

V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

instituto cervantes belo horizonte



CUANDO LA MOTIVACIÓN Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA CRUZAN SUS CAMINOS

MARCELA SPEZZAPRIA

UNIVERSIDAD DEL CENTRO LATINOAMERICANO
INSTITUTO SUPERIOR PARQUE DE ESPAÑA (ROSARIO, ARGENTINA)

www.alsitiolenguas.com

www.ejerciciosdeespanol.com

MARCELA SPEZZAPRIA

Profesora de francés y de español lengua segunda y extranjera. Traductora francés-español. Formadora de formadores de español lengua segunda y extranjera. (Profesora a cargo de las materias Metodología de la Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera y Materiales didácticos y de evaluación: Análisis y uso de los mismos).
Área de especialización: elaboración de material de clase y de evaluación de español lengua segunda y extranjera.

RESUMEN

Presentamos aquí el diseño de una propuesta de entrenamiento de la comprensión auditiva. La misma consta de una serie organizada de actividades de escucha y comprensión que ayudan a los alumnos a mejorar su desempeño en esta destreza y sirven como refuerzo de la motivación ya que el trabajo propuesto (sistemático y de utilización de diferentes estrategias) los sitúa rápidamente como usuarios autónomos de la lengua estudiada lo que aumenta a su vez su deseo de implicarse en el proceso de aprendizaje. Previamente a la presentación de la propuesta revisaremos los principales enunciados referidos a la comprensión auditiva.

PALABRAS CLAVE: Comprensión auditiva – Motivación – Estrategia – Autonomía – Escucha – Internet

WHEN MOTIVATION AND THE LISTENING COMPREHENSION SKILL MEET AT THE CROSSROADS

This paper deals with listening comprehension training. It is made up by a series of organized listening and listening comprehension activities that help students improve their performance with this skill. These systematic exercises that use different strategies, will also strengthen not only their motivation, as they will quickly reach an autonomous level of the language learned, but also their commitment in the learning process. Before our presentation we will revise the main statements referred to the listening comprehension skill.

KEY WORDS: Listening comprehension skill – Motivation – Strategy – Autonomy – Listening – Internet

PLAN DEL ARTÍCULO

- Introducción

- Primera parte: la Comprensión auditiva
 - ¿Qué es?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Qué no es?
 - ¿Cómo comprendemos?
 - ¿Cuáles son las fases del proceso?,
 - ¿Qué hacemos cuando escuchamos?
 - ¿Qué actividades para la clase?
 - ¿Qué textos usar?
- Implicancias didácticas
- Ejemplos

- Segunda parte: Proyecto de Entrenamiento de la Comprensión auditiva (P.E.C.A.)

- Reflexiones a modo de conclusión

- Anexo 1: Implicancias didácticas acerca de la Comprensión auditiva
- Anexo 2: Piezas musicales
- Anexo 3: Presentación P.E.C.A.
- Anexo 4: Instructivo P.E.C.A.
- Anexo 5: Grilla registro de textos

- Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Bien sabido es que a menudo el refuerzo de la motivación por el estudio de una lengua extranjera puede tener múltiples orígenes. De hecho, somos muchos los profesores que relatamos haber comprobado que una película, o una canción, o algún viaje (ya hecho o en planes), o una relación personal (“en vivo” o chat e Internet mediante) “reavivó” en nuestros alumnos la siempre buscada motivación. También algunos autores literarios, puestos de moda en diferentes regiones y momentos, han logrado motivar y llevar consecuentemente a muchos a estudiar o retomar sus estudios de una lengua extranjera: leer una obra en su lengua original siempre resulta un desafío muy tentador.

Sin embargo, otros profesores también hemos comprobado que proponerles a nuestros alumnos (especialmente cuando se trata de adultos) participar de un proyecto de entrenamiento intensivo de alguna competencia o destreza en particular puede igualmente lograr ese objetivo tan preciado que es la motivación.

Esto se traduce de la siguiente manera. Durante el año (o semestre, según el tipo de cursado), se trabajarán, como se lo hace habitualmente, todas las destrezas¹ pero durante un período limitado en el tiempo y acordado entre el profesor y los alumnos, se agregará a esa rutina una actividad por fuera de la clase: el trabajo de perfeccionamiento de UNA destreza específica, con el fin de hacer que los alumnos se salgan de la media y se destaquen en ese punto, es decir que logren ser verdaderamente autónomos y eficientes en él.

En este artículo será cuestión pues el diseño y el armado definitivo de un Proyecto de entrenamiento de la Comprensión auditiva; propuesta que por su formato, su modo de ser implementada y su alcance final resulta sumamente motivadora para los alumnos.

Adelantamos una somera descripción de la misma: la propuesta consta de una serie organizada de actividades de escucha y comprensión auditiva que plantea la utilización sistemática de diferentes estrategias a fin de ayudar a los alumnos a mejorar su desempeño en esta destreza y reforzar su motivación ya que el trabajo propuesto los situará rápidamente como usuarios autónomos de la lengua estudiada aumentando a su vez su deseo de implicarse en el proceso de aprendizaje. Y aquí cabe recordar que *autosuperación, autonomía, posibilidad de implicación en el proceso*, son factores, todos, que refuerzan la motivación.

Antes de pasar al desarrollo del trabajo propiamente dicho, creemos conveniente dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué la Comprensión auditiva (CA)? Es decir, ¿a qué se debe el haber seleccionado la CA como base de un Proyecto de entrenamiento?

Nuestra respuesta tiene tres partes, cada una de las cuales se presenta desde un punto de vista diferente. Desde el punto de vista

- de la dinámica de la comunicación
- de lo que ocurre en la lengua materna
- y de la "justicia" en el aula.

Desde el punto de vista de la dinámica de la comunicación, respondemos que hemos optado por la CA porque habíamos advertido que el sistema de fuerzas

¹ Es decir, las detalladas en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). A saber, las destrezas de expresión oral, de expresión escrita, de comprensión auditiva, de comprensión lectora, de interacción y de mediación.

propio de la comunicación solía aparecer un tanto desequilibrado en la cotidianeidad de las clases. Efectivamente, en las prácticas el foco suele estar puesto sobre el entrenamiento del escrito y de la EXPRESIÓN oral. Acostumbramos a dedicar mucho más tiempo de clase a que el alumno lea, escriba y tome la palabra a que el alumno escuche y comprenda, es decir, ejercite verdaderamente la CA.

Este desequilibrio resulta extraño para quien, como nosotros, piensa que la comprensión es fundamental para la comunicación. Y en este sentido (sin intención de formular valoraciones acerca de qué era más necesario o importante, si la Expresión o si la Comprensión, sino de reafirmar dicho pensamiento) nuestro análisis previo fue el siguiente.

En primer lugar inferimos que si hay comprensión aunque la respuesta que le siga sea un balbuceo muy precario en la lengua extranjera o incluso en la lengua materna, o aunque la respuesta sea un gesto, es muy posible que haya efectiva comunicación. Pero luego al intentar analizar qué ocurriría si faltara la comprensión, las inferencias acerca de la posibilidad de que hubiera comunicación nos resultaron menos fáciles y obvias.

Un acontecimiento que aumentó nuestro entusiasmo en esta línea de reflexión fueron también las centenas de páginas que durante mucho tiempo llenaron nuestras revistas de didáctica referidas a Intercomprensión de lenguas (“cada uno se expresa en su lengua materna y comprende la lengua del otro”)². Como el lector verá a continuación también justificamos nuestra elección a la luz de lo que ocurre en la lengua materna.

Nuestra decisión de proponerles a los alumnos que realicen este esfuerzo complementario y disciplinado en pos del perfeccionamiento de la CA se basa también en la constatación innegable y llena de sentido común (aunque no tan evidente al momento de hacer los programas de estudio y distribuir los tiempos de clase) de que en la lengua materna comprendemos mucho, muchísimo, más de lo que somos capaces de expresar. Y ello seguramente se debe al hecho de que en la lengua materna estamos mucho más tiempo expuestos a situaciones de Comprensión que de Expresión.

En *Enseñar lengua*, página 97, el libro de Cassany, Luna y Sanz que fue clave para quienes comenzamos a formarnos profesionalmente en los años 90, hay un dato muy revelador que presumimos no debe haberse modificado demasiado con el tiempo. Citamos textual: “El tiempo global se reparte de la siguiente forma entre

² Era un postulado originariamente europeo pero del que se habló también aquí, en América Latina, para la relación portugués-español (“Vos hablás portugués y yo te entiendo; yo lo hago en español y vos me entendés.”).

Por otra parte, no resulta difícil imaginar la atracción que estos postulados generaron en Europa, donde, y gracias a la Unión política, las lenguas oficiales superaban la veintena. ¡Imposible ser usuario completo-competente de 20 lenguas!

las habilidades lingüísticas (el cálculo se ha hecho sobre la jornada laboral de un profesional norteamericano; no se especifica profesión ni actividad)

ESCUCHAR: 45% HABLAR: 30%
LEER: 16% ESCRIBIR: 9%”

En fin, nosotros consideramos que estos volúmenes de exposición tan diferentes entre sí nos indican una lógica que vale la pena considerar e imitar en nuestras clases de lenguas extranjeras.

Arriba habíamos adelantado también que nuestra selección de la CA como base de un proyecto de entrenamiento se justificaba entre otras razones por un deseo de “hacer justicia” en el aula. Nos explayamos al respecto: corrientemente usamos la expresión “*Lo que es justo, es justo y lo que no, no*” sin detenernos a pensar que a veces frente a los alumnos, los profesores no actuamos con justicia. Veamos a qué acto de injusticia aludimos aquí: la CA es una destreza que PRÁCTICAMENTE SIEMPRE se evalúa. Ningún profesor duda nunca en evaluar la comprensión auditiva.

Con notación, sin notación; formativa, somativa; al final del semestre, al final del mes; en grupo, individualmente, etc.; ya sea de la manera en que la prefiere el profesor, ya sea de la manera en que la prevé la institución donde se trabaja, la evaluación de la CA es una realidad.

Ahora bien, frente a tal evidencia cabe preguntarse si lo que los alumnos escucharon y comprendieron previamente en clase apuntaba a EJERCITAR la CA. Y aquí, nos guste o nos irrite, la respuesta suele ser “no”, con suerte podría llegar a ser “no siempre” o “no lo suficiente”. Y ello porque lo frecuente en las clases es que los textos orales que se presentan a los alumnos estén al servicio de la futura Expresión oral. Es decir, se trata de diálogos, anuncios, etc. que usamos los profesores esencialmente como modelos para la futura Expresión oral. Resumiendo, podríamos usar una metáfora y decir que tenemos el hábito de usar la escucha y Comprensión auditiva como “trampolín” para el habla.

De ahí que haya textos que los alumnos deban escuchar 4 o 5 veces para, luego, poder repetirlos o tomarlos como modelo. No queremos significar aquí que esto esté incorrecto ni que esas escuchas no conlleven una comprensión pues todo lo contrario, estos hábitos son parte de una metodología muy extendida a la que todos recurrimos en mayor o menor grado y en cuanto a la comprensión, damos por sentado su existencia allí.

Nuestra “observación” o si se prefiere nuestra inquietud, sin embargo, es que se consideren estos hábitos como si fuesen práctica o entrenamiento de la CA, y que por ende luego se piense que los mismos dan lugar a una evaluación (“autorizan” una evaluación).

