** ¿Aunque yo lo hubiera explicado antes, que lo íbamos a hacer en clase?

**R:** *No, es que yo pienso ahí que el problema es también el nivel de idioma. Yo pienso que las estrategias tenemos más cuando empezamos a estudiar un idioma y luego poco a poco están perdiéndose en nuestra conciencia porque ya lo hemos entrenado. Y luego, como yo no tuve mucho objetivo, no sé, no tengo estrategias.*

**P:** Sí que tienes, lo que pasa es que las utilizas de una manera inconsciente, lo haces mecánicamente y por eso tú mismo no te das cuenta de que utilizas estrategias, porque las utilizas como podrías hacerlo en tu propio idioma, por eso no piensas. Y por eso, cuando estamos aprendiendo un idioma nuevo, como todo lo hacemos conscientemente, pues nos damos cuenta.

**R:** *Pero preguntas como, por ejemplo, si me fijo en las palabras nuevas. Pues ahora como estoy estudiando persa y quiero aprenderlo, pues entonces claro que me fijo. En la clase de español me da igual ahora.*

**P:** Sí, hombre, pero alguna vez en clase de español sí que te has fijado en las palabras nuevas, porque inmediatamente después las has utilizado tú.

**R:** *Sí.*

**P:** Pero entonces, aunque yo os dijera en clase que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias de CA, tú no eras consciente de que lo estábamos haciendo. O sea, me refiero, tú sabías que estábamos haciendo un entrenamiento.

**R:** *Sí, esto lo sabía.*

**P:** Y cuando yo os expliqué que íbamos a hacer esto en clase, ¿qué te pareció? Bueno, ya me lo has puesto en tus cuestionarios pero necesito saberlo otra vez.

**R:** *Me pareció mal. Bueno, no me pareció mal pero me aburrí un poco, ya me pareció que a este nivel no es necesario.*

**P:** O sea, aburrido porque a este nivel no te hacía falta. Y, ahora que hemos terminado el curso, ¿sigues teniendo la misma opinión que tenías al principio?

**R:** *Sí.*

**P:** ¿Crees que, si lo hubiéramos hecho de otra manera, aunque... aunque tuviérais un nivel alto de español, habría sido más interesante? Por ejemplo, en lugar de haber explicado en clase estrategias básicas como establecer hipótesis o reconocer la estructura del texto o reconocer palabras clave, si yo hubiera practicado con vosotros estrategias más difíciles como, por ejemplo, aprender a memorizar las palabras según suenan para recordarlas más tarde cuando son desconocidas o adivinar las palabras exactas que va a decir el hablante, cosas así...

**R:** *No sé, pienso que para mí no sirve para nada. Bueno, pero es también, yo... estas cosas, Susana, también yo hago en mis clases, no... (se ríe). Como ahora tengo los niños que son alemanes y hablan alemán mejor que yo pero les faltan las estrategias... entonces yo las conozco. Por eso, sería igual aburrido.*

**P:** Es que, realmente, cambié el enfoque de mi estudio práctico después de ver tu primer cuestionario. Porque tú rompes todos los esquemas: eres profesor de idiomas, sabes un montón de idiomas... y sin embargo, no estabas de acuerdo con hacer esto en clase, y eso no era lógico, tú tenías que estar a favor. Claro, si ahora me dices que tú lo haces con tus propios alumnos... parece que a nosotros no nos gusta que nos den el mismo tratamiento. Yo, realmente, como alumna en clase no utilicé nunca estrategias,

las he utilizado cuando vine a vivir aquí porque no entendía de otra forma, no me quedaba más remedio... Bueno, entonces tú crees que a ti el entrenamiento no te ha servido, una lástima... Y, cuando escuchas algo en español fuera de clase, porque tú escuchas mucho español fuera de clase, ¿sabes si de manera consciente pones en marcha alguna estrategia?

**R:** *Es difícil responder... Bueno, por ejemplo, el fin de semana miré... vi dos películas, una mexicana, no sé si conoces los dos chicos y la chica que se van a una playa...*

**P:** Sí, Y tu mamá también.

**R:** *Sí, ésta y no sé si conoces No se lo digas a nadie, la peruana.*

**P:** Esa no la he visto.

**R:** *Entonces, la mexicana era muy difícil para mí entenderlo, el diálogo entre los dos chicos... y luego... bueno, mi estrategia, no sé, no es ninguna estrategia porque luego pensé sobre eso cuando vi la peruana, que lo peruano era más fácil para mí y, no sé dónde estaba la estrategia ahora... De todas formas, en la mexicana puse subtítulos en alemán, entonces lo leí.*

**P:** Esa película me costó muchísimo entenderla. Y vi otra mexicana, Amores perros, y la entendí porque tenía subtítulos alemanes... Sin los subtítulos no habría podido entender ni la mitad de los diálogos, tienes que conocer las palabras coloquiales mexicanas para entender ese tipo de películas...

Claro, en Y tu mamá también, cuando habla Maribel Verdú, no habría ningún problema, ¿no? ¿Y no hiciste más que eso, poner los subtítulos?

**R:** *Sí, bueno, luego acordarme de los amigos. Me concentré en los tacos...*

**P:** Pero no pensaste “ahora voy a utilizar lo que hemos explicado en clase”.

**R:** (se ríe)

**P:** Sin embargo, cuando aprendes persa sí, sí que...

**R:** *Sí, me concentro más.*

**P:** ¿Y en qué te concentras? Porque supongo que el persa no tiene nada que ver con el español...

**R:** *Sí tiene que ver mucho porque todo es muy parecido, la gramática es muy pacida porque es un idioma indoeuropeo, sólo la letra es diferente. Entonces es muy parecido, sólo al principio de empezar a estudiar parece muy diferente. No, pero es que ahí quiero estudiar, entonces necesito todos los campos y... los cuatro y ahí también yo tengo que ponerme la tarea que quiero hacer y, si hablo con los persas, me interesa concentrarme en las nuevas palabras o las nuevas estructuras. Ahí en persa si se dice “llámame”, por ejemplo, se dice “dame la voz”. Entonces ahí me concentro y esto no se olvida porque son totalmente diferentes o interesantes.*

**P:** Entonces piensas que, para utilizar estrategias, aparte de que es más fácil cuando tienes un nivel más bajo, es necesario tener una motivación personal. Y con el español no tenías esa motivación tan fuerte como para utilizarlas... Y claro, con el persa las utilizas en todas las destrezas, ¿no? cuando escribes, cuando lees... Con el español, ¿cuando escribes o cuando lees no las utilizas?

**R:** *No sé, no.*

**P:** Conscientemente, no.

**R:** *No, conscientemente, no.*

**P:** Bueno pues, como profesor de idioma que eres, si el semestre próximo tú tuvieras que hacer el seminario de Expresión oral y escrita, ¿cómo trabajarías la CA en clase?

**R:** *Yo haría todo lo que hiciste tú porque me gusta mucho.*

**P:** Pero sin estrategias...

**R:** *Pero las estrategias podrías hacer una hora y nada más... Claro, si escribes el trabajo, tienes que repetirlo y repetirlo a ver si vale algo...*

**P:** Pero, ¿crees que si lo hubiéramos hecho de manera implícita...? Es decir que, si yo hubiera trabajado con vosotros las estrategias sin deciros nada, ¿crees que habría sido mejor?

**R:** *Sería mejor para ti, como la resonancia luego sobre ti sería mejor, creo.*

**P:** Eso no lo entiendo...

**R:** *Que... bueno, me gustaría más tu clase, si lo hubieras quitado, porque es lo único que no me gustó. Otra cosa no puedo decir.*

**P:** Y... eh... las actividades que os he dado de CA, ¿qué parte de la actividad era aceptable y qué parte no? Por ejemplo, las preguntas de “lee el título de la película, ¿de qué crees que va a tratar? ¿quiénes crees que van a ser los personajes?, haz un resumen...” ¿Qué parte de la actividad?

**R:** *Bueno, lo de hipótesis no me gustó... y... todo lo demás, bien pero, luego hubo esos cuestionarios y a veces me parecían... me parecieron un poco... no podía entenderlo bien porque, ¿sabes? a veces tenía que tachar algo que era “sí” y yo ponía algo, “sí pero...”*

**P:** Eso significa que ese cuestionario es nulo y no lo puedo utilizar (se ríe).

**R:** *Este último, por ejemplo...*

**P:** No, en éste no me has tachado nada...

**R:** *Algunos me parecieron que... sí, este me parece, ¿cómo valoras tu manera de escuchar? Y si pongo eficaz, luego tengo que leer lo demás para ver si lo que he puesto... Pero yo me imagino que esto es en todos cuestionarios, que no puedes... que si lo haces de buen corazón y si lo piensas con la cabeza no puedes poner siempre la misma cruz.*

**P:** No, no, de todas formas no soy experta haciendo cuestionarios y seguro que mis cuestionarios tienen errores formales sobre cómo se deben hacer los cuestionarios. He leído mucho sobre cómo se hacen, pero es muy difícil, sobre todo porque tengo que preguntaros sobre cosas que no se pueden ver. Preguntar a una persona “¿cómo escuchas?” yo puedo poner ahí un montón de adjetivos pero la persona puede decirme algo que no tiene nada que ver o puede no entender mi respuesta.

**R:** *Sí.*

**P:** Entonces, no habrías cambiado de la comprensión auditiva nada más que lo de las estrategias. Si tú hubieras dado el curso, sólo habrías cambiado lo de las estrategias. ¿El resto del trabajo con la comprensión estaba bien?

**R:** *Sí, bueno, lo que no puedes cambiar es lo de Bachelors un día y...*

**P:** No, eso no lo puedo cambiar...

**R:** *Es que confunde un poco...*

**P:** Y sería mejor si lo pudiéramos hacer así, si pudiéramos trabajar con más continuidad de martes a jueves, que te acuerdas de lo que has visto y de lo que has oído, de martes a martes la gente se olvida... Pero estoy obligada a ofrecer mi curso de los jueves para todo el mundo y de los martes sólo para Magister.

**R:** *Ya.*

**P:** Pues no tengo más preguntas. Si tienes algún comentario más sobre nuestro entrenamiento de estrategias de este semestre y sobre la comprensión auditiva...

**R:** *No... tal vez con la gramática. Alguna vez has hecho algo, pero muy poquito.*

**P:** ¡Yo creía que no te gustaba la gramática!

**R:** (Se ríe) *Sí, sí, y no me gusta... no me gusta ahora escribir con la gramática o así, pero me gustaría mejorar ya, después de este seminario porque ya noté dónde tengo mis problemas.*

## **Anexo 10.2. Estudiante B1**

*Realizada personalmente el 10.02.2006*

**Pregunta:** Esta entrevista es para mi tesis, como ya os dije el otro día en clase, y por supuesto que es anónima, confidencial... y cuando la utilice para la tesis, por supuesto que no voy a poner vuestros nombres.

Al principio del curso os hice un montón de preguntas personales y sobre vuestro aprendizaje para conocerlos y ahora te quiero repetir una pregunta: de las cuatro cosas que se trabajan en los cursos de idiomas, leer, escribir, escuchar y hablar, ¿qué es lo que más te gusta hacer en clase?

**Respuesta:** *Lo que más me gusta es hablar y... no sé, lo más difícil quizás es escribir. Porque, no sé, eso hace falta, también pero, el comienzo...*

**P:** ¿Y en cuál de las cuatro te consideras mejor?

**R:** *No sé, creo que en escuchar y hablar... hablar, sí, hablar.*

**P:** ¿Cómo calificarías el trabajo que hemos hecho durante este curso, en conjunto, martes y jueves, cómo calificarías el trabajo de las cuatro cosas, hablar, escribir, escuchar y leer?

**R:** *Pero, en qué sentido, ahora, ¿en sentido de útil?*

**P:** ¿Crees que ha sido equilibrado, que ha sido desproporcionado?

**R:** *No, creo que ha sido equilibrado y, no sé, lo que me ha gustado ha sido que hemos visto documentales y lo más difícil por ejemplo, ha sido escuchar canciones y escribir lo que decían ahí, casi es lo más difícil. Pero sí me ha gustado lo que has hecho.*

**P:** Y, de las cuatro cosas, cuál te habría gustado practicar más.

**R:** *Sí, escribir, porque es lo que menos hago.*

**P:** ¿Y menos?

**R:** *Escuchar las canciones, porque eran muy difíciles...*

**P:** El resto de las actividades de escuchar no eran problema, sólo las canciones.

**R:** *Las canciones, sí, exactamente, sólo las canciones porque, no sé, es difícil concentrarse en las frases porque, no sé, yo también escucho, creo, a la melodía, de lo que hay y te has fijado más en la melodía y ha sido un poco difícil, sí.*

**P:** ¿Crees que te habría ayudado si en clase hubiéramos escuchado todos juntos una canción y hubiéramos explicado de qué forma se podía escuchar mejor?

**R:** *Sí, quizá sí.*

**P:** Algo parecido a lo que hicimos con la escena de teatro de ¡Ay, Carmela! ¿Te acuerdas? Al principio del curso, lo escuchamos haciendo muchas pausas, explicando... ¿crees que deberíamos haber hecho algo así con las canciones?

**R:** *Sí, quizá...*

**P:** ¿Dirías que has cumplido con tus objetivos de Expresión oral y escrita?

**R:** *Sí, claro que he mejorado, y sobre todo, no sé, escribir y... sí, claro que quedan errores pero no puedes resolver todo y, sí, ha sido útil y... bien, creo que bien.*

**P:** Pero, ¿tú estás contento con tus propios logros, con lo que has conseguido, estás contento contigo?

**R:** *(Se ríe) No sé si he mejorado, no lo sé, ese es tu problema...*

**P:** Ajá, o sea, que prefieres no evaluarte tú...

**R:** *Exactamente.*

**P:** Bueno, pues no te preocupes, que yo te mandaré en unos días tu valoración de las cuatro destrezas con lo que has avanzado este semestre... Eeh... Durante este semestre nos hemos dedicado durante mucho tiempo a estudiar porque estábamos haciendo un entrenamiento consciente de estrategias de comprensión auditiva. Durante el semestre, ¿tú eras consciente de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**R:** *Umm, creo que menos. Bueno, no me acuerdo de las estrategias...*

**P:** ¿Y por qué crees que no te acuerdas de las estrategias?

**R:** *Es difícil tener en cuenta las estrategias cuando escuchas.*

**P:** Pero... ¿tú eras consciente, durante... a lo largo de las sesiones de clase, de que estábamos trabajando la comprensión auditiva de manera que prestarais atención a vuestra manera de escuchar?

**R:** *Creo que menos, no he prestado atención a estas estrategias.*

**P:** Y, aunque yo os lo expliqué al principio del curso, que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias, tú ibas a clase sin pensar que estabas participando en un entrenamiento.

**R:** *Creo que sí.*

**P:** Vale, y ahora que ha terminado el semestre y yo te digo que has sido sometido a un entrenamiento de estrategias, ¿qué opinión te merece?

**R:** *¿En cuanto a la comprensión auditiva?*

**P:** A la manera de trabajarla en clases.

**R:** *¿Por ejemplo? No sé...*

**P:** Por ejemplo, que yo os preguntara qué objetivos tenáis, que me contárais cómo estábais escuchando, a qué prestábais atención, si creáis que tenáis que prestar atención de otra manera la siguiente vez que viérais el cortometraje, por ejemplo...

**R:** *Sí... y... ¿la pregunta?*

**P:** La pregunta es si esta forma de trabajar la comprensión auditiva a ti te ha parecido bien o mal.

**R:** *Sí, bien... Porque, no sé, porque no te das cuenta cómo escuchas, cómo prestas atención y... no sé, sólo intentas hacerlo bien y no piensas cómo o cómo puedes mejorar.*

**P:** Sí, en eso consiste, hay distintas formas de mejorar la comprensión. Puedes hacerlo fijándote en el resultado o fijándote en el proceso. Y nosotros lo hemos hecho fijándonos en el proceso. Para mí no era importante si vuestros ejercicios tenían todas las respuestas correctas, lo que me interesaba era de qué manera habíais llegado a esas respuestas. Pero esa forma de trabajar la comprensión no es fácil porque para vosotros es nueva, y para mí también y, como lo que se escucha no se ve, pues no siempre es fácil saber lo que tienes que hacer en los ejercicios. Por eso quiero saber si, realmente, la forma de trabajar en clase os ha parecido adecuada.

**R:** *Sí, pero, como tú has dicho, como ha sido nueva también para nosotros, también necesitas acostumbrarte a trabajar así, ¿entiendes?*

**P:** Sí, sí, ¿crees que habría sido útil si hubiérais tenido tiempo para hablar en pequeños grupos sobre el ejercicio: cómo lo ha hecho cada uno, cómo ha escuchado cada uno, qué puede hacer para escuchar mejor?

**R:** *No sé, depende del grupo... Quizás menos en el pleno, habría sido más útil quizá, menos en grupos.*

**P:** *¿Pero si hubiéramos puesto en común de qué manera estábamos escuchando, habría sido útil?*

**R:** *Sí, eso sí.*

**P:** *Vale, bueno, en general, ¿para qué te ha servido a ti el trabajo de la CA que hemos hecho este semestre?*

**R:** *Umm... bueno, no sé, es acostumbroso, se dice, ¿acostumbrado?*

**P:** *¿para acostumbrarse?*

**R:** *No, al principio, cuando empecé a estudiar español, a aprender español, sólo podía entender a ciertas personas, sólo los profesores, amigos, y en España ha sido muy difícil cuando he estado allí y en este curso he notado que no es tan difícil ya entender a las personas, ¿no? porque no necesitas acostumbrarte al acento a algo así pero, bueno, también he notado que también depende de las personas que hablan, por ejemplo, en el examen que hicimos el martes a la mujer la entendía muy bien y a los hombres menos. Por eso me he dado cuenta que, aunque sí entiendo mejor a las personas, que por la forma de hablar, sí, y por la forma de hablar, hay que diferenciar. Y también que es más difícil escuchar o captar el contenido escuchando a personas que no ves, eso es muy difícil.*

**P:** *O sea, que te ha servido para darte cuenta de dónde están tus dificultades.*

**R:** *Bueno, no sé si he mejorado o no, eso... no puedo evaluarlo.*

**P:** *Sí, sí que lo puedes evaluar, vamos a intentar evaluarlo. Fuera de clase, has tenido ocasión de escuchar algo en español, no sé, cine, películas, amigos...*

**R:** *Sí, sí.*

**P:** *Has tenido ocasión, vale y, ¿has intentado, conscientemente, escuchar de la misma forma que lo hacíamos en clase, pensando en los objetivos, en hipótesis?*

**R:** *No (se ríe), no, no, lo siento.*

**P:** *No, no, ¡no lo sientas! Vale y, cuando estás leyendo en español, ¿has intentado establecer hipótesis, adivinar lo que estás leyendo, intentar adivinar palabras?*

**R:** *Bueno, eso sí, intentar... entender lo que leía también lo que leía por el contexto pero, no sé, antes, también pensar de qué podría tratar el texto... Bueno, tampoco he leído tanto en español, y sólo en Historia, así que...*

**P:** *Ya, pero aunque sea para Historia, eso da lo mismo... Pero, ¿has leído de la misma forma que leías antes de nuestro seminario o crees que ha afectado?*

**R:** *Creo que he leído igual que antes, no sé.*

**P:** *Muy bien, pues ya sólo me queda la última pregunta porque, como todos los que participáis en el curso tenéis un nivel de español muy alto y algunos son también profesores de idiomas, y todos tenéis experiencia con el aprendizaje de idiomas, me gustaría saber, si tú fueras el profesor de Expresión oral y escrita para el semestre próximo, ¿qué harías con la comprensión auditiva? ¿cómo la trabajarías en clase?*

**R:** *Como tú lo has hecho, ha sido muy bien que trabajamos en grupos, que tenemos que hablar en grupos, no sé, por ejemplo cuando repartiste las fotos y cada uno tenía que describirlas, eso ha sido muy útil y... luego la gente tenía que escucharte y decir los errores que hiciste, eso ha sido muy bien y, también ver los documentales y después responder a las preguntas. No sé, y eso sí ha sido útil. No sé a qué te refieres...*

**P:** *En general, a todas las actividades que se refieran a la audición.*

**R:** *Bueno, ya sabes que no me han gustado las canciones pero, no sé... ha sido muy útil, no sé. Creo que la mejor manera de aprender es hablar, es tener que hablar y, no sé, creo que con el paso del tiempo quizás te acostumbras más a la lengua, no sé, desarrollas un sentido, no sé cómo describirlo... no sé, también pasar un tiempo en España y tener que moverse ahí y hablar. Y entonces, bueno, no sé, lo que hemos hecho de hablar en clase en pequeños grupos ha sido muy útil porque, si trabajas en pleno, no hablas.*

**P:** *Muy bien, pues muchas gracias, ha sido muy útil tu entrevista.*

### **Anexo 10.3. Estudiante B3**

*Realizada personalmente el 10.02.2006*

**Pregunta:** Pues muchas gracias por concederme esta entrevista. Como os he dicho en clase, la entrevista es para mi tesis y es totalmente anónima y confidencial, así que puedes ser sincera. Bueno, pues al principio del semestre te acordarás que os pasé unos cuantos cuestionarios para conocer un poco mejor vuestros gustos sobre el aprendizaje del español, y ahora hay una pregunta que me gustaría hacerte de nuevo, la pregunta es, de las cuatro cosas que se practican en la clase de idiomas, hablar, leer, escribir y escuchar, ¿cuál te gusta más?

**Respuesta:** *Emm... sería raro decir escuchar pero, bueno, como me encanta escuchar a gente latina hablando, contándome cosas, o escuchar música en español, pero escuchar creo que me gusta un poquito más que hablar. Hablar y escuchar son las dos que más me gustan.*

**P:** ¿Y leer? Porque a ti sí que te gusta leer, ¿no?

**R:** *Sí, sí, pero es más bien... es más trabajo que afición para mí. Como me encanta y me gusta escuchar y hablar español y me gusta también leerlo, pero es más un trabajo, sí.*

**P:** ¿Y en cuál te consideras mejor de las cuatro cosas?

**R:** *Hablar, creo.*

**P:** ¿Cómo describirías el trabajo de las cuatro cosas en el curso? Si contempláramos nuestro curso como un conjunto, el trabajo de las cuatro cosas, cómo crees que ha sido. O sea, me refiero, si crees que ha sido equilibrado, proporcionado... si ha sido coherente, lógico...