Más adelante abordaremos el tema de las consignas pero al respecto enunciamos en este párrafo la siguiente reflexión: si los alumnos están habituados a escuchar

- para repetir,
- para imitar,
- en fin, para adaptar luego su propia toma de palabra,

cuando decidamos “dar el salto” y proponer actividades de CA propiamente dicha estaremos obligados a hacer un trabajo de entrenamiento que diferirá del actual.

Esto quiere decir que habrá que ayudar y estimular a los alumnos a aplicar las estrategias de CA de las que se sirven en la lengua materna porque está demostrado que la transferencia de hábitos, de saber, de saber hacer, de saber aprender (según el léxico del *MCER*) no es inmediata. Y habrá seguramente que iniciarlos también en el uso de nuevas estrategias.

PRIMERA PARTE: LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué no es?, ¿Cómo comprendemos?, ¿Cuáles son las fases del proceso?, ¿Qué hacemos cuando escuchamos?, ¿Qué actividades para la clase? y ¿Qué textos usar?

En la primera parte de este artículo, y guiados por estas preguntas, haremos un recorrido por los enunciados básicos alrededor de la destreza de Comprensión auditiva³. E iremos alternando dichos enunciados con párrafos que aludirán a:

- “Implicancias didácticas”, es decir consecuencias didácticas o reflexiones acerca de cómo la teoría repercute en la práctica (en nuestro trabajo diario con los alumnos)⁴,
- y alternaremos también con párrafos a modo de “Ejemplos” (ejemplos de actividades y textos).

¿QUÉ ES?⁵

La comprensión auditiva es la destreza lingüística que refiere a la interpretación del discurso oral.

Aquí vale recordar que una destreza es una forma de USAR la lengua. Por un lado, las destrezas se relacionan con el modo de transmisión de la lengua (sabemos que los modos son oral y escrito), aquí cuenta el oral. Y por otro lado, que las

³ Para las respuestas a estas preguntas nos servimos de varias fuentes, siendo las dos principales:
- los artículos del Centro Virtual Cervantes
- el *MCER*

⁴ Las mismas aparecen recopiladas en el Anexo 1.

⁵ Esta primera respuesta es una de las más difíciles puesto que resulta arduo intentar explicar algo tan cotidiano como la CA. La dificultad reside esencialmente en dar una respuesta que no caiga en lo obvio, ni use las “palabras” de la pregunta.

destrezas se clasifican según el papel que desempeñan en la comunicación (siendo las opciones, la receptiva y la productiva); aquí cuenta el papel de recepción. Pero ¡atención! Más adelante veremos que “recepción”, si de CA se trata, no implica “pasividad”.

¿CÓMO ES?

La comprensión auditiva es una destreza que abarca el proceso completo de interpretación del discurso. Dicho proceso va

- desde la decodificación y comprensión de la cadena fónica
- hasta la interpretación y la valoración personal.

Es decir, que abarca la identificación de fonemas, sílabas, palabras y su correspondiente comprensión, así como la interpretación en contexto de las mismas.

Si tenemos en cuenta todas estas actividades (descodificación, comprensión, interpretación, valoración) deducimos rápidamente lo que avanzamos unas líneas más arriba: que la CA requiere de una participación **ACTIVA** del oyente **A PESAR DE SU CARÁCTER RECEPTIVO**. En síntesis, ¡nada de pasividad!

¿QUÉ NO ES?

La comprensión auditiva no consiste simplemente en identificar o reconocer elementos lingüísticos ya conocidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación mediante el uso de técnicas y estrategias propias.

Con la información que tenemos hasta aquí, podemos dar forma a una primera Implicancia didáctica. La misma refiere a la **IMPORTANCIA DE LA CONSIGNA**. Excepto si estamos en una primera etapa del entrenamiento, haciendo un trabajo a nivel fonológico o de percepción, nuestros alumnos deberán “hacer algo” con la información escuchada y comprendida; la actividad no deberá quedar en el simple reconocimiento o identificación.

¿CÓMO COMPRENDEMOS?

Toda comprensión, YA SEA AUDITIVA YA SEA LECTORA, es un proceso cognitivo puesto que el oyente / lector relaciona lo que ya sabe o conoce con lo que oye / lee a fin de validar o modificar una “idea” aproximativa previa; una idea que se había hecho del contenido nuevo a partir de la situación, del tema, etc. En otras palabras: una vez superadas las cuestiones fisiológicas, ambientales y del código (es decir si no hay problemas en el sistema de audición/visión, si el volumen y la intensidad de la voz son satisfactorios, si hay suficiente luz en el caso de la lectura

y si la persona tiene una mínima experiencia de la lengua) **HABRÁ COMPRESIÓN SI HAY UNA COMBINACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS CON LA NUEVA INFORMACIÓN** (oída / leída). y SI, ACTO SEGUIDO, HAY COMPROBACIÓN (si hay validación o constatación de cierta coherencia, ajuste o viabilidad entre la idea previa y lo nuevo) O, EN CASO DE NO EXISTIR DICHA COMPROBACIÓN, SE PROCEDE A UNA NUEVA ESCUCHA/LECTURA BUSCANDO LA VALIDACIÓN O UN INTENTO DE REVISIÓN de la idea para pasar a una idea alternativa⁶.

Y concluimos la respuesta a la pregunta ¿Cómo comprendemos? introduciendo una palabra clave: Estrategias.

Lo que acabamos de describir es una Movilización de estrategias. Una estrategia es lo que empleamos para:

- activar y organizar lo que ya sabemos, para maximizar nuestro trabajo (estrategias de planificación),
- poner en funcionamiento destrezas, (estrategias de ejecución)
- y completar con éxito nuestro propósito comunicativo o la tarea en cuestión (estrategias de control y si corresponde, estrategias de reparación).

Esta respuesta pone de manifiesto varias Implicancias didácticas. Aquí tomamos una: la IMPORTANCIA DE LAS COMÚNMENTE LLAMADAS ACTIVIDADES DE "PRE-ESCUCHA". Las mismas deben apuntar a dos objetivos:

- la activación de los conocimientos previos del tema (lingüísticos y enciclopédicos)
- la formulación de hipótesis

Para la activación de los conocimientos previos, en un nivel inicial, por ejemplo, son buenas alternativas:

- proponer un *brainstorming* (lluvia de palabras) sobre el tema,
- o proceder a la descripción de una imagen

Para la formulación de hipótesis, debemos habituar a los alumnos a descubrir rápidamente algunos indicios sólidos como:

⁶ Aquí simplificamos la presentación hablando de "idea previa" pero en el MCER se habla de: Formulación de hipótesis a partir de inferencias, deducciones y anticipación de ideas. Explícitamente se menciona:

- Esquemas apropiados al contexto:
Inferencia de datos a partir de la situación comunicativa
Deducción de datos a partir de la nueva información
- Expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que se va a oír:
Anticipación de ideas
- Elementos todos que se corporizan en la formulación de hipótesis

- la estructuración del texto
- el reconocimiento del tema
- la idea principal

Indicios que saldrán a la luz gracias a algunas preguntas simples hechas por el profesor a partir de la imagen: *¿Dónde están las personas que vamos a escuchar?, ¿Quiénes son?, ¿Qué están haciendo?* Y pidiendo que se justifique todas las suposiciones: *“Creo que están en... porque...”*

Estas preguntas se hacen:

- si hay imagen, antes de la escucha (en los métodos casi siempre los textos orales son acompañados de una o varias imágenes)
- si no hay imagen, luego de una primera escucha.

UNA PRIMERA IMPLICANCIA DE ESTA IMPLICANCIA GENERAL nos lleva a preguntarnos y consecuentemente a analizar si los profesores hacemos un buen uso de los formatos visuales que los métodos disponen en sus páginas para recrearles a los alumnos la situación de escucha.

Lamentablemente las más de las veces estas ayudas visuales NO se utilizan explícitamente (o se lo hace muy rápidamente y sin criterio) porque se presume que es algo que los alumnos harán por sí mismos.

Y UNA SEGUNDA IMPLICANCIA es la siguiente: en caso de querer trabajar con un texto cuyo campo referencial es desconocido (tema desconocido) por los alumnos, sería razonable prever darles a éstos, antes de la escucha, una preinformación para que puedan estructurarse algo. A veces también puede ser necesario “adelantarles” información acerca de la situación de comunicación⁷.

Dejamos la Comprensión en general para pasar a la CA en particular y nos preguntamos *¿Cuáles son las fases del proceso de Comprensión auditiva?* De manera general en una respuesta anterior hablábamos de *descodificación, comprensión, interpretación y valoración*. Las mismas, en efecto, son numerosas y se clasifican según dos tipos de procesamiento de la información:

Procesamiento sintético de la información
 Procesamiento analítico de la información

⁷ La pregunta que planteamos a continuación, en esta nota, será sentida seguramente como un caso exagerado y hasta irreal dado que en la actualidad, y ayudados por el cine, la televisión e Internet, todos conocemos mucho de muchas cosas, aun las que son completamente ajenas a nuestra realidad cotidiana; pero la planteamos de todos modos porque creemos que ayuda a poner en evidencia posibles situaciones conflictivas de clase: *¿qué conocimientos previos podrá (podría) activar y qué hipótesis podrá (podría) generarse un alumno que nunca estuvo en un aeropuerto y desconoce por lo tanto el fenómeno de los anuncios por altoparlante (tan frecuentes en los manuales de clase)?*

Antes de enumerar las fases según el PROCESAMIENTO SINTÉTICO conviene recordar qué significa este último adjetivo. Para el diccionario de la Real Academia Española, "sintético" significa: *Que procede componiendo, o que pasa de las partes al todo.*

Según la descripción del procesamiento analítico de la información, al escuchar, primero se dejan de lado los ruidos y los sonidos no lingüísticos que oímos permanentemente para reparar sólo en los sonidos del habla (nuestro cerebro trabaja aquí a NIVEL FÓNICO); luego estos sonidos son identificados como fonemas (NIVEL FONOLÓGICO) que forman palabras (NIVEL LÉXICO), las que a su vez forman frases (activamos un NIVEL MORFOLÓGICO, ayudados por las relaciones morfosintácticas que, por ejemplo, son las que regulan el orden de las palabras); a dichas frases se le otorga un significado (NIVEL SEMÁNTICO) y frase a frase se forma un texto coherente que se interpreta gracias a o según la situación (NIVEL PRAGMÁTICO).

PROCESAMIENTO ANALÍTICO. Según el diccionario de la Real Academia Española, "analítico" significa por su parte: *Que procede descomponiendo, o que pasa del todo a las partes.*

Según este procedimiento, al escuchar, lo primero que se comprende son los aspectos más generales del discurso (el tipo de texto, la situación comunicativa, la idea general, lo específico de cada párrafo) y sólo luego se oyen/comprenden las unidades lingüísticas como frase o palabra.

Los autores del *MCER* dicen "se van llenando los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado." En el *MCER* también se aclara que éstas son sólo algunas fases del proceso, las que son observables y que son pertinentes para el estudio de una lengua, pues queda claro que hay además hechos que ocurren en el sistema nervioso central cuya comprensión es más compleja.

Y al recordar también que ambos tipos de procesos (sintético y analítico) son compatibles y simultáneos podemos deducir una nueva implicancia didáctica: la IMPORTANCIA DE LA VARIEDAD DE LAS ACTIVIDADES. Estas apuntarán a desarrollar la CA en diferentes niveles, según los diferentes tipos de procesamiento (de las partes al todo y del todo a las partes)⁸.

En fin, en clase conviene hacer actividades de comprensión

⁸ No olvidemos que en clase hacemos "entrenamiento" y el mismo exige un trabajo completo. Luego, fuera del aula (en sus actividades personales o profesionales), el alumno en tanto usuario real de la lengua comprenderá como pueda (con el acento en el modo analítico o en el modo sintético), o como "le salga", quizá como esté más habituado a hacerlo en lengua materna. Lo ideal sería que comprendiera de la manera más adecuada en función de cada situación, pero esto ya escapa de nuestro dominio...

- a nivel de palabras concretas
- a nivel de frases
- a nivel de una información (grupo de frases)
- a nivel de discurso y
- a nivel inferencial

Una actividad a nivel de palabras concretas es por ejemplo:

- identificar en qué ciudad vive el locutor, o cómo se llaman los interlocutores.

a nivel de frases

- asociar descripción con imagen (se le muestran a los alumnos varias fotos de lugares o de personas y se les pide que las asocien a lo que van escuchando)

a nivel de una información (grupo de frases)

- reconstruir el orden de una historia

a nivel de discurso

- responder a preguntas

a nivel inferencial

- deducir información del discurso (no dicha explícitamente) y / o de la situación.

¿QUÉ HACEMOS CONCRETAMENTE CUANDO ESCUCHAMOS?

La Comprensión auditiva es una destreza que se compone de un conjunto de microdestrezas.

Al comienzo dijimos que la CA era una destreza porque para ella se activaba el uso de la lengua; ahora agregamos que ese uso se lleva a cabo mediante pequeñas y diferentes actividades (las microdestrezas) cuyos objetivos conciernen aspectos parciales de la actividad general (que es la de CA).

He aquí una lista resumida de las microdestrezas más corrientes; las que suelen aparecer en la mayor parte de la bibliografía:

- segmentar la cadena acústica.
- discriminar oposiciones fonológicas o morfológicas
- distinguir las palabras relevantes de muletillas o redundancias
- agrupar los elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.
- comprender el contenido del discurso
- comprender la intención y el propósito comunicativo

- comprender el significado global, la esencia
- comprender las ideas principales
- comprender los detalles
- relacionar ideas importantes y detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)
- entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: dobles sentidos, elipsis.
- comprender la estructura del discurso (las diversas partes, los cambios de tema, etc.)
- identificar la variante dialectal (geografía, social, argot, etc.)
- identificar el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.)
- captar el tono: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.
- recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante
- retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
 - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos
 - La situación y el propósito comunicativo
 - La estructura del discurso
 - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes)

Y a los fines prácticos, a continuación presentamos esas mismas microdestrezas pero agrupadas según lo propuesto por el *MCER*:

- destrezas perceptivas
- de memoria
- de descodificación
- de inferencia
- de predicción
- de imaginación
- de exploración rápida
- de referencia a lo anterior y a lo posterior

Un interesante trabajo de auto-entrenamiento profesional (para profesores) sería, por ejemplo, el de analizar a cuál de estas ocho categorías generales pertenece cada una de las microdestrezas detalladas en el primero de los listados.

Ejemplo: "Segmentar la cadena acústica" es trabajar una Destreza Perceptiva. Y un complemento enriquecedor de ese mismo trabajo sería el de inventariar (clasificar) las posibles actividades y los posibles textos que mejor corresponden al entrenamiento de cada microdestreza. A continuación proponemos un modelo de grilla que podría utilizarse para organizar toda esa información:

Microdestreza	Grupo de pertenencia	Ejemplo de actividades didácticas	Posibles textos
⁹	¹⁰	¹¹	¹²

(...)

¿QUÉ ACTIVIDADES PARA LA CLASE?

Para dar forma a la respuesta a esta pregunta recurriremos a algunas actividades concretas de escucha que usaremos para guiar nuestros análisis y reflexiones.

⁹ Por ejemplo, una Microdestreza en la que se puede entrenar a los alumnos es la “Segmentación de la cadena acústica” a fin de habituarlos a identificar una palabra dentro de una serie más extensa de sonidos (Identificar un dato conocido dentro de una serie de datos desconocidos).

¹⁰ Se trata de una Destreza perceptiva.

¹¹ Una propuesta de Actividad didáctica apropiada a esta Microdestreza podría ser: Contar el número de veces que un elemento conocido por los alumnos se repite en un texto. Por ejemplo, el nombre “Maradona”.

¹² Un ejemplo de texto apropiado para esta actividad didáctica sería sin dudas la canción “La vida es una tómbola” (Artista: Manu Chao; Disco: La Radiolina).

En este punto creemos que vale la pena destinar un párrafo al análisis de esta actividad.

Si bien se trata de una propuesta sumamente simple, rápidamente se le descubren varias aristas positivas:

-los alumnos estarán en contacto con la lengua extranjera al menos 10 minutos (se calculan 3 minutos por canción y por experiencia sabemos que una actividad de este tipo requiere de 3 escuchas; la desconcentración es una realidad inevitable, al menos entre los adultos).

-además del trabajo de segmentación de la cadena acústica, se ejercitará la concentración y la consiguiente capacidad de buscar el dato que interesa.

-y podríamos agregar otra consecuencia positiva: la frecuentación de elementos culturales.

Observación: una actividad como ésta, presentada a partir de esta canción se recomienda para nivel inicial lo que lleva a su vez a preguntarnos: ¿qué hacemos con (cómo trabajamos) el resto de la letra? que sin dudas será incomprendible para los alumnos. La respuesta sugerida es simplemente “no hacer nada” pero sí explicar a los alumnos cuál es el objetivo de la actividad:

-habituarse a detectar el elemento buscado, el elemento que interesa, dentro de una serie de palabras desconocidas, de sonidos aún sin sentido.

Evidentemente no conviene que el profesor utilice en esa instancia definiciones del tipo “segmentación de la cadena acústica” por ser demasiado técnicas, y sin interés para los alumnos.

Si este tipo de actividad, que consiste en trabajar un aspecto en particular de la lengua y dejar conscientemente sin explotar todo el resto de una canción se hace de vez en cuando (y sin abusar) no deberían plantearse inconvenientes: los alumnos no se sentirán defraudados ¡ni tendrán crisis de comprensión!

Resumiendo: lo importante es sentirse seguros de lo que les proponemos hacer a los alumnos y explicarles de manera simple de qué se trata la actividad y qué pretendemos al proponerla y habituarlos a variar las prácticas.

Actividad-Ejemplo:



Fuente: FLASH DE RADIO MITRE (<http://audioblogs.radiomitre.com.ar/mip/>)

Situación:

Usted acaba de despertarse y enciende la radio para escuchar:

- la hora y así asegurarse de que lo indica su reloj es lo correcto.
- la temperatura para saber cómo vestirse.

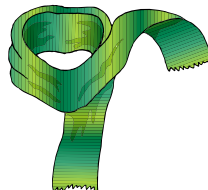
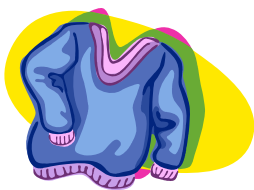
Consignas:

- Indique cuál será su decisión.



- No hace nada; su reloj está en hora.
- Atrasa su reloj unos minutos.
- Adelanta su reloj unos minutos.

- Señale al menos 3 elementos que formarán parte de su atuendo.



Como se verá, esta actividad está en consonancia con una de las Implicancias didácticas enunciadas anteriormente (Importancia de la consigna; los alumnos deberán “hacer algo” con la información escuchada y comprendida; la actividad no deberá quedar en el simple reconocimiento o identificación).

Aquí ya no se trata de entrenar a los alumnos en una microdestreza como en el caso del trabajo a partir de la canción de Manu Chao, aquí se trata verdaderamente de CA pues en la Situación, se les suministra a los alumnos un motivo concreto para realizar la audición o escucha¹³. Y lo importante será que la respuesta final surja del grupo, surja de comparar y analizar las respuestas individuales.

¡Atención! La verosimilitud de la situación (o si se quiere, del juego, retomando el adjetivo *lúdico* de la nota 13) serán aun mayores si sólo se escucha el texto *una* vez. ¿Acaso la radio repite la hora? Se escuchará una vez y se compararán y analizarán las respuestas. Y luego, sólo luego, se procederá a una segunda y última escucha que servirá para validar o rectificar la respuesta final.

En cuanto a la segunda actividad, la referida a la ropa¹⁴ lo más importante será el planteo: deberíamos dejar en claro que no habrá *una* respuesta única. Todas las respuestas más o menos encaminadas serán consideradas correctas pues lo interesante será que CADA QUIEN HAGA SU ELECCIÓN Y LA JUSTIFIQUE (aunque para ello los profesores paguemos el precio de recibir una respuesta titubeante en lengua extranjera o directamente en lengua materna, pues con certeza esta actividad se desarrollará en niveles verdaderamente iniciales).

Lo sugerido entonces no es proponerles a los alumnos que escuchen y den una respuesta determinada, *la* respuesta que habrá de coincidir con una respuesta previa (¡que el profesor ya ha determinado y tiene anotada en su cuaderno!), sino proponerles que escuchen, razonen y den su respuesta, personalizada, individual.

También habría una segunda opción de actividad: no sugerir (mostrar) ninguna vestimenta y pedir a cada uno que diga con qué ropa se vestirá. Que los mismos alumnos evoquen prendas posibles, sin partir de una serie propuesta de antemano por el profesor.

¹³ Teniendo en cuenta la situación, lo ideal sería darle a cada alumno un reloj (al menos en papel). Relojes que expresen diferentes horas: unos con la hora que será realmente escuchada y otros con la hora un poco adelantada o atrasada. (Es muy ameno trabajar con el objeto concreto porque se pone en juego un costado lúdico que “atrapa” a los alumnos, aun a los adultos). Luego de la escucha, cada cual mostraría su reloj.

¹⁴ Aquí, es obvio que no podemos llevar ropa al aula y hacer que los alumnos se vistan allí, pero sí podemos llevarles

- catálogos de venta a domicilio,
- los folletos o brochures de un shopping,
- páginas de revistas con publicidades de ropa, etc.

a fin de hacer la actividad plenamente “en el aire”; sin el tradicional soporte en papel con la situación y la consigna de trabajo escritas.

En uno u otro caso, el objetivo será encontrar la mejor manera de hacer que cada uno "viva" la respuesta en función de lo escuchado / comprendido.

Volvemos ahora sobre un comentario que presentamos unos párrafos más arriba: si las consignas son éstas o similares a éstas, el flash debe escucharse una única vez. La segunda escucha sólo se hará para la validación o rectificación y cierre de la actividad. Pero si quisiéramos aprovechar el esfuerzo de haber "cargado" hasta el aula con relojitos y catálogos (ver nota 14), podríamos repetir la actividad dos o tres veces (reaprovechar la situación y la consigna) presentando otros flashes. Esto es bastante simple pues son varias las radios que en sus blogs y sitios de Internet "cuelgan" sistemáticamente un flash cada hora e incluso cada 30 minutos¹⁵.

Continuamos la respuesta a la pregunta ¿Qué actividades para la clase? abordando un nuevo aspecto de las mismas: el tipo de consigna y el número de escuchas.