**R:** *Ah! Sí, bueno, todo eso que has dicho pero yo tenía la impresión que... emm... has puesto más atención a lo de escuchar, ¿no? porque teníamos que evaluar mucho y muchas veces y... bueno, yo sí tenía la impresión que tú querías que escucháramos mejor después de la clase.*

**P:** ¿Y crees que eso ha quitado tiempo a otras cosas?

**R:** *Quizás un poquito porque tus lecciones de gramática siempre me ayudan muchísimo y a mí me habría gustado hacer un poquito más de gramática, sé que a otra gente no, pero a mí sí me habría gustado hacer más gramática porque sé que es un punto que, bueno, necesito mejorar.*

**P:** Interesante... en la gramática no había pensado yo cuando he preparado las preguntas, pero sí, puede ser que haya fallado el tiempo de la gramática. Eh... y qué es lo que te habría gustado trabajar menos en clase, en menos cantidad de lo que hemos hecho.

**R:** *Umm... Bueno, yo siempre podría decir que me habría gustado ver más películas y más cortos y haber escuchado más canciones, pero menos... no sé... más gramática también...*

**P:** O sea, siempre más pero por ahora no se te ocurre nada menos... suficiente... Bueno, ¿qué crees que te ha resultado más útil del curso completo, de los martes y los jueves?

**R:** *Más útil... claro que los aaa... dónde están las palabras... los comentarios, esos de 500 palabras que teníamos que escribir... claro que yo no tenía mucho tiempo de hacerlos siempre, pero cuando los hice siempre me ayudó bastante, porque normalmente en los cursos aquí en las clases no tienes que escribir nada, tienes que estar ahí, escuchar bien o no tan bien y ya está, o leer algo para deberes y... así.*

**P:** Yo creo que esa es la gran diferencia entre un curso de Sprachpraxis y un seminario de otro tipo, que te exige trabajo diario, no como en los otros que a lo mejor te piden un trabajo escrito pero tienes las vacaciones... no es tan... tan en el momento. ¿Y crees que has logrado tus objetivos para el seminario de Expresión oral y escrita?

**R:** *Bueno, espero que no sea la única que diga eso pero yo no tenía muchos objetivos...*

**P:** No, no eres la única, normalmente todo el mundo dice eso...

**R:** *Bueno, vale, yo voy a ser bastante sincera ahora. Objetivos, bueno, claro que siempre tienes el objetivo no perder tiempo haciendo la clase. Bueno, yo hago una clase para aprender algo, y además si es una clase de cuatro horas, claro que piensas, bueno, voy a aprender doble pero... bueno, sí creo que he aprendido bastante y mucho más que en otras clases, eso seguro.*

**P:** Y, vale, objetivos, yo tampoco tengo siempre objetivos cuando voy a una clase, pero expectativas siempre tienes. Expectativas de “yo creo que en esta clase vamos a dedicarnos a esto” o “yo creo que en esta clase no vamos a hablar siempre en español y vamos a hablar en alemán”... Siempre tienes una idea preconcebida sobre el tipo de clase o el tipo de seminario.

**R:** *Sí, eso... sí, se me ocurrió ayer también que la clase se llama Expresión oral y escrita, pero hemos escuchado tanto... el título dice algo diferente de lo que hemos hecho en realidad.*

**P:** Sí, por eso en el comentario yo pongo siempre que vamos a trabajar también “comprensión oral y comprensión lectora”.

**R:** *Sí, sí. Y bueno, yo tenía de expectativas que... bueno, yo nunca había tenido una clase contigo, ¿no?*

**P:** no...

**R:** *... y bueno, todo el mundo habla de Susana, Susana, y yo sabía que tú eres bastante joven, bueno, comparada con Marietta y tal, y bueno, yo tenía las expectativas de tener una clase más joven o quizá más interesante que con Sr. Stoll o... otros.*

**P:** Muy bien, muchas gracias por lo de que soy más joven... Vale, siguiente pregunta. Bueno, tú has dicho que se ha notado que hemos trabajado más la comprensión auditiva y que se notaba que a mí me interesaba más ese punto y, bueno, eso ha sido porque hemos desarrollado un programa de entrenamiento a lo largo del semestre de... de las estrategias de comprensión auditiva. ¿Tú eras consciente a lo largo del semestre de que estábamos haciendo un entrenamiento de las estrategias de comprensión?

**R:** *Umm... creo que no... creo que no, no.*

**P:** Aunque yo os expliqué que...

**R:** *¿Entrenamiento quieres decir que las tareas empezaron un poco más fácil y que, luego, se desarrollaron hacia... hacia difícil?*

**P:** Podría ser, y que las tareas al principio exigían un esfuerzo de vosotros diferente del que exigían al final. Al principio eran más “contenido general” o “relación entre los hablantes”, “tus hipótesis”, “¿qué te imaginas?” y al final eran más “¿qué palabras exactas recuerdas?”, “un resumen muy detallado” o “¿en qué estructuras gramaticales te has fijado?”... o sea, el esfuerzo que pedía de vosotros, o sea, de vuestra forma de escuchar, era distinto.

**R:** *Ah! No. Quizá si estuviera más consciente de mis formas de trabajar o de escuchar, lo hubiera notado, pero así no. Cómo lo escucho, bueno, y te doy mis respuestas... no.*

**P:** ¿Y tampoco recuerdas las explicaciones que yo di en clase cuando os expliqué que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias?

**R:** *No...*

**P:** Quizá no estabas ese día en clase...

**R:** *Puede ser...*

**P:** ¿Y qué opinión te merece eso de que hayamos seguido un entrenamiento de estrategias en clase?

**R:** *¿Qué? No he entendido la... la...*

**P:** La manera de trabajar la comprensión auditiva en clase, eso de graduar las actividades del principio al final y que yo estuviera intentando que utilizarais determinadas estrategias, eso ¿qué opinión te merece?

**R:** *Bueno..., bueno, yo estaba bastante sorprendida de la cantidad de trabajo que pones dentro de esta clase, ¿no? bueno... que has puesto mucho de tiempo en esta clase, en una clase... como lo de las evaluaciones y cómo se dice esto de persönliche Einschätzung...*

**P:**...valoración

**R:** *...valoraciones y todo eso. Y creo que eso también da motivación a los alumnos, que a mí sí que me ha motivado más. Y por eso, bueno, bien, muy bien. No sé qué decir, pero...*

**P:** Y aunque tú no seas muy consciente de tu manera de escuchar y no lo pienses, ¿crees que te ha servido de algo que trabajáramos de esta manera la comprensión auditiva?

**R:** *Creo que sí aunque a ves ya estaba como aaarrrrg... otra vez, decir cómo escucho o ¿qué crees que va a pasar en la peli? ¡yo qué sé! ¡no sé! ¡todo en este mundo puede pasar en la película! ¿cómo sé yo lo que va a pasar? Pero bueno, hay que ser creativa y yo creo que soy una persona bastante perezosa, ¿no? si me preguntas hacer estos ejercicios tan creativa. Pero, al final... bueno, me ha gustado bastante.*

**P:** ¿Crees que habría sido mejor para ti que hubiéramos trabajado la CA de otra forma? En lugar de fijarnos tanto en la manera de escuchar, que hubiéramos hecho otro tipo de ejercicios...

**R:** *Umm... no sé, quizá no tanto concentrarse en la forma cómo escucho, sino... reducir esto un poquito y poner más cortos, o más... ¿no? poner más diversión en las cosas que muestra.*

**P:** ¿Has tenido ocasión de... Bueno, como me has puesto en alguna prueba... eh... no sé si has sido tú, alguien me decía que escuchar en clase no es fácil porque estás dentro de una clase y con los compañeros y no puedes parar tú la película cuando quieres... ¿Has tenido ocasión este semestre de escuchar algo fuera de clase? Cine en español o algo así.

**R:** *¿De qué? ¿Cine?*

**P:** Cine o televisión... algo...

**R:** *No, cine no, canciones como siempre. Y, bueno, como conozco la gente Erasmus aquí, conversaciones coloquiales siempre tengo pero películas no. Como ahora voy a dedicarme a una película para la Hausarbeit de Moisés pues entonces sí, pero, normalmente, no.*

**P:** O sea que, durante el semestre fuera de clase has escuchado canciones y conversaciones con nativos.

**R:** *Bueno y como doy clase, también, casi cada día voy a explicar mis cositas gramaticales para niños y... eso... bueno, yo aunque no tenga clase cada día tengo algo que ver con el español.*

**P:** Y cuando estás escuchando música, fuera de clase, en tu casa, o estás hablando con los Erasmus, se te ocurre algo de lo que hemos hecho en clase y se te ocurre “ah, ahora podría establecer hipótesis o ahora podría hacer esto o lo otro”.

**R:** *Sí, claro, o...o... pasa muchas veces que aprendo una palabra en clase y dos días después alguien utiliza esta palabra y yo “ah” y lo noto y, bueno, estoy feliz del hecho que lo he recordado y, bueno, sí, está bien.*

**P:** ¿Y te has puesto alguna vez el propósito consciente de decir “ah, mira, voy a hablar con estos Erasmus, voy a probar esto que hemos hecho en clase de... adivinar lo que van a decir ahora” o cualquier cosa por el estilo?

**R:** *No, no...*

**P:** O, cuando estabas leyendo, decir “voy a establecer hipótesis para adivinar ahora lo que van a decir”.

**R:** *La verdad es que no, hasta ahora, no.*

**P:** Bueno, es que si hasta ahora ya hubieras hecho eso sería una maravilla... ¿Y algo de lo que hemos hecho este semestre en comprensión auditiva lo has aprovechado para utilizarlo en tus clases de inglés?

**R:** *¿Para mis clases de inglés? ¿para mis trabajos?*

**P:** Para tus clases de inglés.

**R:** *Umm... no. Bueno, yo tengo clases de inglés, me siento, escucho una hora y media y me voy. Bueno, me lo preparo, leo unas cosas en Internet como todo el mundo, y ya. Y es que, bueno, aquí hay clases y clases, y este semestre he tenido estas malas y la tuya.*

**P:** Bueno, es que el semestre de invierno es más difícil, entre el mal tiempo, la gripe, la gente llega tarde porque no hay trenes por la nieve... Hay una forma muy diferente de trabajar, yo lo noto, muy diferente de trabajar en invierno que en verano...

**R:** *Y los profes también están de mal humor...*

**P:** Sí, se nota mucha diferencia en la forma de trabajar... Y ya por último, te quería preguntar una última cosa. A mí me gusta mucho en nuestra clase hablar con vosotros porque la mayoría os dedicáis también a dar clase de idiomas, y eso es muy... es muy motivador poder hablar con tus propios alumnos a nivel de profesor porque... porque te permite hacer cosas con tus alumnos que no puedes hacer con otro tipo de gente. Y por eso me gustaría saber, tú, como profesora, ¿qué habrías hecho en nuestro curso con la CA? o ¿qué habrías hecho, que no hemos hecho o qué habrías quitado?

**R:** *Uf! ¿Qué habría quitado? Bueno, no, claro que... yo quitaría las cosas que no me gustan hacer como, por ejemplo, los textos científicos, pero sé que es algo muy importante y llega el tiempo en que tenemos que trabajar con textos científicos, ¿no? y escribir nuestras tesinas y eso. Pero, claro, decir como “ah, me gusta tanto la clase de Susana pero lo de los textos científicos no me ha gustado” pero sé que es importante y que ha valido la pena también. Pero... claro, no, creo que todo ha sido bastante útil e importante también... eh...*

**P:** La parte de texto científico que hicimos en comprensión auditiva fue el documental, ¿te pareció más interesante el documental que la parte de comprensión lectora?

**R:** *Ah! Sí, sí... Bueno, era también más histórico que no científico, ¿no?*

**P:** Hombre, es que el histórico es también una forma del lenguaje científico...

**R:** *Sí, pero es que eso de hablando de técnica, de iPod... no sé, yo creo que prefiero analizar un poema o una canción... lo que sea, pero no eso del... lenguaje tan masculino...*

**P:** Ya... Bueno, pues muchas gracias, yo creo que no tengo más preguntas, si hay alguna cosa que quieras añadir a la entrevista...

**R:** *A la entrevista, no.*

#### **Anexo 10.4. Estudiante C2**

*Realizada por mail el 18.02. 2006*

1. Al principio del curso os pedí bastantes fichas y cuestionarios para conoceros un poco mejor y, ahora, quiero comprobar cómo habéis evolucionado a lo largo del semestre. Por eso, me gustaría repetir una pregunta que hice al principio. De las cuatro destrezas que se trabajan para aprender un idioma (leer, escribir, escuchar y hablar), ¿cuál es la que más te gusta? ¿por qué? ¿en cuál te consideras mejor?

*Las destrezas que más me gustan son leer y hablar. Me considero mejor en leer ya que tengo mas tiempo para pensar sobre expresiones desconocidas y lo puedo hacer en el tiempo que me ajuste mejor. También me gusta hablar con hablantes nativos, porque creo que es lo más importante y lo más interesante en aprender una lengua.*

2. ¿Cómo calificarías el trabajo de las cuatro destrezas en nuestro seminario? ¿Crees que ha sido equilibrado?

*Sí, han sido equilibrados, tanto en clase como los deberes.*

3. ¿Qué destreza te habría gustado trabajar más? ¿y menos? ¿por qué?

*Me habría gustado practicar más lo del hablar, porque creo que es la destreza en la que soy peor. No me gusta tanto la comprensión auditiva porque muchas veces me siento muy frustrada cuando no estoy capaz de entender el contenido.*

4. ¿Cuál te ha resultado más útil? ¿cuál menos? ¿por qué?

*Las estrategias para entender mejor, creo que me han ayudado. Menos útil...no sé!*

5. ¿Has logrado tus objetivos para el curso de Expresión oral y escrita? (o expectativas) ¿por qué?

*Creo que sí, para mí fue importante practicar. Pero siempre creo que podría mejorar.*

6. Durante el semestre hemos trabajado las destrezas prestando atención a los procesos de comprensión y de producción. En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?

*Al principio no, pero al hablar sobre ellos presté más atención, lo que creo que me ha ayudado en comprender más. Pero siempre que no tenía problemas en entender un texto etc. no pensaba en emplear las estrategias. Sólo las usaba cuando tenía problemas.*

7. Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué opinión te mereció?

*Lo siento, no. En la mayoría de las veces aún no las empleo en una forma consciente, así que no me dí cuenta. Pero me han resultado útil siempre y cuando me concentrara en emplearlos.*

8. Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?

*Diferente, pero creo que me ha ayudado en mejor mi comprensión auditiva.*

9. ¿Para qué te ha servido?

*Buscar diferentes formas para escuchar, especialmente conversaciones coloquiales (aunque es todavía la destreza en la que tengo mayor dificultades)*

10. Escuchar algo fuera de clase es muy diferente, como bien sabes, ¿has tenido ocasión durante este semestre de practicar la CA en español fuera de clase? Cine, radio, tele, conversaciones con amigos... ¿Cómo funciona en esos casos tu CA? ¿Puedes decirme si pones en práctica conscientemente alguna de las estrategias que hemos practicado durante el curso?

*Tenía unas conversaciones muy interesantes en el Bielefelder Weihnachtsmarkt....:)*

*También leí mucho este semestre (literatura moderna y para clase, literatura medieval) y veí varias películas en el curso de Moises.*

11. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)  
*Algunas veces en el curso de Moises (cine espanol) cuando tenía dificultades de entender.*

12. Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?

*No, ya que casi nunca tengo problemas entender el inglés, da igual qué acento.*

13. Una de las cosas más interesantes y motivadoras del curso, para mí, es que todos los estudiantes tenéis ya mucha experiencia aprendiendo otros idiomas y, algunos, sois, al mismo tiempo, profesores de idiomas. Eso abre muchas posibilidades para trabajar en clase y, además, me permite tener con vosotros intercambios de opiniones “a nivel de profesor” cuando sois los receptores del curso. Por eso me gustaría preguntarte, si tú fueras la profesora del curso de expresión oral y escrita para el próximo semestre, ¿de qué forma trabajarías en clase la comprensión auditiva?

*Escuchar (audiolibros, películas, conversaciones coloquiales) y hablar mucho en grupos.*

*Aparte de eso, no tengo experiencia como profesora (Sería una profesora mala, no soy una persona paciente....).*

### **Anexo 10.5. Estudiante C3**

*Realizada personalmente el 11.02.2006*

**Pregunta:** Bueno, pues muchas gracias por concederme la entrevista. Te voy a hacer las preguntas en español pero, si hay algo que no sepas contestarme en español pues puedes pasar al alemán, como quieras. Bueno, al principio del curso, cuando os hice los cuestionarios y las preguntas personales, os pregunté cuál era la destreza que más os gustaba de las que se practican en clase: leer, escribir, escuchar o hablar. Y ahora me gustaría volver a repetirme la pregunta, de las cuatro cosas que se trabajan en las clases de idiomas, ¿qué es lo que más te gusta?

**Respuesta:** *Escuchar.*

**P:** ¿Y por qué?

**R:** *Ah... creo que... primero, porque me han gustado casi todas las cosas que hemos escuchado y las preguntas eran muy bien para, no sé, tener algo de un proceso. Y cada vez que escucho algo me centro en las preguntas y no sé, creo que se ha mejorado.*

**P:** Y en general para aprender español, ¿qué te gusta más?

**R:** *Escuchar y escribir.*

**P:** Qué curioso, pensé que me ibas a decir que te gusta más leer...

**R:** *Leer me gusta mucho, claro, pero creo que aprendo más cuando escribo algo y cuando escucho cosas frecuentemente.*

**P:** ¿Y en cuál de las cuatro te consideras mejor?

**R:** *Leer.*

**P:** Yo en alemán también... ¿Y cómo calificarías el trabajo de las cuatro destrezas en el seminario? O sea, me refiero si crees que el trabajo de las cuatro cosas ha sido equilibrado o si ha habido demasiado trabajo de una cosa y poco de otras, si estaba integrado...

**R:** *No, estaba muy integrado y creo que la cantidad era muy... muy buena.*

**P:** No has echado de menos más de una cosa que de otra.

**R:** *No.*

**P:** ¿Y qué te habría gustado, personalmente, qué te habría gustado trabajar más? En general de los martes y los jueves.

**R:** *Hablar. Sí, porque creo que con eso tengo muchos problemas. Muchos problemas graves porque tengo que pensar mucho lo que tengo que decir. Y creo que esos ejercicios en grupo eran muy bien... ah... pero, no sé, creo que para mí estaría muy útil, no sé, escuchar las cosas que yo he dicho. Creo que sí porque, normalmente, cuando cometo un error cuando hablo me da cuenta de este error. En el momento en el que lo cometo. Y para mí estaría muy útil anotar los errores más graves.*

**P:** Eso es muy interesante... Primero, porque nadie me lo había dicho, segundo, porque es la primera vez que grabo mis clases y porque cuando yo escucho las grabaciones, yo escucho todos los errores que comete cada persona, y en clase explico los más importantes, pero nunca os digo directamente “tú utilizas siempre esta frase y esto está mal” y sí podría ser bueno.

**R:** *Sólo dar papelitos con los errores porque creo que, cuando tengo la posibilidad de... de verdad revisarlo en casa, creo que podría estar bien.*

**P:** Pues muchas gracias... ¿Y qué cosa de, en general, martes y jueves, te habría gustado trabajar menos?

**R:** *Eso de los textos científicos y jurídicos, sólo porque a mí no me gusta. Claro que es necesario hacerlo pero es que a mí no me gusta.*

**P:** ¿Y cuando vimos el documental? Porque el documental era la parte de comprensión auditiva de los textos científicos.

**R:** *No estaba.*

**P:** Ah... porque ha habido gente que me ha dicho que no le había gustado la unidad de los textos científicos pero que el documental les había gustado mucho...

**R:** *¿Y de qué era el documental?*

**P:** Era un documental histórico sobre la Transición española, sobre cuando legalizaron el Partido Comunista para las primeras elecciones democráticas.

**R:** *Creo que sí me habría gustado... (se ríe).*

**P:** ¿Y cuál de las cuatro destrezas del curso te ha resultado más útil? ¿Hablar, escuchar, leer o escribir?

**R:** *Creo que escuchar y escribir.*

**P:** ¿Y cuál menos útil?

**R:** *Nada, de verdad...*

**P:** ¿Crees que has logrado tus objetivos para el curso de Expresión oral y escrita?

**R:** *No. Para mí no.*

**P:** Para ti, sí ¿no te sientes satisfecha?

**R:** *En el escribir sí, creo que estaba bien pero no era tan diferente de las cosas que hemos hecho en el curso III o en algún otro curso. Pero con el hablar creo que no he mejorado, al contrario.*

**P:** ¿Y de qué manera crees que podríamos haberlo mejorado en el curso?

**R:** *En el curso no. Creo que no es sólo esta cosa de revisar mis errores cuando hablo, creo que me hubiera ayudado un poco pero, no sé, solamente es que no tengo esta práctica frecuente de hablar español, éste es el problema, no tiene nada que ver con el curso.*

**P:** Muy bien. Durante el semestre, claro, hemos trabajado las cuatro cosas y a ti te parecía que estaba bien integrado, pero yo he prestado especial atención a escuchar durante el semestre, porque yo quería que hiciéramos un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva. ¿Tú eras consciente durante el seminario de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**R:** *Sí (se ríe).*

**P:** ¿Por qué eras consciente?

**R:** *Por las preguntas (se ríe).*

**P:** Yo os lo había explicado al principio, pero hubo gente que no estuvo los primeros días de clase y que no escuchó mi explicación y no sabía que estábamos haciendo un entrenamiento.

**R:** *Sí, claro, yo sí que lo sabía y, si no, ¡me hubiera dado cuenta! (se ríe). Por las preguntas, sí.*

**P:** Vale, en el primer momento, cuando tú supiste que íbamos a hacer un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva, ¿qué pensaste?