Todos sabemos por experiencia que la dificultad de una actividad depende del texto, evidentemente, pero algo menos claro aunque verdadero también es que la dificultad depende de la consigna. ¿Qué pasaría si pidiéramos a los alumnos que escuchasen un nuevo flash, idéntico al anterior, pero con la consigna: "Ponga en hora su reloj" y sin que les diéramos previamente una hora como opción (escrita en papel o marcada en un reloj)? Muy probablemente una única escucha no les será suficiente. Y esto porque escuchar e identificar una información desde cero (partiendo de nada) es bastante más difícil que escuchar e identificar la información que figura en una lista de tres opciones.

Este segundo tipo de actividad nos lleva a una nueva Implicancia didáctica: DEL TIPO DE CONSIGNA Y DEL NÚMERO DE ESCUCHAS QUE PERMITAMOS HACER DEPENDERÁ TAMBIÉN LA DIFICULTAD DE LA ACTIVIDAD.

Y con esto pusimos en evidencia 3 variables de las que los profesores nos servimos al momento de hacer las actividades, es decir de preparar el material de clase:

- elegimos el documento, el texto;
- variamos la consigna en un sentido o en otro (pedimos algo más global o algo más específico, damos opciones de respuesta o pedimos directamente la respuesta)
- y "jugamos"¹⁶ con el número de escuchas.

¹⁵ Por ejemplo, en <http://audioblogs.radiomitre.com.ar/mip/> se encuentran los Boletines de noticias de Radio Mitre, Buenos Aires, Argentina.

¹⁶ "Jugar" en el sentido de moverse de un lado a otro (aumentando o reduciendo el número de escuchas permitidas) en pos de un objetivo.

UNA IMPLICANCIA DE ESTA IMPLICANCIA anterior es que aun cuando se trate de CA, los profesores podemos usar un mismo texto en niveles diferentes (a condición simplemente de variar la consigna o el número de escuchas). Usar un mismo texto para niveles diferentes no es un mito en ninguna destreza, ¡tampoco en Comprensión auditiva!

Actividad-Ejemplo:



Fuente: MENSAJE EN EL CONTESTADOR TELEFÓNICO¹⁷

Situación-consigna:

Usted recibe este mensaje en su buzón de voz; lo escucha y realiza lo que se le pide.



¹⁷¡Hola Lali! ¿Qué tal? ¿Todo bien? Soy Marcela. Te pido que le dejes una nota sobre la mesa a Gustavo con lo siguiente: Angelina está en casa de Guadalupe, tenían que terminar una tarea de Matemáticas. Quedamos en que él la pasaría a buscar alrededor de las 6 para llevarla a la clase de natación. Anotala la dirección de Guadalupe: Arias 22 45, 9no piso; eso queda: yendo por avenida Libertador, a la altura del hipódromo. Anotala también el teléfono: 4 704 56 87 y por las dudas, el celular de la mamá: 156 2 8 3 4 0 4 6. La mamá se llama Leticia. Ya está al tanto de que va ir él a buscarla. La mochila con el equipo de natación quedó en casa, en el armario del living. Recordale también que hoy le toca la clase en la pileta de la planta baja, con la profesora Carla. Bueno, Laura, eso es todo. Por cualquier cosa que me llame a mi celular. ¡Muchas gracias! Un beso Yo estaré de vuelta en casa, alrededor de las 8.

Sin dudas es un texto muy tentador para cualquier profesor. En caso de tenerlo disponible, todos y cada uno buscaremos el momento de poder utilizarlo en clase por dos simples razones:

- no exige que explicitemos demasiado la situación porque todo está dicho (quién habla, a quién y por qué)
- y lo principal: PORQUE EL MISMO TEXTO CONLLEVA LA CONSIGNA DE TRABAJO (el propio locutor dice a su interlocutor lo que debe hacer después de oír su mensaje).

Podría decirse entonces que al presentar el texto ya se presenta la actividad. Pero, sin entrar en detalles como podrían ser *a alumnos en qué nivel (básico, intermedio) podríamos proponérselo*, ¿cuántas veces los alumnos (que no conocen la situación de antemano, es decir que no son Lali) deberían escuchar este mensaje para realizar lo que se les pide? No es exagerado responder que un mínimo de 6 o 7 veces y previendo, tal vez, algunas pausas a medio camino. Ahora bien, si por un lado consideramos estas 6 o 7 escuchas mínimas necesarias y por otro lado nos atenemos a lo que ya sabemos por experiencia: que escuchar más de 3 o 4 veces anula el entusiasmo, la verdad, es que... sólo variando la consigna podremos utilizar este texto.

Podremos, por ejemplo:

- dar a los alumnos la nota ya escrita pero con "blancos" para que completen
- o pedirles que identifiquen únicamente:
 - quién habla (*Marcela*)
 - a quién se habla (*Laura / Lali*)
 - quién es el destinatario final (real) de toda la información (*Gustavo*)
 - las 2 tareas principales (*buscar a Angelina / llevarla a la clase de natación*)
- o proponerles una actividad de opciones múltiples basada en informaciones concretas; por ejemplo, las informaciones con números: la dirección, los números telefónicos y los horarios
- o proponerles una actividad de asociación (asociar los elementos de dos listas); por ejemplo: los nombres con las diferentes personas mencionadas (amiga, profesora, madre, etc.)
- o darles a los alumnos la nota ya escrita pero con algún error y pedirles que la corrijan (sólo un error, dos a lo sumo).

En síntesis: si el texto es denso, por más que la consigna vaya de suyo, le sea inherente, deberemos reemplazarla para no caer en la exhaustividad y la consecuente desmotivación¹⁸.

La Implicancia didáctica de lo anterior es la siguiente: si bien queda claro que la dificultad se controla, como por ejemplo en este caso aumentando el número de escuchas, debemos EVITAR HACERLO AL PUNTO DE DESVIRTUAR LA SITUACIÓN. Lo que deberá prevalecer será el equilibrio entre lo que se le pida al alumno y el esfuerzo que éste deberá movilizar y ello en pos de la motivación o en contra de la desmotivación, como se prefiera, y a favor de la verosimilitud.

Y en relación con la actividad que precede, traemos a colación otros dos fenómenos con los que los profesores ansiamos contar: la memoria y la toma de notas.

En cuanto al primero decimos que los profesores de lenguas extranjeras (¡mejor que nadie!) sabemos sobremanera que la memoria es un bien de épocas pasadas; que, exceptuando algún grupo profesional específico (los actores de teatro, quizá) NADIE entrena su memoria. La misma pasó a ser una práctica verdaderamente "extraña" en nuestras sociedades modernas (o postmodernas). La clase de lengua extranjera podría ser un lugar óptimo donde ejercitarla aunque de hacerse no sería dentro del contexto de entrenamiento de la CA.

Y en cuanto a la segunda, la toma de nota, los profesores sabemos también que lo "esperable" allí es la falta de entrenamiento, cuando no el desconocimiento de la existencia de dicho fenómeno.

Pero ¿adónde apuntamos con estos comentarios sobre Memoria y Toma de notas? A la luz de la última actividad de entrenamiento de la CA presentada (mensaje en el contestador telefónico) estas dos constataciones: posible falta de entrenamiento de la memoria y de la toma de notas, dan origen a una nueva Implicancia didáctica: la IMPORTANCIA DE DETECTAR LA VERDADERA DIFICULTAD. A menudo los alumnos no realizan la actividad propuesta (o la realizan mal o la realizan a medias) no por problemas de CA sino por alguna de estas carencias o faltas.

Las alternativas entonces son dos:

- cambiamos la consigna
- o entrenamos a los alumnos en estos dos aspectos.

¹⁸ No sería arriesgado aquí predecir que cualquier alumno adulto que se encuentre a mitad de un curso de nivel básico (¡y cuente con una mínima experiencia de vida familiar!) comprenderá la globalidad de este mensaje EN LA SEGUNDA ESCUCHA. Pero si se le pide lo que se le pide (que escriba la nota), ese mismo alumno deberá multiplicar forzosamente las escuchas. ¿Y a quién motiva el escuchar y volver a escuchar lo que ya comprendió?

Lo que **no** deberíamos hacer es suplir con escucha tras escucha estas dos cualidades porque, además de los problemas de desmotivación arriba mencionados, nos arriesgamos a que los alumnos se convenzan erróneamente de que su problema es la CA.

Anteriormente dijimos que la clase de lengua extranjera podía ser un lugar óptimo donde ejercitar la memoria a condición de que dicho entrenamiento no interfiriera con otros entrenamientos más propios o más específicos en un contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En lo personal, una propuesta que solemos tomar para nuestras clases y con miras a entrenar simultáneamente la CA y la Memoria es el JUEGO. Consideramos que el Juego es un lugar donde las "interferencias", los solapamientos de objetivos, las ambigüedades, las redundancias, etc. no son sancionados; y de ahí nuestra adhesión a él.

No corresponde aquí hablar sobre la importancia del juego en clase, nuestros objetivos al escribir este artículo se cernían a la Motivación y la CA, pero existe un tipo de actividades-juego que queremos presentar por creer que suma a los ítems en cuestión.

Actividad-Ejemplo:



Juego diseñado sobre la base de una PUBLICIDAD AUDIOVISUAL "COCA COLA PARA TODOS" (http://www.youtube.com/watch?v=_t1XeqTnB7g)

Situación:

Juego de memoria por equipos

Leamos el Reglamento:

1. En equipos de 2 o 3 personas mirar y escuchar 2 veces la publicidad propuesta.
2. Sólo luego, registrar por escrito todo lo oído que se recuerde (hacer un listado por equipo).
3. Mirar una tercera vez la publicidad (sin audio).
4. Agregar más elementos al registro escrito.
5. Determinar qué equipo es el más "memorioso" *
(los elementos deben ser exactos, no debe haber sinónimos ni elementos nuevos)
*Servirse de la Transcripción

Cuando¹⁹ preparamos nuestro material de entrenamiento de la CA usando textos con ilustraciones (gráficos, fotos, etc.) o textos en formato audiovisual tenemos la posibilidad de **usar** la imagen. Esto significa usar la imagen al servicio de la CA, y por ende de la comprensión en general. De ello se desprenden dos constataciones bastante claras:

- a veces "ver" nos ayuda a comprender lo que oímos
- y otras veces "ver" nos ayuda a memorizar lo que ya habíamos oído y comprendido.

Prueba de las mismas son esta publicidad: en determinado momento validamos nuestra hipótesis acerca de estar oyendo *"Para los transparentes"* porque vemos la botella de vidrio *transparente*. Y segundos más tarde, cuando vemos la lata abollada, deformada, recordamos que el texto decía *"Para los fuertes"*.



"Para los transparentes"



"Para los fuertes"

En fin, sin mucho esfuerzo de análisis, se puede concluir que la imagen siempre presta enormes servicios a la CA en particular y a la Comprensión en general. Hasta aquí, pues, todo es armonía al mencionar la imagen pero ¡atención! y a no engañarse: en este juego la consigna, la astucia es sacar provecho y optimizar la redundancia entre la imagen y el texto²⁰. Pero no siempre debe ser así.

La nueva Implicancia didáctica es entonces la siguiente: al momento de preparar nuestras explotaciones didácticas de textos con imágenes debemos cuidarnos de NO SUBESTIMAR A LOS ALUMNOS AL BASARNOS EN LA REDUNDANCIA DEL SOPORTE. De hecho, a menudo es posible encontrarnos con actividades donde la respuesta pedida se resuelve sin la necesidad de comprender el audio.

¹⁹ Quienes hayan podido mirar esta publicidad (y más aun quienes hayan podido "jugar al juego") podrán seguramente enriquecer las reflexiones que presentamos a continuación aunque ello no sera condición sine qua non.