**R:** *Algo como “¿por qué no?” (se ríe). Creo que puede, no sé, creo que puede hacer... no puede ser negativo en ningún caso porque, a lo mejor me ayuda, ¿no? y, si no, no pasa nada.*

**P:** Y ahora que ha terminado el semestre, viéndolo al final del curso, ¿qué opinión tienes sobre el entrenamiento que hemos hecho?

**R:** *Para mí era muy bien... eh... esa cosa de las hipótesis porque antes creo que no lo he hecho.*

**P:** *O a lo mejor lo hacías de forma inconsciente...*

**R:** *No, creo que no. Puede ser, en conversaciones coloquiales, sí, pero eso de Los dos reyes y los dos laberintos era la primera vez que establecí hipótesis con una historia, con algo escrito pero... normalmente leo y está bien pero nunca he escuchado a un libro o algo así en español. Y creo que me ha ayudado mucho por las cosas que venían detrás.*

**P:** A mí me ayuda mucho escuchar audiolibros en alemán porque claro, como me gusta la literatura, es algo que escucho con gusto. Y, ¿para qué más crees que te ha servido el entrenamiento? Además de para las hipótesis, ¿crees que te ha servido para algo más?

**R:** *No... ¿sabes? creo que no me pongo nervioso cuando no entiendo algo especial. Si... porque, normalmente, cuando estoy hablando con un español y no entiendo algo puedo preguntar “por favor, puedes repetir eso porque no lo entiendo” y ya está, y cuando no lo entiendo en una conversación grabada, no me pongo nerviosa porque de verdad no es importante si lo entiendo porque no tengo que participar en esta conversación. Y por eso, bueno, si no lo entiendo, me da igual.*

**P:** Y crees que a eso te ha ayudado lo que hemos hecho en clase.

**R:** *Sí, porque normalmente me pongo muy nervioso cuando no entiendo algo.*

**P:** *Pero escuchar fuera de la clase es muy diferente que escuchar en la clase, lógicamente.*

**R:** *Sí, porque puedo repetirlo cuantas veces necesito.*

**P:** A no ser que vayas al cine en España y allí no puedes repetir la película...

**R:** *Pero es el cine, no sólo es escuchar, sino ver también. Y cuando miro una peli, normalmente, ya sé de qué trata en general.*

**P:** ¿Has tenido ocasión en este semestre de escuchar algo fuera de clase?

**R:** *Durante el semestre... no. He intentado ver una peli en español que era Mar adentro y no he entendido nada, de verdad y la he visto en alemán. Porque la conversación en este idioma... gallego... no he entendido nada ahí así que la he visto en alemán.*

**P:** Y recuerdas..., cuando intentaste ver la peli en español, ¿recuerdas si conscientemente pusiste en práctica lo que habíamos hecho en clase?

**R:** *No porque era muy al principio del curso.*

**P:** Y ¿podrías decirme si, conscientemente, has puesto en práctica, fuera de nuestra clase, algo que hayamos practicado de las estrategias? Cuando has leído algo en otro idioma, cuando has escuchado algo en otro idioma...

**R:** *Ah... Creo que no porque normalmente escucho cosas en inglés, mucho por mis cursos y, no sé, porque me gustan audiolibros y normalmente en inglés oigo todo y veo todas las pelis pero no tengo que usar estrategias para entender inglés.*

**P:** Conscientemente.

**R:** *Conscientemente no porque para mí es casi como lo que oí en alemán y no tengo que concentrarme tanto.*

**P:** Y crees que si ahora vieras una película en español fuera de clase o escucharas la radio en español fuera de clase, ¿crees que pondrías en práctica algo de lo que hemos hecho en clase?

**R:** *Conscientemente no, inconscientemente claro que sí, con escuchar algo creo que sí, sí, con escuchar la radio o algo.*

**P:** Y, ¿qué se te ocurre que harías, por ejemplo?

**R:** *Concentrarme en escuchar las cosas que son importantes para entender la esencia de la noticia. Porque antes me concentraba en todas las palabras... eh... a lo mejor no entendí nada de nada porque, no sé, me pregunto, “¿qué es eso? No sé, nunca he escuchado esa palabra” y...*

**P:** ... y ya te olvidas de escuchar lo demás.

**R:** *Sí, eso. Y eso creo que ya no hago.*

**P:** Una de las cosas más interesantes de vosotros para mí es que la mayoría de la gente del curso, además de aprender idiomas también da clase de idiomas. Entonces eso me permite hacer cosas en clase que no puedes hacer con otro tipo de alumnos, y me permite preguntaros cosas que no todos los alumnos podrían responder. Entonces, si tú tuvieras que ser la profesora de Expresión oral y escrita para el semestre que viene, ¿qué harías con la comprensión auditiva en clase? ¿cómo la trabajarías?

**R:** *Creo que yo también usaría DVDs y canciones.*

**P:** ¿DVDs y canciones hechos para extranjeros o...?

**R:** *No, no, porque no es... no es lo mismo. No se aprende con esas cosas, de verdad, para extranjeros que aprenden el idioma que normalmente es muy artificial, creo que no sirve para nada. Y por eso... algo de canciones españoles o de Latinoamérica. Me ha gustado los cortos pero creo que intentaría ver una peli entera. No he visto el de Sinfonía desconcertante pero El cumplido era muy difícil para mí pero, el otro, cada palabra. Por eso creo que los cortos están muy bien para entender y comprender porque lo ves y oigas al mismo tiempo. Creo que también un buen ejercicio era una conversación coloquial aunque sea tan difícil como ésa que hemos escuchado en clase. Sí, algo así,*

*claro. Y... intentar siempre dar causas por qué escuchamos o vemos esto y siempre dar preguntas y ejercicios, porque lo hace más fácil para el estudiante.*

**P:** ¿Qué te parecía que las preguntas que yo daba, normalmente, fueran por escrito? ¿qué te parecía eso?

**R:** *Muy bien. Sí, porque a mí me gusta cuando puedo leer las preguntas antes y ya sé qué es lo más importante en lo que tengo que fijarme cuando escucho algo.*

**P:** Porque, normalmente, no sé por qué motivo es así, siempre los profesores tenemos la idea de que la comprensión auditiva se relaciona con la expresión oral y la comprensión lectora con la expresión escrita. Entonces, todos los ejercicios de CA se responden oralmente. Y yo, sin embargo, os he pedido que a los ejercicios de CA me respondiérais por escrito. Por eso quiero saber cuál es vuestra opinión sobre eso...

**R:** *Es que para mí esto sirve muy bien porque, de verdad, tengo tiempo de reflejar lo que he visto o escuchado y, después, no sé, escribir una respuesta. Y si tengo que hacerlo espontáneamente, normalmente me confundo en algunos aspectos.*

**P:** Y, ¿crees que te habría ayudado o te habría gustado que hubiéramos hablado en pequeños grupos o todos juntos en clase sobre la forma de escuchar de cada uno, o de qué forma escucha cada uno para comprender mejor?

**R:** *No sé... no sé... Creo que... creo que no porque sí, a lo mejor, alguno o una persona tiene una práctica que puedes explicar y te puede ayudar de verdad pero creo que cada uno tiene que buscar y encontrar su propia método, su propia estrategia. Y no creo que cuando Alicja me dice algo, “ah, primero tienes que escucharlo todo y luego, otra vez...” creo que no me serviría para nada. Porque yo tengo que escucharlo y, cuando llego a un parte que no entiendo bien, sólo atiendo a esa parte y lo repito, frecuentemente, y luego sigo. Y para mí es importante que sólo entiendo esa parte. Por eso, no sé, a lo mejor sí, pero para mí no.*

**P:** O sea, tú piensas que el proceso de escuchar es demasiado personal como para utilizar el proceso de otra persona, ¿no? Cada uno tiene que descubrir, qué es lo mejor...

**R:** *Sí, creo que sí.*

**P:** Pues muy bien, esto es todo, ¿tienes algún comentario más sobre nuestro entrenamiento de estrategias o sobre la comprensión auditiva, los materiales, ejercicios...?

**R:** (se ríe) *No me ha gustado la canción de Mecano...*

**P:** ¿Y el tipo de ejercicios que he hecho con las canciones, qué te parecía? No las canciones, el tipo de ejercicio...

**R:** *Para mí eran los más fáciles. Sí, estaban bien.*

**P:** Pues muchas gracias.

## **Anexo 10.6. Estudiante C5**

*Realizada por mail el 10.03.2006*

1. Al principio del curso os pedí bastantes fichas y cuestionarios para conoceros un poco mejor y, ahora, quiero comprobar cómo habéis evolucionado a lo largo del semestre. Por eso, me gustaría repetir una pregunta que hice al principio. De las cuatro destrezas que se trabajan para aprender un idioma (leer, escribir, escuchar y hablar), ¿cuál es la que más te gusta? ¿por qué? ¿en cuál te consideras mejor?

*La destreza, la que más me gusta es escuchar porque puedo comprobar si entiendo más y cuánto, oír algo nuevo (información, frases hechas).*

2. ¿Cómo calificarías el trabajo de las cuatro destrezas en nuestro seminario? ¿Crees que ha sido equilibrado?

*Me ha gustado la distribución del trabajo conforme a las cuatro destrezas. La destreza leer no tenía mucha representación pero, pienso, eso estamos en condiciones aplicar mejor. Las tareas de escribir tampoco estaban demaciadas (es bueno para mí (por una parte) ;)) Para mí el trabajo en el seminario ha sido equilibrado.*

3. ¿Qué destreza te habría gustado trabajar más? ¿y menos? ¿por qué?

*La distribución de las destrezas en el trabajo del seminario me ha gustado por eso no me faltaba ninguna. Menos me ha gustado escribir porque eso me tarda mucho tiempo.*

4. ¿Cuál te ha resultado más útil? ¿cuál menos? ¿por qué?  
*Un entrenamiento de todas las estrategias me ha resultado útil. El metodo o los textos no siempre eran utiles para hacerlo. Por ejemplo los textos los cuales no podía entender no me conducieron a nada.*
5. ¿Has logrado tus objetivos para el curso de Expresión oral y escrita? (o expectativas) ¿por qué?  
*Las expectativas sí las ha logrado. Los objetivos no porque por falta de tiempo no podía hacer todos los deberes.*
6. Durante el semestre hemos trabajado las destrezas prestando atención a los procesos de comprensión y de producción. En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?  
*Sí, era consciente de que hemos desarrolldo un entrenamiento de las estrategias.*
7. Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué opinión te mereció?  
*En el momento en que fui consciente de ello pensé que podían ser muy utiles para aprender y entender mejor el espanol.*
8. Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?  
*No lo he hecho conscientemente. Estuvimos sensibilizados por las estrategias pero, creo, no sabía como aplicarlas en el trabajo conscientemente.*
9. ¿Para qué te ha servido?  
*Me ha servido para:*
  - acordarme de las diferentes estrategias de CA
  - pensar en mis estrategias de CA y mí metodo de aprender
10. Escuchar algo fuera de clase es muy diferente, como bien sabes, ¿has tenido ocasión durante este semestre de practicar la CA en español fuera de clase? Cine, radio, tele, conversaciones con amigos... ¿Cómo funciona en esos casos tu CA? ¿Puedes decirme si pones en práctica conscientemente alguna de las estrategias que hemos practicado durante el curso?  
*La ocasión de practicar la CA fuera de clase: música, tele. Mí CA funciona en esos casos casi como en la clase - con atención.*  
*Algunas estrategias que pongo en praktica:*
  - a)- Hipótesis sobre el tema
  - b)- Elaboración por conocimiento del mundo
  - c)- Comprensión global y selectiva
  - d)- Tomar notas de las palabras desconocidas y buscar en el diccionario
  - e)- Repetición mental de sonidos
11. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)  
*Algunas estrategias que ha puesto en practica para otro tipo de tarea:*  
*para leer ( las letras ver pregunta anterior):*  
*c),d), adivinar el significado por el contexto*
12. Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?  
*Las estrategias que ha aplicado a otro idioma:*  
*a),e),anticipación del vocabulario, adivinar palabras ausentes.*

13. Una de las cosas más interesantes y motivadoras del curso, para mí, es que todos los estudiantes tenéis ya mucha experiencia aprendiendo otros idiomas y, algunos, sois, al mismo tiempo, profesores de idiomas. Eso abre muchas posibilidades para trabajar en clase y, además, me permite tener con vosotros intercambios de opiniones “a nivel de profesor” cuando sois los receptores del curso. Por eso me gustaría preguntarte, si tú fueras la profesora del curso de expresión oral y escrita para el próximo semestre, ¿de qué forma trabajarías en clase la comprensión auditiva?

*De qué forma trabajaría en clase? La forma y el método de tu trabajo me ha gustado mucho, sólo algunos de los textos de CA eran muy difíciles para comprender, y por eso las tareas me parecían demasiado largas. En algún momento se siente cansada y no se puede comprender más.*

### **Anexo 10.7. Estudiante C6**

*Realizada personalmente el 14.02.2006*

**Pregunta:** Bueno, al principio del curso os pasé un cuestionario donde os preguntaba sobre vuestros gustos, y ahora quería saber, ¿qué es lo que más te gusta de la clase de idiomas? ¿leer, escribir, escuchar o hablar?

**Respuesta:** *Para mí es hablar porque es lo más importante para mí. Antes del curso pensé que es escribir pero ahora no, para mí es hablar.*

**P:** ¿Y por qué has cambiado de opinión sobre escribir?

**R:** *A causa de mis problemas cuando hablo.*

**P:** Pero no tienes muchos problemas cuando hablas.

**R:** *No, sí, pero soy perfeccionista, porque... necesito algunos minutos para pensar en mi cabeza las frases y después puedo hablar, pero no espontáneo.*

**P:** ¿Y en cuál de las cuatro te consideras mejor?

**R:** *Leer.*

**P:** Yo en alemán también, soy mucho mejor leyendo que en cualquier otra cosa.

**R:** *Sí, claro porque yo leo las palabras y el contenido en las frases a causa del tiempo para mí es muy fácil de leer y de entender.*

**P:** ¿Y cómo calificarías el trabajo que hemos hecho, en conjunto, de los martes y los jueves, el trabajo que hemos hecho de las cuatro cosas? ¿Ha sido equilibrado?

**R:** *Sí, pienso que sí.*

**P:** ¿No has tenido la impresión de que hayamos trabajado una cosa demasiado y otra muy poco?

**R:** *Para mí no porque escribí mucho en casa afuera del, no sé, texto científico, porque me ha molestado mucho que yo escribo una frase y, después, no sé nada. Y durante 10 minutos no escribí nada...*

**P:** El texto científico no tuvo éxito con nadie... ¿Te pareció frustrante?

**R:** *Sí, porque necesito un texto científico para mi trabajo básico.*

**P:** Bueno, pero lo conseguirás con el tiempo, ya verás. Y, de las cuatro cosas, ¿cuál te habría gustado trabajar más en el curso?

**R:** *¿Expresión oral o expresión escrita?*

**P:** En conjunto, de los dos días.

**R:** *¿Más? No sé... nada porque existe un equilibrio. Pero me gusta... me ha gustado mucho que hablamos... que hablemos mucho en grupos.*

**P:** Es la forma más cómoda de hablar en clase, ¿verdad? Y también se puede hablar más tiempo.

**R:** *Porque tengo miedo y cuando nadie habla y sólo yo, porque el nivel de Expresión oral fue muy alto para mí... al principio, un poco.*

**P:** Sí, al principio se notaba mucha diferencia dentro del grupo...

**R:** *Al principio tenía miedo de participar pero no tengo... otra elección.*

**P:** Claro, pero es que había personas en el curso que habían vivido en España más de un año y eso se nota mucho...

**R:** *Sí.*

**P:** ¿Qué cosa te habría gustado trabajar menos?

**R:** *De escuchar, de textos como Un asunto de honor en casa porque... no.*

**P:** ¿Por el hecho de que lo escuchaste en casa o por el tipo de actividad?

**R:** *Por el texto. Porque está muy difícil de entender que el autor o el locutor quiere decir, no entendí nada y, por eso, compré el libro.*

**P:** ¿Has comprado el libro de Un asunto de honor?!

**R:** *Sí pero ahora no necesito el libro.*

**P:** ¿Lo has comprado en español o en alemán?

**R:** *Sí, en español, sí, claro.*

**P:** Está muy bien, a mí me gustó el libro. Yo primero lo escuché y después lo leí.

**R:** *Y es muy difícil, es un libro muy difícil pero, sí, en un año o dos pienso leerlo.*

**P:** Es un libro realmente muy difícil pero yo elegí ese fragmento porque... eh... para esa actividad yo no quería saber qué comprendíais sino de qué manera eh... procesáis la información. Entonces yo quería analizar vuestro procesamiento de la información. Y si usaba un texto muy fácil, todo el mundo iba a contarme lo que estaba entendiendo, entonces, yo no quería qué estás entendiendo, quería de qué manera está funcionando tu cerebro.

**R:** *Pero en el cuestionario están muchas preguntas sobre...*

**P:** No porque en Un asunto de honor sólo teníais que decirme cómo escuchábais, el que tenía muchas preguntas era el de Los dos reyes...

**R:** *Ah bueno... No me acuerdo...*

**P:** ... y los dos laberintos.

**R:** *Ah... muy bien. Pero el de los dos reyes y los dos laberintos me gustó mucho, me gusta mucho.*

**P:** Porque ése es de un libro de literatura para gente que aprende español, y además el cuento era muy bonito.

**R:** *Y las canciones.*

**P:** ¿Las canciones te gustaron?

**R:** *Y el tema, porque, normalmente, las canciones en españoles tratan sobre el amor, del amor... no sé, de un hombre muy triste o... y estas canciones me han gustado mucho.*

**P:** Me alegro porque, normalmente tengo poco éxito con las canciones.

**R:** *¿No?*

**P:** Porque tengo un gusto musical muy diferente al de mis estudiantes... y a la gente no le suelen gustar mis canciones...

**R:** *Pues a mí también me gustaron.*

**P:** Y de las cuatro cosas que hemos practicado en clase, ¿cuál es la que te ha resultado más útil?

**R:** *¿Para mí? Escribir y hablar.*

**P:** ¿Por qué crees que te ha resultado...?

**R:** *Respecto a escribir, es importante escribir y, respecto a hablar, es el examen final. Y respecto a mi práctica, en septiembre, necesito de hablar y entender.*

**P:** Pero para entender no vas a tener problema y, para hablar, con un par de semanas allí, vas a hablar. A ti lo único que te falta ahora es contacto directo todos los días con el español. Y, ¿lo menos útil de todo?

**R:** *Nada. A mí lo que menos me hace es leer pero, normalmente, nada.*

**P:** ¿Crees que has logrado tus objetivos para Expresión oral y escrita?

**R:** *No sé... umm... en el caso de hablar, no. Es que si... esperé que hablara, no sé, ¿subjuntivo? que hablara mucho y perdí el miedo de hablar pero... tengo miedo de hablar. Y respecto a escribir sí, a leer y... ¿qué es el cuarto? Escuchar, sí.*

**P:** En el caso de hablar y de escuchar lo que sí noté yo es que, ahora, reaccionas mucho más rápido. Antes, cuando hablábais en grupo, tú escuchabas muy atentamente y tardabas un poco reaccionar a lo que decían tus compañeras. Y ahora reaccionas automáticamente. Lo vi... aunque no se queda grabado cuando habláis en grupos, yo lo veo...

**R:** *(se ríe) Sí, bueno...*

**P:** Bueno, durante el curso, aunque hemos trabajado las cuatro cosas, hemos prestado especial atención a la comprensión auditiva, porque es lo que estoy investigando para mi tesis y porque hemos hecho un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva. ¿Tú eras consciente durante el semestre que estábamos un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**R:** *Umm... no entiendo bien la pregunta...*

**P:** Nosotros, durante el curso, los martes, hemos hecho un entrenamiento...

**R:** *¿Entrenamiento...?*

**P:** Training

**R:** ¡Ah, entrenamiento! ¡Sí, claro!

**P:** Sí, un entrenamiento de estrategias de CA. ¿Tú sabías que estábamos haciendo eso, eras consciente?

**R:** *Umm... a causa de los cuestionarios, y cuando vimos la película, pero antes no.*

**P:** ¿Aunque yo lo había explicado en clase el primer día, que íbamos a seguir en clase un programa de entrenamiento que yo había preparado para mi tesis? Aunque yo lo había explicado en clase, tú no eras...

**R:** *Antes, no.*

**P:** Y, cuando viste los cuestionarios y la película y te diste cuenta, ¿qué te pareció? ¿qué opinión tuviste de que hiciéramos un entrenamiento?

**R:** *¿Mi opinión, sobre mí o en general?*

**P:** Sobre la metodología. Cuando tú viste en el cuestionario “estamos haciendo un entrenamiento de estrategias” eso te pareció...

**R:** *Muy bien. Porque no me molesta y me ayude... ayudó de escuchar mejor.*

**P:** ¿Y ahora que se ha terminado el curso, para qué crees que te ha servido?

**R:** *¿El entrenamiento? Para entender el contenido cuando no entiendo todas las palabras y... me siento menos frustran... frustrada cuando no entiendo todo. Y antes del curso, cuando no entendí todas las palabras, estaba muy muy frustrada.*

**P:** Yo realmente elegí este tema para mi tesis porque estaba frustradísima cuando llegué a Alemania y vi que no entendía nada... Llevaba años aprendiendo alemán y no podía entender las cosas más sencillas. Y yo a mi profesor le entendía muy bien en Madrid pero, cuando llegué aquí... no, no, no... y eso me bloqueaba mucho porque nunca podía responder. Vale... Bueno, pero es muy distinto escuchar español dentro de clase que escucharlo fuera, durante este semestre, ¿has tenido ocasión de escuchar español fuera de la clase?

**R:** *Sí, con mis compañeros, con los compañeros de mi novio y de canciones, ¿no? y para explicar el texto a mi novio... pero...*

**P:** ¿Cine o televisión o radio, no?

**R:** *Películas, sí. Pero... la televisión no tengo... televisión en español no tengo, sólo en francés.*

**P:** Y las películas, ¿las has visto en vídeo o las has visto en el cine?

**R:** *En el avión. No... no me acuerdo del título, de los títulos pero, por ejemplo, Siga en español, es una película muy buena pero, en español, para mí, es demasiado difícil de entender.*

**P:** Cuando has escuchado algo en español fuera de clase, ¿has utilizado de manera consciente alguna estrategia de las que hemos usado en clase?