²⁰ Eso es lo que nos dice el Reglamento.

Imagen al servicio de la comprensión auditiva (etapa 1).

Imagen al servicio de la memoria (etapa 3).

Si nuestro objetivo específico es el entrenamiento de la CA, podemos hacer que la imagen ayude al alumno pero debemos evitar que la misma dispense al alumno de la escucha.

En los noticieros televisados es muy frecuente encontrar hasta tres soportes:

- El AUDIO del periodista o presentador
- La IMAGEN (foto o video) que ilustra la noticia
- REFERENCIAS ESCRITAS a modo de título o citas del entrevistado.

No se necesita mencionar la riqueza que estos textos aportan a nuestro trabajo, pero sí estamos obligados a recordar que los mismos exigen al profesor especial atención porque es posible que éste crea que está proponiendo a sus alumnos actividades de CA cuando en realidad éstos llegan a la comprensión desde otros caminos. Caminos válidos, (¡totalmente válidos para ellos porque logran su objetivo de comprensión!) pero caminos tramposos para el profesor que se había propuesto la CA como objetivo de entrenamiento.

A veces la imagen hasta llega a prescindir del audio y traspasa fronteras e idiomas. La constatación irrefutable de que se puede comprender un mensaje sin necesidad de comprender una sola palabra dicha es el poder comprender mensajes que en realidad no tienen palabras. Un ejemplo extremo en esa dirección son algunas publicidades, como ésta de Pepsi²¹ que quizá el lector conozca porque recorrió el mundo hace unos años. Allí no se dice nada. Con mirarla y leer (¡o no!) dos palabras basta.

Seguramente el lector pensará que esa publicidad y otras por el estilo no “sirven” para practicar la CA pero sí para movilizar la expresión oral o escrita, ya que es poco probable que un adulto no quiera decir nada al ver una publicidad así (*No hay tregua para la competencia; humillar al competidor...* son algunas de las ideas que dispara). Pero proponemos dejar de lado esas otras destrezas y retomar nuevamente de lleno el análisis de las actividades de CA.

Lo interesante aquí entonces sería que cada profesor “guardara” celosamente en su memoria esta última publicidad como si fuese “una guía” a tener en mente al momento de preparar futuras explotaciones didácticas de material con imágenes destinado a la CA.

En síntesis: el recuerdo de esa publicidad debería traerle siempre a la mente esta pregunta: ¿Para responder / Para hacer lo que les pido, los alumnos necesitarán verdaderamente escuchar y comprender el audio? ¿O les bastará lo que vean?

Frecuentemente, un papel parecido al arriba descrito de las imágenes también lo cumplen:

²¹ <http://www.youtube.com/watch?v=EGSBlzgYh6M>

- la entonación,
- los cambios de intensidad de la voz y
- otros elementos paralingüísticos como las exclamaciones y la cualidad de la voz.

Estos constituyen una nueva serie de factores a los que deberíamos estar asimismo atentos. Nos explayamos al respecto: puede darse el caso de que se proponga a los alumnos la escucha de un texto que contiene una “acalorada” discusión entre dos personas, seguida de una pregunta (demasiado inocente) del estilo: “¿Los interlocutores están de acuerdo?” Evidentemente la respuesta será: “No”.

A decir verdad, para analizar correctamente la pertinencia de dicha actividad necesitamos determinar con anterioridad lo siguiente:

- si se está entrenando a los alumnos a inferir información del contexto, a servirse de elementos no lingüísticos, esa pregunta SERÁ PERTINENTE,
- pero si se quiere entrenarlos en una escucha del tipo “comprensión a nivel del discurso”, por ejemplo, lo que convendría sería una pregunta más acotada: “¿Qué opina cada interlocutor sobre el tema?”.

Y en conformidad con uno de nuestros párrafos donde propugnamos la variedad y alternancia de actividades, daremos cierre a la primera parte de este artículo, cambiando el proceder: trabajaremos pues al revés de lo que hicimos hasta ahora. Primeramente enunciaremos una nueva Implicancia didáctica y luego veremos cómo la misma se fundamenta desde la teoría²².

Cuando seleccionamos textos (canciones, diálogos, publicidades, noticias, etc.) para la clase o para actividades de nuestra vida personal²³, es posible que prevalezca:

- el sentido estético (una melodía o una voz nos gusta más que otra,)
- o que prevalezca lo sentimental, por ejemplo cuando hay una apelación a las emociones (el contenido de una publicidad o algo que se dice en una noticia nos evoca recuerdos, experiencias o sentimientos que nos gusta recordar)
- o en otras ocasiones es posible que prevalezca el sentido práctico:

“Necesito un texto de un minuto.”

²² Como se verá, se tratará de una Implicancia didáctica relacionada tanto con la pregunta cuya respuesta estamos tratando (¿Qué actividades para la clase?) así como la pregunta que responderemos líneas más abajo (¿Qué textos usar?)

²³ Para la clase, es moneda corriente seleccionar textos; y para la vida personal el lector verá que aunque con menos frecuencia, también existen situaciones en las que procedemos a tales selecciones.

"Necesito dos textos cortos y similares para preparar dos versiones de un mismo examen."

"Estoy buscando un texto con información implícita, información entre líneas."

"Busco un texto donde abunden los números o las fechas."

"Necesito 3 textos similares, uno para cada grupo de alumnos."

"Necesito un texto hablado por españoles o un texto hablado por mexicanos."

"Busco un texto donde haya argumentaciones y ejemplos."

Todas estas son frases de sala de profesores. Frases que todos hemos pronunciado u oído. Frases que aluden a variables con las que convivimos profesionalmente.

Pero antes de continuar examinemos este panorama: los factores estético y sentimental merecen su parte de consideración porque, entre otras cosas, al hacerlo nos aseguramos de que en clase nos dé gusto trabajar a partir de lo que hayamos seleccionado para presentar. Y el factor que caracterizamos como "práctico", además de ser útil es insoslayable: todas esas frases corresponden a exigencias de las instituciones, de las cátedras, etc. que son de respeto obligatorio para los profesores. Sin embargo, lo que también debemos considerar al momento de la selección de los textos es el referente (el tema).

La nueva Implicancia didáctica refiere así a LA NECESIDAD DE TENER EN CUENTA EL REFERENTE; de saber que no todos los textos sirven siempre.

En la vida diaria, si el referente (si el tema) de lo que se escucha "no tiene llegada", no despierta nada en quien escucha, o si el referente no tiene relación con lo que ocurre en derredor, o si el referente contradice las hipótesis generadas a partir de la situación, o si resulta impertinente, la CA no será rica, o puede que hasta sea nula a causa de una FALTA DE INTERÉS o de un exceso de sorpresa, producto de la gran imprevisibilidad.

En clase sucede lo mismo, si hay demasiada brecha o distancia entre lo que POR UN LADO el alumno espera en función de los contenidos que se están trabajando, en función de sus intereses, en función de la actividad que acaba de hacer, en función de la situación que se le plantea y POR OTRO LADO lo que se le hace oír, la Comprensión estará en peligro. Entre otras cosas, como dijimos más arriba por falta de interés o como puede suceder, por demasiada sorpresa:

- porque su red de hipótesis no puede ser activada,
- porque las informaciones contradictorias y las señales divergentes entre lo que previó y lo que oye le producen ambigüedad.

Quienes estudiaron lingüística recordarán sin duda los famosos CUATRO PRINCIPIOS BÁSICOS DE COOPERACIÓN EN LA CONVERSACIÓN. Según Grice, toda conversación es tributaria de cuatro principios básicos:

- Cantidad,
- Calidad,
- Claridad
- y Pertinencia

Lo que se diga debe ser suficiente (cantidad), exacto (calidad), inteligible y transparente (claridad) y correspondiente, es decir “venir a cuenta” (pertinencia).

Ahora bien, los profesores al proponerles a nuestros alumnos una actividad de CA les estamos pidiendo que establezcan metafóricamente un “diálogo” entre el texto y ellos. Pero queda claro que si desde el texto el principio de pertinencia (u otro) no se respeta, este diálogo metafórico será difícil...

Resumiendo rápidamente: no decimos que deba hacerse siempre e irrefutablemente, pero mayormente y sobre todo en clase y más aun con alumnos que están entrenándose, es preferible lo convencional. LAS SORPRESAS, EN SU JUSTA MEDIDA.

Para ilustrar esta Implicancia didáctica les presentamos una situación de la vida diaria (de la vida personal) pero que perfectamente podría transformarse en una actividad de clase:

Quizá sea sabido del lector que en la Argentina, el 20 de julio se celebra el día del Amigo; se trata de una jornada en que *todo el mundo* llama por teléfono, envía mensajes de texto, y correos electrónicos para saludar *a todo el mundo*. Y es sobre la base de esa conmemoración que proponemos la siguiente actividad.

Imaginen que están realizando una presentación en formato Power Point alusiva al Día del Amigo que será enviada (a sus amigas mujeres, en este caso) por correo electrónico el próximo 20 de julio. Éstas son las imágenes seleccionadas para ilustrar las primeras diapositivas:



Tienen la certeza de que sus amigas-destinatarias apreciarán el hermoso texto que han escrito pero quieren halagarlas aun más incluyendo una canción como fondo. Sólo tienen estas cuatro canciones disponibles en su computadora, ¿cuál eligen? (Ver Anexo 2)

Como damos por un hecho que habrá coincidencia en la elección, analicémosla: los aspectos estético y sentimental aquí no determinaron la elección porque (con seguridad) todas las melodías son de nuestro agrado; el costado práctico tampoco fue definitorio porque todas las canciones tienen duraciones similares, la misma calidad de audición, el mismo volumen, etc. Sin dudas el aspecto de peso en la decisión, lo que nos llevó a seleccionar dos opciones y a desechar las otras, son los referentes, los temas, lo que cada pieza musical evoca, con palabras o sin ellas. Los referentes de las dos primeras canciones no son aptos a nuestro propósito; siguiendo los principios de colaboración de Grice diríamos que no son pertinentes, mientras que los de las dos segundas piezas sí lo son.

Si eligiéramos alguna de las dos primeras canciones estaríamos enviando a nuestras amigas señales divergentes o contradictorias que ellas tomarían como:

- un error
- o una humorada (un deseo nuestro de hacerles un chiste, una broma)²⁴.

Y ello, siempre y cuando las amigas-receptoras del mensaje tengan el español como lengua materna porque si tomáramos esta actividad como una actividad de clase comprobaríamos con bastante certeza que la posibilidad de que los alumnos lo consideraran un error ajeno es pobre; lo esperable en clase será que los alumnos piensen que se trata de un error propio, de una falla de su propia capacidad de CA. Y respecto a la posibilidad de que piensen que se trata de una broma... tampoco las mismas aumentarán demasiado puesto que lo natural para los alumnos en clase es encontrar pertinencia entre lo previsto y lo oído.

Por otra parte, y siempre en relación con el referente de los textos que usemos, tenemos también que estar atentos a “no pasarnos” de previsibles; a no cambiarnos de vereda. Tenemos que prever entonces que el referente de los textos que seleccionemos tenga “algo nuevo” para los alumnos. Porque si bien queda claro que comprender un texto en otra lengua ya es un difícil desafío, no debemos olvidar que si el referente les resulta 100% conocido los alumnos no ejercitarán su capacidad de comprensión. De hecho, una vez reconocido el tema se habrá terminado la actividad de comprensión en lengua extranjera porque los

²⁴ Son innumerables los chistes que los humoristas crean a partir de mezclar dos jergas diferentes, es decir de presentar situaciones donde lo que se dice no es pertinente al contexto comunicacional. Ejemplo: Llega el paciente al consultorio del dentista y dice “Doctor, ¡estoy desesperado!, tengo los dientes amarillos. Dígame, por favor qué puedo hacer”, y el profesional le responde “Use corbata marrón”.

alumnos harán lo que se le pida a partir de lo que saben al respecto en su propia lengua.