**R:** *No. Intenté entender todo y pienso que es un error. Y la consecuencia... no... no entendí nada. Sólo algunas palabras y... no realmente el contenido.*

**P:** Pero no probaste nada de lo que habíamos hecho en clase.

**R:** *Antes del curso, no.*

**P:** ¿Y durante el semestre, cuando has hablado con algún amigo o has escuchado música?

**R:** *Sí, me... me acordé de las estrategias y... ¡algunas veces! Otras no pero algunas veces.*

**P:** ¿Cuándo te acordaste de las estrategias? ¿cuando lo que oías era muy difícil, cuando era muy fácil...?

**R:** *Umm... Pienso que cuando me ha gustado el tema de la conversación o de la peli o de la música, de la canción.*

**P:** ¿Y de qué estrategias te acuerdas normalmente?

**R:** *De... eh... de... no sé la palabra, los gestos y la mímica y la entonación de las palabras, del final de las frases porque la entonación depende del final de la frase, si es una pregunta... y, entonces... de... intenté... intento, ahora sí, entender el contenido en general y no todas las palabras y me puedo acordarme mejor de las palabras que no conozco y después de la canción o de la conversación, busco las palabras que no conozco pero a mi parecer muy importantes, busco en el diccionario.*

**P:** ¿Tienes alguna manera especial para intentar acordarte de esas palabras que no conoces, cuando las oyes?

**R:** *No, están en mi cabeza.*

**P:** Es muy interesante...

**R:** *¿Por qué?*

**P:** Porque a mí también me pasa eso y no sé en qué momento me empezó a ocurrir, pero de repente un día me di cuenta de que recordaba las palabras desconocidas y las podía buscar en el diccionario, y no lo hacía de una manera consciente. Ahora sí, ya lo hago de manera consciente y ya puedo recordar más palabras, pero al principio fue así... Sí, muy interesante lo que me has dicho porque, además, me has dicho algunas estrategias que no hemos practicado en clase, porque en clase no hemos prestado atención a la entonación del final de la frase, por ejemplo, y es una estrategia muy buena pero yo no la he trabajado en clase porque no había tiempo de tabajar muchas estrategias.

**R:** *¿No piensas que las frases en futuro o en pasado tienen una entonación diferente?*

**P:** Por completo.

**R:** *Sí, pienso que sí.*

**P:** Y es una estrategia muy buena y tú me las has contado y nosotros no la hemos explicado en clase.

**R:** *No sé, es mi estrategia...*

**P:** No, es muy buena, es que cada persona tiene que desarrollar sus propias estrategias... No a todo el mundo le sirven las mismas.

**R:** *Pero me sirve mucho de... de pensar sobre... la entonación.*

**P:** ¿Y crees que las estrategias que utilizas para escuchar las has aplicado a otro tipo de ejercicios? A leer, a escribir...

**R:** *Pienso que a escribir porque me acordé de algunas frases que alguien me ha dicho y me acordé, por ejemplo, del tiempo del pasado o del condicional, del subjuntivo en algunas cosas... no, en algunos casos... (se ríe). No puedo hablar porque hablé todo el día en alemán...*

**P:** Uy! Te aseguro que puedes hablar, está todo muy claro... Y, cuando escuchas inglés, ¿tú crees que tu inglés es mejor que tu español?

**R:** *No porque cuando dormí... dormí, no sé, soñé en español algunas veces. Y cuando tenemos amigos en los EEUU y esos amigos pueden hablar español y, cuando me falta una palabra en inglés, tengo la palabra en español en la cabeza y siento que ahora puedo hablar mejor en inglés pero algunas palabras sólo conoce en español y por eso utilizo algunas palabras en español.*

**P:** A mí me pasa lo mismo con el inglés y el alemán. Cuando hablo en inglés me vienen a la cabeza las palabras en alemán y hay frases que no puedo decir en inglés completas. Y, ¿cuando escuchas algo en inglés...? Bueno, ¿has escuchado este semestre algo en inglés?

**R:** *Sí, claro, porque tenemos algunos profesores de Inglaterra que no pueden hablar alemán y algunos de mis estudiantes no pueden hablar inglés, nada, y por eso tengo que hablar francés o inglés. Y pienso que cuando escucho el inglés...*

**P:** ¿Cuando escuchas inglés o francés utilizas estrategias como las que...?

**R:** *No.*

**P:** ¿Y por qué crees que no las utilizas en inglés o francés y en español sí?

**R:** *Porque estudié inglés y francés en la escuela y no han desarrollado algunas estrategias y... sólo estudiar el vocabulario y el Hörverstehen... no sé...*

**P:** comprensión auditiva...

**R:** *... no ha estado muy importante para el profesor y por eso... yo pienso en francés puedo entender todo pero hablar, nada, casi nada. Y, sí, después de mi Abitur, no sé..., Abitur, hablé como lengua materna el francés y ahora, nada, pero puedo entender todo. En la televisión y todo. Y en inglés, fue muy mal, fui muy mal en la escuela pero ahora puedo entender todo, casi todo, y hablar bien.*

**P:** Entonces crees que, cuando escuchas inglés o francés, no usas estrategias porque no te han enseñado a usarlas mientras lo aprendías. ¿No crees que depende de tu nivel de inglés o de francés, que no te hacen falta?

**R:** *No... no sé. Inconsciente... sí pero consciente sólo en español. Pienso que es con la ayuda de tu seminario porque me sirve mucho de desarrollar estrategias...*

**P:** ¿Has intentado probar las estrategias que hemos explicado en clase para leer? Para leer en español... lo de establecer hipótesis o buscar palabras clave...

**R:** *Sí, pienso que sí porque cuando leí las palabras estaban en mi cabeza, o las frases y... en casa intenté leer en voz alta cuando estaba solo en casa pero las estra... consciente, no sé, a causa de la entonación o me imaginé de la mímica que puede utilizar.*

**P:** Vale, cuando tú tienes que leer, pero tienes que leer para escribir un comentario, por ejemplo, para leer el texto, ¿utilizas estrategias de manera consciente?

**R:** *El diccionario (se ríe)*

**P:** El diccionario, es la mejor, es la mejor...

**R:** *No... (se ríe) tengo Pons...*

**P:** Yo también pero, si es una buena versión, es válido.

**R:** *Tengo Pons para la Universidad, es un libro... pero me sirve mucho para las palabras de tema político o de los temas... no sé... algo especial. O de las palabras antiguas...*

**P:** Bueno, a mí una de las cosas que más me ha gustado del seminario... bueno, el seminario me ha gustado mucho sobre todo porque había una atmósfera muy agradable y, aunque había diferencias en el nivel, al principio, en dos semanas todo el mundo podía trabajar muy bien con cualquier persona del grupo y eso para mí también era más fácil, claro. Y lo segundo, porque mucha gente de clase es profesora de idiomas, entonces puedes hacer en clase cosas que no puedes hacer con otro tipo de alumnos, todos tenéis mucha experiencia aprendiendo idiomas. Y, claro, por eso también puedo haceros este tipo de entrevistas, puedo hablar con vosotros de estas cosas y comprendéis lo que os pregunto...

**R:** *Ajá.*

**P:** Esta es mi última pregunta. Imagínate que tú fueras el semestre próximo la profesora de Expresión oral y escrita, ¿cómo trabajarías la comprensión auditiva en clase?

**R:** *El semestre próximo... Como el semestre pasado, porque me ha gustado mucho, muchísimo.*

**P:** Como el semestre pasado... ¿Hay algo que quitarías, que añadirías... algún tipo de actividad...?

**R:** *No sé, no... En este momento necesito algunos minutos para...*

**P:** Puedes pensártelo...

**R:** *No sé, necesito algunos ejemplos...*

**P:** ¿Te habría gustado que hubiéramos hablado en pequeños grupos o toda la clase, juntos, sobre la forma de escuchar de cada uno y cómo utiliza las estrategias... y cómo está entendiendo las cosas, qué puede hacer para entenderlo mejor...?

**R:** *Para las estrategias sí pero, para cada estrategias de cada alumno, no. Porque mi experiencia de mis cursos, mis estudiantes no... no son interesados, no sé, no tienen interés en la manera de escuchar o hablar de otros estudiantes y por eso no sé. Me... me interesa mucho, me interesó mucho la manera de escuchar o las estrategias de escuchar de los otros estudiantes porque pienso que es una ayuda para mí. Quizá son... sean cosas nuevas que pueden... que me sirven para entender mejor o para hablar mejor pero para las estudiantes, no sé, depende de los estudiantes, depende del grupo. Cuando es un grupo de nivel diferente, no sé, porque pienso que los estudiantes que están mejor no son interesados en las estrategias de los estudiantes del nivel básico, no sé.*

**P:** Sí, yo pienso lo mismo que tú, por lo que he visto hasta ahora con las entrevistas, es lo que parece...

## **Anexo 10.8. Estudiante C8**

*Realizada por mail el 08.03.2006*

1. Al principio del curso os pedí bastantes fichas y cuestionarios para conoceros un poco mejor y, ahora, quiero comprobar cómo habéis evolucionado a lo largo del semestre. Por eso, me gustaría repetir una pregunta que hice al principio. De las cuatro destrezas que se trabajan para aprender un idioma (leer, escribir, escuchar y hablar), ¿cuál es la que más te gusta? ¿por qué? ¿en cuál te consideras mejor?

Me gustan más escribir y leer. Estudiando de esta manera puedo memorizar mejor nuevas palabras, estructuras de gramática etc. Además, me considero mejor en ellos.

2. ¿Cómo calificarías el trabajo de las cuatro destrezas en nuestro seminario? ¿Crees que ha sido equilibrado?

Las tareas de escuchar ocupaban más tiempo que los otros, aunque también teníamos que hablar mucho. No escribíamos tanto.

3. ¿Qué destreza te habría gustado trabajar más? ¿y menos? ¿por qué?

*Más escuchar conversaciones coloquiales o ver la tele porque es lo más difícil.*

4. ¿Cuál te ha resultado más útil? ¿cuál menos? ¿por qué?

Muy útil: las películas. Así aprendo muchas palabras y estructuras gramaticas. Menos útil: el texto jurídico. Aunque el tema era interesante.