Queda claro así que si el referente es demasiado conocido por los alumnos, el texto no será apropiado para un trabajo de entrenamiento; y esto es válido tanto para la CA como para la Comprensión escrita. En la nota 25, ilustramos este último comentario con información concerniente al invierno 2009²⁵.

Y antes de continuar, resumimos las tres ideas evocadas respecto del referente de un texto: las sorpresas, en su justa medida (en lo que les presentemos debe haber "algo" de lo que los alumnos esperan); si no hay sorpresa (compréndase, si no hay nada nuevo), no habrá trabajo de la comprensión; en fin: no todo sirve para todo siempre.

Continuamos con la presentación de una clasificación de las Actividades más frecuentes de entrenamiento de la CA. Según el tipo de trabajo que cada una exige, estas actividades se clasifican en tres grandes grupos:

Actividades cerradas
Actividades semi-abiertas
Actividades abiertas

LAS ACTIVIDADES CERRADAS SON:

- actividades con opciones múltiples preguntas con respuesta de opción múltiple (una respuesta válida o varias respuestas válidas), preguntas con respuesta de opción múltiple (del tipo Verdadero / Falso / No se sabe), enunciados a completar

²⁵ Este invierno todas y cada una de las radios de Buenos Aires difundieron sin descanso una minuciosa y esmerada serie de consejos para evitar el contagio de la comúnmente llamada "gripe A".

Como es obvio imaginar, por nuestra condición de profesora que prepara material didáctico, a la primera escucha de tan esmerada serie de consejos no dudamos en pensar que ése era un texto que merecía ser "aprovechado" en clase. Se trataba, realmente, de una serie de consejos redactados con variadas e interesantes formas lingüísticas: "Hay que...", "No olvide...", "Tome sus recaudos al...", "Que sus hijos aprendan a...". Era un maravilloso tesoro de formas impersonales, imperativos, subjuntivos, todos al servicio de los consejos... y que sólo exigía que lo copiaríamos en formato .mp3, hiciéramos una ficha didáctica y lo lleváramos al aula.

Lamentablemente aunque felizmente a la vez, pudimos tomar conciencia del error de selección que estábamos a punto de cometer: ese texto nos sería útil en caso de decidir trabajar "la expresión del consejo" o "de la recomendación" pero nos sería completamente estéril dentro del marco de un Proyecto de entrenamiento de la CA. ¿Y por qué? ¡Porque esos consejos circularon por todo el mundo! ¿Qué posibilidades concretas tendría un profesor en la Argentina, en Brasil, en Europa o donde fuese de encontrarse con un alumno adulto que los desconociera?

En caso de haber decidido entrenar la CA de nuestros alumnos proponiéndoles un texto con consejos hubiésemos debido buscar, por ejemplo, consejos para "la prevención del dengue" (que también abundan en las radios de nuestro país) pero con la precaución de trabajarlos con alumnos europeos y no, por ejemplo, con brasileños que, al igual que el resto del mundo con la "gripe A", conocen los consejos para prevenir esta otra enfermedad.

con alguno de los múltiples segmentos propuestos (el segmento a restituir puede estar en el inicio, en medio o al final del enunciado).

- actividades de asociación
 - asociar 2 o más enunciados a partir de la escucha
 - asociar 2 o más imágenes a partir de la escucha
 - asociar enunciados con imágenes a partir de la escucha
- actividades para completar
 - completar blancos con la información faltante
- actividades para comparar y / o corregir
 - identificar elementos intrusos
 - identificar elementos diferentes
 - identificar elementos incorrectos
- actividades para ordenar
 - restablecer el orden de los elementos dados
 - ubicar los elementos dados respetando algún orden determinado previamente

LAS ACTIVIDADES SEMI-ABIERTAS

Son aquellas en las que los alumnos responden con las mismas palabras del texto. Por ejemplo:

- tomar nota de todo lo que se oye
- tomar nota de los elementos asociados a un mismo referente
- identificar elementos previamente acordados
- encontrar las respuestas a preguntas estructurales (quién, cuándo, dónde, qué, con quién, por qué...)
- encontrar las respuestas a preguntas satélites (con qué frecuencia, de qué manera, cómo...)
- contar lo comprendido

y finalmente las ACTIVIDADES ABIERTAS

Son preguntas de interpretación a las que los alumnos deberán responder ya con sus propias palabras.

Corresponde agregar a esta enumeración que el orden en que hemos presentado las actividades no tiene ninguna repercusión o implicancia didáctica. No se trata de proponer las actividades cerradas a los debutantes, las semi-abiertas a los intermedios... y así continuar... Lo deseable sería poder proponer los tres tipos de actividades en cada uno de los niveles.

Además, el lector coincidirá con nosotros en que en las primeras 2 o 3 clases (o encuentros), lo conveniente suelen ser las actividades abiertas porque en esa primera instancia se suele intentar habituar a los alumnos a inferir información del contexto:

- ¿dónde están los interlocutores?
- ¿los interlocutores se conocen?
- Si sí, ¿es una relación formal o informal?

Y por otra parte, una actividad cerrada que presente una pregunta con respuesta de opción múltiple donde dichas opciones hayan sido preparadas con esmero, puede ser muy difícil de realizar.

¿QUÉ TEXTOS USAR?²⁶

Comenzamos presentando la definición de Texto que explicita el *MCER*:

“El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico (educativo, profesional, público y personal) y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo (Comprensión), bien como producto (Expresión).”

Y en conexión con los textos hablados el *MCER* también explicita que las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine, etc.);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.
- comprender textos leídos en voz alta;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.)

Con todos esos etcéteras que leemos arriba la primera conclusión a la que podríamos llegar es que los profesores tenemos “el mundo” para elegir puesto que, tal como allí se expresa, todo lo que pueda ser oído, podrá ser un TEXTO usado en clase para entrenar a los alumnos en la CA.

²⁶ El lector habrá, a estas alturas, advertido que a lo largo de las primeras páginas de este artículo hemos usado de manera indistinta A VECES la palabra “documento” y VARIAS VECES la palabra “texto”. Pero en virtud de que comenzamos en este punto un apartado dedicado especialmente a este elemento crucial, corresponde fijar un criterio. Dada pues nuestra adhesión a los lineamientos del *MCER*, Texto será entonces la definición más pertinente.

Pero tal conclusión, quizá por apresurada, resulta fallida: al momento de elegir los textos, la reflexión deberá imponerse, y sin duda lo que prevalecerá será la exposición a DIVERSOS TIPOS de textos aunque con el acento cuidadosamente puesto, al menos en el inicio del aprendizaje de la lengua, en aquella información de entrada (el *input*, según el *MCER*) que los alumnos tendrán que aprender a escuchar en función de SUS INTERESES, SUS HÁBITOS Y SUS NECESIDADES. En síntesis, la selección de textos es tributaria de los intereses, hábitos y necesidades de los alumnos.

En lo personal, el intento de poner en orden (en casetes primero, en la computadora, después) ese extensísimo y sumamente rico y diverso volumen de textos nos llevó intuitivamente a clasificarlos según tres tipos²⁷:

- los textos preparados para la clase, por los autores de manuales y demás expertos de las lenguas

- los textos "auténticos" (radio, televisión, nuestro contestador telefónico, la calle, nuestras conversaciones de nativos)

- los textos artísticos en general (canciones, poesía, películas, etc.) que COMPARTEN CON LOS SEGUNDOS, con los auténticos, el hecho de no estar pensados para ningún uso didáctico pero SE DIFERENCIAN DE LOS SEGUNDOS porque su verdadera intención supera la función tradicional y estereotipada de comunicación para llegar a nuestros sentimientos y emociones.

Necio sería no ver que esta clasificación acepta superposiciones, por ejemplo:

- hay publicidades radiofónicas o televisivas que por su formato o su fondo son verdaderas obras artísticas; como los poemas, están llenas de poesía.

- y hay pasajes o extractos de películas que parecen verdaderamente tomados de la realidad; por la espontaneidad y por la naturalidad que despliegan nos cuesta creer que haya un guión detrás...

Referimos a continuación las principales características de cada grupo de textos. Subrayamos aquí que lo haremos de la manera más despojada posible de toda valoración personal. Intentaremos hacerlo en cambio

- desde el punto de vista exclusivamente didáctico, es decir en función del uso que el tipo de texto nos permite hacer de él;

- y desde el punto de vista de lo que el tipo en cuestión moviliza o genera entre los alumnos.

²⁷ Tal vez, este orden no sea el resultado de la sola intuición como se expresa sino que se deba a una convicción diferente: los textos no se clasifican necesariamente por nivel de aprendizaje.

Los textos orales preparados para la clase cuentan más o menos con las siguientes características:

- generalmente se usan PARA ENSEÑAR la lengua, no se usan para practicar de manera intensiva la CA
- se toman como modelos a copiar, de ahí que suelen presentar una o dos estructuras nuevas (desconocidas del alumno) a la vez
- por lo general, en clase, se los trabaja de manera exhaustiva; ¡no se deja nada sin comprender!

Como factor desalentador, podría decirse que a veces suelen ser poco motivadores porque se los sabe “preparados”. Esto es a todas luces injusto pero real: es un hecho que cada publicación que sale al mercado presenta textos hablados mejores (desde la verosimilitud, por ejemplo) que la anterior pero por mucho que se lo quiera, el alumno no puede olvidar que han sido preparados.

Como factor positivo, podemos decir que:

- didácticamente son fáciles de utilizar (tenemos la guía del profesor, la explotación ya está hecha, las consignas ya han sido chequeadas, controladas, etc.)
- y desde el punto de vista *material*, que son muy fáciles de utilizar pues los profesores los tenemos al alcance de la mano, ya grabados en un CD y los alumnos tienen las fotos en su libro, las actividades transcritas en la página de al lado o al final, ... en síntesis, una verdadera panacea para unos y otros.

Los textos orales auténticos; entre sus características mencionamos que:

- generan motivación; el alumno se siente usuario real de la lengua estudiada²⁸.
- por lo general se los trabaja mediante una comprensión global (identificación de la fuente, de los interlocutores, del tema general, etc.) y / o alguna modesta comprensión detallada. Y esto último se explica por el hecho que en los textos no

²⁸ Escuchar una tanda radial de 5 o 6 publicidades y hacer una tarea simple como “identificar (tomar nota de) los 5 o 6 productos publicitados” o más simple aun: “establecer el orden en que aparecen las publicidades cuyas marcas fueron previamente dadas por el profesor”, aunque la comprensión no vaya mucho más lejos, ya son actividades que generan enorme motivación. Algo parecido se puede hacer con los flashes de noticias que las radios repiten cada hora: “contar el número de noticias” o “decir a qué rubro pertenece cada noticia (rubros bien generales: deportes, política, economía, cine)”. O algo más complejo: “hacer una mínima toma de nota de cada noticia”; son todas actividades que acercan mucho a los alumnos a lo que ellos mismos hacen en su lengua materna y de ahí la motivación que generan.

pensados para la clase lo habitual es la complejidad lingüística y la multiplicidad de referentes.