5. ¿Has logrado tus objetivos para el curso de Expresión oral y escrita? (o expectativas) ¿por qué?  
 Creo que mi comprensión auditiva sí ha mejorado. Entiendo mejor conversaciones entre hispanohablantes.
6. Durante el semestre hemos trabajado las destrezas prestando atención a los procesos de comprensión y de producción. En el caso de la comprensión auditiva este trabajo ha sido más a fondo, porque hemos desarrollado un entrenamiento de las estrategias, ¿eras consciente de ello?  
 Era consciente de que tenía que prestar atención a la manera en la que estaba escuchando, pero no lograba identificar las estrategias que usaba.
7. Quiero que pienses en el momento en que fuiste consciente de ello, ¿recuerdas qué opinión te mereció?  
*Pensaba que la idea en general es muy útil.*
8. Ahora que hemos terminado, ¿qué opinión tienes del entrenamiento que hemos seguido en el curso?  
 No era capaz de identificar las estrategias que usaba, pero me ha ayudado mucha la información básica. El entrenamiento era muy constante, así que los estudiantes realmente podían mejorar.
9. ¿Para qué te ha servido?  
 Mi comprensión auditiva ha mejorado, la expresión escrita no tanto. Ya que hemos hablado mucho durante el curso, creo que he mejorado también con respecto a la expresión oral, aunque necesito más práctica.
10. Escuchar algo fuera de clase es muy diferente, como bien sabes, ¿has tenido ocasión durante este semestre de practicar la CA en español fuera de clase? Cine, radio, tele, conversaciones con amigos... ¿Cómo funciona en esos casos tu CA? ¿Puedes decirme si pones en práctica conscientemente alguna de las estrategias que hemos practicado durante el curso?  
 Hablaba con amigos y veía unas pelis. Entiendo muy bien lo que se dice en conversaciones directas, pero no entiendo todas, todas las palabras, claro. Lo mismo vale para las pelis. Realmente no sé si aplico una de las estrategias.
11. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que hayas puesto en práctica alguna de ellas conscientemente fuera de nuestra clase para otro tipo de tarea diferente de la escucha? (para leer, escribir...)  
 Al leer un texto muy difícil me fijaba en los conectores como lo hemos hecho cuando teníamos que leer los artículos de periódico que otros grupos habían escrito.
12. Tú también estudias otros idiomas, ¿has aplicado conscientemente a otro idioma algo de lo que hemos practicado en el curso?  
 No.
13. Una de las cosas más interesantes y motivadoras del curso, para mí, es que todos los estudiantes tenéis ya mucha experiencia aprendiendo otros idiomas y, algunos, sois, al mismo tiempo, profesores de idiomas. Eso abre muchas posibilidades para trabajar en clase y, además, me permite tener con vosotros intercambios de opiniones “a nivel de profesor” cuando sois los receptores del curso. Por eso me gustaría preguntarte, si tú fueras la profesora del curso de expresión oral y escrita para el próximo semestre, ¿de qué forma trabajarías en clase la comprensión auditiva?  
 De la misma manera que tu lo has hecho.

### **Anexo 10.9. Estudiante D1**

*Realizada personalmente el 10.02.2006*

**Pregunta:** Bueno, pues muchas gracias por concederme la entrevista. Esta entrevista va a ser para mi tesis y es anónima, confidencial, puedes ser muy sincera, nadie la va a escuchar y, si en algún

momento quieres decir algo en alemán, pues porque lo expliques mejor, no hay problema. En otro idioma no, porque yo no lo entendería, en polaco no vale... ¿Vale? Eeh... quería preguntaros a todos los que participáis en el curso pero cada uno me interesáis por un motivo en especial. Tú eres un caso muy interesante porque estás muy acostumbrada a escuchar en español y porque has aprendido a prestar atención realmente a tu manera de escuchar, esa es la impresión que a mí me causa. Y por eso quería preguntarte algunas cosas que todavía no tengo claras. Lo primero, al principio del semestre, cuando os di todos esos cuestionarios y preguntas personales os pregunté que cuál es la destreza que más os gusta trabajar en clase, leer, escribir, escuchar o hablar. Y ahora quiero preguntártelo otra vez.

**R:** *Bueno, ahora, después del curso, escuchar y... escribir, escribir, claro, porque tengo que practicar, practicar y, por otra parte, escuchar porque es una cosa que... como has dicho antes, es una cosa que me interesa ahora porque nunca pensaba que escuchar es tan importante como leer, escribir y...*

**P:** Y, ¿en cuál de las cuatro te consideras mejor?

**R:** *Hablar.*

**P:** También es lo que practicas con más frecuencia, ¿verdad?

**R:** *Sí*

**P:** Tu español hablado es muy bueno. Y, ¿cómo crees que hemos trabajado las cuatro destrezas en el seminario? ¿cómo calificarías el trabajo conjunto de las cuatro?

**R:** *Umm... creo que sobre todo hemos escrito mucho, hemos practicado escribir, ¿no? Bueno, leer... bueno, para mí leer es algo que se hace siempre ¿no? y no he prestado mucha atención a si hemos leído algo con propósito, sólo por leer algo, ¿sabes? Eeh... bueno, hablar también, no, los martes siempre hemos hablado, claro, pero también es una cosa que siempre se hace. Entonces, escribir y escuchar es lo que... ¿cómo era la pregunta?*

**P:** Que cómo lo valorarías, pero estás respondiendo muy bien...

**R:** *Sí, además nos entregaste el disco, ¿no? Cosas para escuchar y... personalmente creo que hemos prestado mucho... hemos ocupado mucho tiempo con escuchar y escribir y eso es lo que más me gusta también porque eso es lo más importante para mí.*

**P:** Vale, porque con esta pregunta lo que a mí me interesaba era saber si el trabajo había sido equilibrado o habíamos dedicado demasiado tiempo a una cosa y poco tiempo a otra.

**R:** *No, no, creo que está equilibrado porque siempre lees y siempre hablas, ¿no?*

**P:** O sea, que para ti ha habido el tiempo suficiente para cada destreza. Y, ¿hay alguna que te hubiera gustado trabajar más o menos en clase?

**R:** *Me gustaría... umm... haber escrito otro comentario, creo.*

**P:** Haber escrito más, vale. A mí resulta interesante eso que has dicho de leer, que “nunca se lee por leer” y creo que eso me da ideas para el semestre próximo porque es cierto, siempre os mandamos leer para hablar, leer para escribir, pero leer por leer... Y ¿cuál te ha resultado de todas más útil?

**R:** *Escuchar, escuchar, porque también nos has explicado los pasos inconscientes que hacemos mientras escuchamos y eso para mí fue algo nuevo, o es algo nuevo.*

**P:** ¿Consideras que has logrado tus objetivos para el seminario de expresión oral y escrita?

**R:** *Sí, sí.*

**P:** Muy bien, normalmente la gente dice “no tenía objetivos”

**R:** *Sí, escribir no he escrito tanto pero, sí, he cumplido mis objetivos.*

**P:** Pues sí, realmente, a las partes de escribir y escuchar es a las que he prestado más atención en el seminario, sobre todo a la parte de escuchar porque yo quería que trabajáramos de manera consciente las estrategias. ¿Tú eras consciente durante el semestre de que estábamos haciendo un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva?

**R:** *Sí.*

**P:** ¿Porque lo había explicado yo o por qué?

**R:** *Sí, sí.*

**P:** Y cuando yo os expliqué eso, ¿qué opinión te causó?

**R:** *Está... no sé, me sorprendió porque nunca, nunca he pensado en escuchar, en la manera de escuchar, que existe oír y escuchar y, yo creo que muchas veces en mi vida solamente he oído lo que la gente me ha dicho, y bueno, que existe realmente un... que se puede aprender escuchar, porque normalmente piensas que escuchar es algo natural, bueno, que no tengo que aprender, ¿no? porque he nacido con mis oídos y es algo natural, pero no, en realidad se puede practicar para escuchar de una manera eficaz.*

**P:** Y después del semestre, ahora que ya hemos terminado, ¿qué opinión tienes sobre el entrenamiento que hemos hecho en clase de las estrategias de comprensión?

**R:** *Me parece muy bien, claro.*

**P:** No piensas que ha sido demasiado difícil o demasiado tiempo...

**R:** *No, no...*

**P:** Vale, entonces tú crees que a ti te ha servido para descubrirte algo que no te habías planteado antes, ¿no? y, ¿te ha servido para algo más?

**R:** *Claro, escuchar no es solamente importante para escuchar en clase sino también en la vida en general y creo que, ahora, bueno, no siempre estoy pensando “ahora cómo voy a escuchar” pero claro que me sirve para todos los sectores en la vida.*

**P:** ¿Has tenido ocasión de ponerlo en práctica hasta ahora, fuera de clase?

**R:** *No, fuera de clase, hasta ahora, no.*

**P:** Y cuando has hecho otro ejercicio que no fuera de escuchar, fuera de clase, no sé, se te ha ocurrido establecer hipótesis, por ejemplo...

**R:** *Sí, eso sí, eso lo he hecho en una clase de inglés, en una clase de inglés cuando tuvimos que leer un texto político.*

**P:** ¿Y lo has hecho de forma consciente, pensando en lo que hacíamos en la clase de español?

**R:** *Bueno, consciente sí pero no pensaba en la clase de español, pensaba, bueno, ahora qué puede ocurrir, ahora... En los casos que... sí.*

**P:** Y eso lo hacías antes de nuestro seminario, ¿eso lo has hecho siempre?

**R:** *No.*

**P:** ¿Y eso lo hiciste con texto de inglés?

**R:** *Sí.*

**P:** ¿Y has tenido ocasión de escuchar algo fuera de clase en inglés?

**R:** *Umm... fuera de clase, espera... ah! Sí, sí, es verdad, he visto una película, vi una película en inglés sin subtítulos y puede ser que inconscientemente no sé, hice los pasos... puede ser, no sé, con imaginarme qué viene después... es probable, es muy probable.*

**P:** Bueno pues es que tus respuestas ya son suficientes pero me gustaría hacerte una última pregunta porque, como todos los que participáis en clase habláis distintos idiomas y habéis tenido mucha experiencia con el aprendizaje de idiomas porque muchos también dan clase pues, entonces, con vosotros puedo intercambiar opiniones a un nivel de profesor, que no puedes hacer siempre en un curso. Por eso me gustaría saber, ¿si tú fueras la profesora de Expresión oral y escrita, qué harías que no hayamos hecho nosotros, o qué no harías de lo que sí hemos hecho?

**R:** *Umm... Creo que... umm... lo hiciera de la misma manera pero no hemos escuchado ninguna canción... bueno, sí, sí hemos escuchado una canción de la chica esa pero no en clase y, entonces, yo... yo... lo cambiaría, yo trataría a mis estudiantes de escuchar una canción en clase también porque es otra cosa escucharla en casa y... a lo mejor rellenar... hacer las tareas para ti misma... y es otra cosa escucharla todos juntos en clase, porque me acuerdo, por ejemplo, de la pieza de ¡Ay, Carmela! o ¿cómo se llamaba? Y por ejemplo... bueno, la gente a veces también no se atreve a decir algo, no sé y... pero es importante que lo hacemos en clase y se fuerza a los estudiantes que... que... que digan lo que piensan sobre ello.*

**P:** Entonces tú te acuerdas de cuando hicimos eso en clase...

**R:** *Sí, bueno, aunque la gente no han dicho mucho, no dijeron mucho pero... yo creo que es importante, que es importante hacer los ejercicios de comprensión en clase también.*

**P:** Y crees que, si los estudiantes tuvieran ocasión de hablar en pequeños grupos sobre sus maneras de escuchar y contar a los compañeros sobre la forma de escuchar o lo que hacen, ¿crees que podría ser útil?

**R:** *Sí, sí.*

**P:** Vale y, ¿hay algo que hayas echado de menos en el trabajo de la comprensión auditiva, aparte de escuchar alguna canción en clase?

**R:** *No, no.*

**P:** Bueno, creo que esto es todo.