Otra característica: es factible la familiaridad de los alumnos con el género; los profesores podemos, de hecho, buscar géneros que nuestros alumnos conozcan²⁹.

Como factor positivo, podemos decir que cuando un profesor *agudiza el olfato* y comienza a saber en dónde encontrar los textos que necesita, éstos se transforman en una opción muy interesante y por demás de rica (nos ofrecen variedad ilimitada de temas-referentes, variedad de estructuras, de registros, y algo que no queremos dejar de remarcar: nos obligan a nosotros, los profesores, a buscar la información referencial que desconocemos, nos obligan a instruirnos al preparar las explotaciones, no nos permiten adormecer nuestra creatividad. Y eso para nosotros es muy bueno, es algo a lo que, creemos, nunca debemos resignarnos).

Como factor desfavorable, podemos decir que:

- la presentación física a menudo no es buena: es posible que haya ruido de fondo, distorsión de voces, interferencias, hablantes que se superponen, rapidez del habla, volumen bajo, etc.

- ¡hay que buscarlos!, ¡hay que preparar la explotación!, ¡hay que buscar la información que desconocemos!, ¡hay que solucionar cuestiones técnicas! *Cómo grabar un CD, cómo grabar un archivo mp3, cómo acortar un texto demasiado extenso... ¿podré eliminar el ruido de fondo? Quiero trabajar los 5 minutos iniciales de una película pero no sé quitar el subtítulo...* y así podríamos agregar la descripción de no menos de veinte casos de problemas técnicos

Los textos orales artísticos en general. Entre sus características favorables contamos:

²⁹ Cuando trabajamos con textos de la vida diaria podemos proponer exclusivamente aquellos que resultan verdaderamente cotidianos para nuestros alumnos, lo que simplificará su comprensión en razón de la "familiaridad" con el género.

No es la situación más frecuente, pero a veces los textos orales de los métodos no resultan familiares para todos los alumnos. Un ejemplo es lo que pasa con los jóvenes que estudian francés en la Argentina: todos los métodos de enseñanza de francés tienen una unidad destinada a los medios de transporte y por ende presentan diálogos de reserva de tickets de tren; ahora bien, es sabido que en la Argentina hace años que no hay casi trenes de pasajeros.

Y si como dijimos al inicio hoy en día gracias al cine, Internet, los viajes, etc. uno conoce mucho más de lo que frecuente, los alumnos logran finalmente realizar airosos las actividades pero al precio de EJERCITAR (¡y mucho!) LA IMAGINACIÓN.

En contrapartida, el mismo esfuerzo de imaginación hacen los alumnos europeos que escuchan el relato de cómo es la vida en una estancia de la pampa.

- además de la riqueza y variedad de la lengua que presentan, éstos ayudan a desarrollar conocimientos socioculturales y el sentido estético.

Por otra parte, si bien no es el interés del presente artículo, cabe agregar que estos textos son excelentes soportes para actividades de producción posteriores (escrita u oral).

Y su principal costado negativo indica que si se quiere llegar a la esencia del contenido, si no se busca la sola descodificación de lo superficial, las explotaciones didácticas que estos textos exigen son difíciles de realizar.

Para la selección de textos artísticos, una solución práctica que descubrimos con el tiempo fue la de hacer una mini encuesta al comienzo del cursado, preguntando a los alumnos qué artistas españoles, argentinos o latinoamericanos en general ellos conocían. Esto nos sirvió porque en la medida en que a nosotros también esos artistas nos motivaban, los seleccionamos en primer lugar. Hay que recordar aquí lo que dijimos acerca de evitar demasiadas sorpresas y presentar algo conocido, al menos al comienzo.

SEGUNDA PARTE

Al comienzo del artículo expresamos que el hecho de proponer a los alumnos participar de un proyecto de clase podía ser una fuente de motivación, un medio eficaz de estimular, mejor dicho de reavivar, su interés en el estudio de la lengua porque al reforzar metódicamente aunque sea un aspecto de su competencia, ellos ya mejoran su estatus de usuarios de la lengua, lo que les resulta motivador y les provoca deseo de implicarse en el proceso.

En el comienzo les planteamos también que un buen proyecto era el entrenamiento en una destreza específica y les justificamos porqué entre todas las destrezas, en lo personal habíamos seleccionado la CA.

En nuestro caso todas estas decisiones nos llevaron a dar forma al PECA: Proyecto de Entrenamiento de la Comprensión Auditiva. Este proyecto consiste en "invitar"³⁰ a los alumnos que realicen por fuera del cursado tradicional una serie organizada de actividades de escucha y comprensión auditiva donde utilizarán de manera sistemática diferentes estrategias y donde deberán (estarán obligados a) "hacer algo" a partir de lo que comprendan.

Este proyecto nació como una herramienta más de clase, como una forma de pedagogía más, es decir como una de las tantas acciones que los profesores concebimos o inventamos para motivar a los alumnos (renovar la motivación de

³⁰ "invitar" entre comillas, pues sabemos que las invitaciones de los profesores tienen carácter obligatorio para los alumnos; podría usarse también otro verbo como "proponer".

los alumnos) pero el mismo devino en una situación prácticamente contractual; podría decirse que instauró un CONTRATO VIRTUAL por el cual los alumnos al cumplir con su parte de obligaciones comienzan a sentir el deseo y A EXIGIR SU DERECHO de implicarse de lleno en la construcción de sus saberes.

Como dijimos, los alumnos realizan tareas concretas, cada una con un objetivo y formando parte de un programa³¹ muy simple que pretende:

- aumentar ostensiblemente el tiempo de exposición a la lengua extranjera (español) de manera sistemática y organizada
- A FIN DE conseguir el consecuente dinamismo de la CA; decimos “dinamismo” para que no suene pedante, pero lo que en realidad buscamos es LA MEJORA de la CA
- PARA CONSEGUIR A SU VEZ (y esto hace a las veces de motivación final): el acceso a los medios (audios y audiovisuales) en tanto usuarios autónomos.

Es decir que se apunta al uso de la lengua estudiada en comunicación real (lengua abierta al mundo, lengua de la clase puertas afuera). En este contexto, “Acceder a los medios” quiere decir entonces:

- poder informarse (tener llegada a las noticias clásicas) y
- poder conocer y disfrutar de hechos artísticos atinentes a la sociedad que habla la lengua que se estudia (mundo panhispánico) en pos de un enriquecimiento personal y para aprovechar verdaderamente los futuros encuentros con hablantes nativos de español.

Y todo ello, desarrollándose

- con la condición de que el input sea exclusivamente oral
- y gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (puesto que todos sabemos que estas tecnologías, hablo específicamente de Internet, permiten crear actividades a la vez motivadoras para los alumnos y pertinentes a nivel didáctico.)

Obviamente cada inicio de curso, al presentarles el proyecto a los alumnos, la sentencia tentadora es “les proponemos esto para que puedan fácilmente acceder a los medios de comunicación”; objetivo “acceder a los medios de comunicación” “ser usuarios de los medios de comunicación”. Está claro que “comprensión auditiva”, “entrenamiento de la comprensión auditiva” SERÍAN definiciones demasiado técnicas y sin mayor atracción para ellos.

³¹ Como se vio, en nuestro caso lo llamamos “proyecto”.

Y aquí habría una Implicancia didáctica, si siguiésemos el proceder aplicado para la primera parte, cuando dimos tratamiento a la CA. La Implicancia didáctica sería la necesidad de la presentación explícita (y ¿por qué no por escrito?) del proyecto y del respectivo procedimiento (de cómo el mismo irá tomando cuerpo) para que los alumnos adhieran plenamente a dicho proyecto.

Los profesores que propongan a sus alumnos participar de un proyecto de clase deberán pensar en la conveniencia de escribir una descripción somera del mismo donde se mencionen también los 3 o 4 principios básicos a fin de “formalizar”, darle seriedad a la participación de todas las partes (profesor y alumnos)³².

No es lo mismo que los alumnos realicen una actividad semana tras semana sin saber muy bien por qué y para qué las realizan a que sepan que las mismas son etapas de un proyecto más general, etapas que apuntan explícitamente a una intención más general. Y que además forman parte de un acuerdo: ellos aceptaron participar de dicho proyecto, ¡ellos se comprometieron a hacerlo!

Reiteramos entonces: una Implicancia didáctica sería la de dejar por escrito el espíritu del proyecto y cómo el mismo habrá de tomar forma semana tras semana.

En el final, Anexo 3, el lector encontrará una de las versiones que hemos escrito de Presentación de Proyecto de entrenamiento. Leyéndola conocerá el PECA, pero igualmente a continuación lo detallamos más minuciosamente. Materialmente el PECA es así:

Cada semana, en nuestro caso los viernes, les enviamos a nuestros alumnos un correo electrónico³³ con un archivo .doc (es decir formato Word) que contiene:

- la descripción de una Situación (que será el contexto desde el cual los alumnos escucharán lo que les proponemos)
- y una (o varias) consignas de trabajo
- y eventualmente, algunas herramientas lingüísticas, fonéticas, culturales, etc. como ayuda.

y un archivo .mp3 (es decir un documento audio) o un enlace a una dirección de Internet que los llevará a un sitio donde encontrarán el texto propuesto.

³² Aquí reaparece la noción de Contrato.

³³ A partir del año próximo, utilizaremos un Campus virtual, es decir una plataforma diseñada para la enseñanza en entornos virtuales, en donde subiremos las situaciones, las consignas y los textos y a la que los alumnos podrán acceder directamente sin nuestra intervención (¡tan manual!). De esta manera, entre otras mejoras, lograremos mayor autonomía e independencia y no deberemos estar tan atentos y pendientes de si todos los alumnos recibieron todo, si hay mensajes devueltos, si hay problemas de casillas sin espacio libre, etc.

Las herramientas que habitualmente incluimos son por ejemplo, enlaces sobre cómo se leen las siglas en español... o cuáles son los equipos de fútbol argentinos, en caso de que les propongamos enterarse de los resultados de los partidos de la fecha a partir de alguna situación como la siguiente: “quieren actualizar su blog dedicado a los deportes” o “la profesora les pide que en su ausencia actualicen su blog dedicado a los deportes”.

El acuerdo al que llegamos con los alumnos es que ellos dispondrán de una semana para realizar la o las actividades. A veces lo que escuchan y realizan culmina en una “socialización” con el grupo, una puesta en común que tiene lugar la semana siguiente, en clase; otras veces es algo que ellos hacen y cuyo resultado sólo nosotros conocemos (en ese caso, nosotros corregimos las respuestas). En el Anexo 4 el lector encontrará también una copia del Instructivo que les presentamos a los alumnos para informarles cómo se realizará la Corrección.

En lengua española hemos armado dos estructuras de PECA, dos proyectos: uno que completamos con situaciones y consignas más convenientes para el nivel inicial. Y otro con situaciones y consignas más apropiadas para el nivel intermedio.

Comentario: los materiales es decir los textos de un proyecto de entrenamiento de este tipo es poco probable que puedan repetirse, **todos**, exactamente igual dos años seguidos. La movilidad de los textos usados hace que por sentido común, por orgullo docente, por respeto a los alumnos, por todo eso o por lo que se quiera, se deba actualizarlos y que sólo se reutilice una parte el año siguiente. Va de suyo pero lo explicitamos de todos modos: si decidimos trabajar con los medios, y es sabido que los medios son sinónimo de actualidad, de cambio, etc. deberemos presentar textos que sean actuales, coyunturales...

Pasamos a continuación al armado de uno de estos proyectos de entrenamiento intensivo de la CA:

PRIMERA ETAPA:

Seleccionamos ocho o diez tipos de documentos diferentes (en lo posible los más adaptados a las necesidades y hábitos de los alumnos). Por ejemplo: para nivel inicial y como nuestro objetivo es “acceder a los medios” “ser usuario de los medios”, los tipos seleccionados fueron³⁴:

Anuncio publicitario
Tanda de anuncios publicitarios

³⁴ Para un curso de “español general”; muy diferente sería la selección en un curso de “español con algún objetivo particular”.

Noticia
Resumen de noticias
Editorial o comentario de periodista o presentador
Entrevista
Canción
Trailer de película
Segmento de película
Programa televisivo de juegos

SEGUNDA ETAPA:

Buscamos y archivamos en la computadora³⁵ dos o tres textos de cada tipo. Y con ello ya contamos con una veintena (treintena) de textos, lo que es un número más que recomendable de textos para entrenamiento. Aquí es donde Internet juega más que nunca a nuestro favor porque nos permite darnos lujos como:

- determinar la procedencia de cada texto: quiero una publicidad de Perú (hecha en Perú), otra en España, y otra en la Argentina, Argentina Buenos Aires o Argentina interior...
- determinar el grado de "formalidad": distinguir entre una radio oficial (una radio universitaria por ejemplo) y una radio informal.
- retener referentes más atractivos para los jóvenes o referentes relacionados con las profesiones de los alumnos, etc.

TERCERA (Y ÚLTIMA) ETAPA:

Preparamos las situaciones de escucha y las consignas tratando de que haya la mayor variedad posible de ambas. Para ordenar la información lo conveniente es utilizar alguna grilla parecida a la que presentamos en el Anexo 5.

Estos proyectos funcionan bien, se vuelven verdaderamente viables y productivos, si conseguimos que los alumnos continúen realizando escucha y comprensión de otros textos de los mismos tipos pero que ellos mismos buscaron y proveyeron a la clase. Es decir: textos del mismo tipo que los alumnos trabajarán de manera opcional usando como base las mismas situaciones y consignas de los dos o tres primeros textos del tipo en cuestión (de los dos o tres primeros que proveyó el profesor al inicio). La referencia (a) de la grilla en anexo alude a ello, en caso de que queramos llevar un registro de los textos que los alumnos aporten.

³⁵ Podría ser también en un disco compacto (CD).

Al describir la tercera etapa mencionamos “preparamos las situaciones de escucha y las consignas tratando de que haya la mayor variedad posible de ambas”. Mención que, para no resultar desalentadora, exige una explicación: ese (¡enorme!) ESFUERZO DE IMAGINACIÓN Y REDACCIÓN de situaciones y consignas se hace una primera y única vez. Esto sí es posible de ser reutilizado por completo una y otra vez.

En el caso de la tanda de anuncios publicitarios o del resumen de noticias ya hemos visto unas posibles actividades. Para el caso de las entrevistas, por su parte, podemos pedir a los alumnos:

a) que respondan a un cuestionario de base general que será el mismo para todas las entrevistas: ¿presentador y entrevistado, cómo se saludan al comienzo? ¿cómo se presenta al entrevistado? ¿cómo se despiden? ¿cuántas preguntas hace el entrevistador? ¿de qué temas generales hablan?

b) y que completen una ficha con datos personales y/o otra ficha con datos profesionales.

O pedir que elijan una pregunta y transcriban la respuesta completa a esa pregunta.

Un ejemplo de situación y consigna posible, sería entonces el siguiente: Imagine que trabaja en... (la emisión de televisión del cual se extrajo la entrevista) y que su director le ha solicitado seleccionar el comentario que usará para la venta de la semana. Escuche la entrevista; las actividades propuestas lo ayudarán a comprender plenamente su contenido.

El objetivo del profesor al momento de preparar el proyecto es lograr consignas o series de consignas que puedan reutilizarse independientemente del texto; es decir utilizarse en cada texto (del mismo tipo) que presente él mismo o que los alumnos seleccionen.

Otro aspecto que vale la pena mencionar es el siguiente: en el caso de estudiantes de nivel inicial, una alternativa es seleccionar tres entrevistas a cargo de un mismo presentador, a fin de ayudar a los alumnos puesto que al frecuentar a un mismo locutor ellos se beneficiarán al comenzar a familiarizarse con las “muletillas”, los “giros” de aquel. LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS DE JUEGOS, por su parte, también cuentan con una estructura muy interesante y sobre todo “práctica” para las clases de lengua extranjera: la presentación que se hace de los participantes está estereotipada: “Recibimos ahora al participante nº 1, él es Fulanito, viene de tal lugar, es tal cosa (profesión), suele haber una mención de los hobbies, equipo de fútbol con el que simpatiza y no mucho más” y cuando llega el segundo participante se repite el esquema lo que permite a los alumnos relajarse porque comienzan a escuchar elementos conocidos, y pueden así prever información.

En lo que concierne a las EMISIONES RADIOFÓNICAS, el comentario es el siguiente: los sitios de Internet de las radios son complementos de uso casi obligatorio; de hecho son de gran ayuda ya que por lo general tienen blogs con archivos .mp3 ya cargados y lo que es mejor, esos archivos suelen formar parte de LISTAS DE RECOMENDADOS, listas de audios recomendados o listas de *Los más oídos de Hoy* (*Los más oídos de la semana / Los más oídos del mes*). Esto nos ayuda enormemente, entre otras cosas porque nos marca la pauta de lo que interesa a la sociedad por esa época³⁶.

REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

A modo de cierre presentamos algunas reflexiones sobre lo que a nuestro entender genera llevar al aula un proyecto, uno como éste en particular, u otro:

- Desde un punto de vista utópico, lo ideal sería que LOS ALUMNOS ELIGIERAN SU PROPIO PROYECTO puesto que además del deseo a veces un tanto idílico de los profesores, esta pedagogía necesita que los alumnos se impliquen personalmente en el proyecto que los concierne.

Ahora bien, que los alumnos definan un proyecto es algo difícil de conseguir. Casi todos los alumnos saben lo que quieren, en especial los adultos: quieren poder hablar, poder comprender, viajar y poder desenvolverse; pero por lo general no tienen ninguna idea concreta acerca de lo que podrían hacer durante su formación (su cursado) para lograr esos objetivos que ellos mismos se plantean. Y en razón de todo ello es simple entender por qué somos los profesores quien les proponemos a los alumnos participar de un proyecto como el PECA. Pensando en sus necesidades, en sus deseos... pensando en ellos pero siempre la idea sale de nosotros.

Nuestra primera reflexión nos indica entonces que a pesar de que la idea no les era intrínseca, sino extrínseca, les venía de otro, en todos y cada uno de los grupos, el proyecto, recorre su camino y logra su pretendido: aumento intensivo

³⁶ El sitio de Radio Continental (Buenos Aires, Argentina), <http://www.continental.com.ar/>, tiene por ejemplo una sección con más de 100 audios que se van renovando cada tanto denominada Lo que hay que oír. Además de que allí encontramos textos audios ya seleccionados (por su referente, por la calidad de lo que se dice, por la importancia de los participantes, por lo que fuese), otra ayuda es que estos audios están acompañados de: una mini presentación escrita (un resumen) y comentarios (escritos) de oyentes. No es difícil imaginar la enorme cantidad de situaciones y consignas que podemos proponerles a los alumnos a partir de contar con tal material: textos orales, resúmenes o notas escritas al respecto y opiniones de todo tipo (a favor, en contra, de agrado, de sorpresa, de corrección, etc.) acerca de esos mismos textos. Un ejemplo de consigna sería: escuchen la entrevista, lean los cinco primeros comentarios y digan con cuál ustedes coinciden (o envíen su propio comentario).

de la exposición a la lengua extranjera, de mejora de la CA y el objetivo final de acceso a los medios.

En fin, a pesar de su carácter de “actividad impuesta” un proyecto así rápidamente logra consenso y cumple su intención.

Por el volumen de trabajo que los alumnos realizan y por la calidad de sus resultados, lo verdaderamente probable es que se cierre un proyecto con balance positivo.

- Por otra parte, vale la pena recordar que, gracias a varios factores (pues como el lector sabe en el año no sólo se trabaja en un proyecto) pero en especial por la participación en esta propuesta, los alumnos comienzan a formar NUEVAS Y PROPIAS herramientas de trabajo.

En la descripción, más arriba, mencionamos que a veces junto con la situación y las consignas les dábamos a los alumnos Herramientas y comentamos como ejemplo que les pasábamos un enlace a un sitio que enseña cómo se leen las siglas en español³⁷. Esas herramientas de trabajo a veces las damos nosotros a los alumnos, pero no lo hacemos sólo para ayudarlos, o por bondad y generosidad, para que no pierdan tiempo, sino que lo hacemos para dejar en claro que para trabajar uno (nosotros, ellos, todos) necesita herramientas, siempre; y que las mismas si no se tienen hay que procurárselas.

En fin, al trabajar en un proyecto de entrenamiento, e imagino que por el gran porcentaje de trabajo autónomo, e individual que el mismo conlleva, los alumnos, de a uno o en grupo, ayudados al comienzo por el profesor o automotivados (naturalmente), terminan PRODUCIENDO ESTOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO.

Aludimos aquí a cosas muy simples pero no por ello menos útiles, y enormemente SIMBÓLICAS. ¡Qué mejor manera de implicarse en su proceso de aprendizaje que generando las herramientas necesarias al mismo!³⁸

³⁷ Quienes por ejemplo, enseñen español a lusófonos no tendrán que trabajar este aspecto pues según hemos comprobado en español y en portugués las siglas se leen de igual modo: haciendo sílabas: PE-CA, O-NU, FI-FA; pero quienes lo hagan a hablantes de otra lengua como el francés, eso es tema que deberán trabajar en clase porque los francófonos leen las siglas letra por letra: O-N-U. Por lo tanto en la escucha si no conocen el hábito del español se les dificultará la comprensión.

³⁸ Un ejemplo de herramienta “auto-producida” que podemos relatar refiere a la elaboración de “una suerte” de mini listado de al menos ocho maneras diferentes de leer las cifras y en especial los números de teléfonos y las direcciones.

No sabemos si es obvio para todo el mundo por lo que vale la aclaración: en español, y en la Argentina es un hecho por demás de evidente, no existe una manera única de leer los números de teléfono: 4 704 56 88 / 4 7 0 4 56 88 / 4 7 0 4 56 doble 8. Estar alertas a la arbitrariedad que puede darse en este tema tiene gran relevancia al momento de comprender.

- Otra reflexión acerca de esta pedagogía de proyecto y que se desprende de la anterior es que el grupo trabaja de manera cooperativa: porque son adultos, porque están motivados y también, reconozcámoslo, porque la mayoría están conectados a Internet todo el tiempo, hay "circulación" permanente de estos listados de tipo "operativo" y de otros también; listados temáticos, de documentos nuevos, etc. Nadie puede abarcar mucho solo, en grupo sí...

- Y también quisiéramos detenernos en otra reflexión, en un pensamiento de tipo más filosófico. En estos proyectos suele aparecer lo mejor de cada uno, por lo que subrayamos SU FUNCIÓN SOCIAL. Quienes hayan trabajado alrededor de un proyecto saben que frecuentemente los alumnos recurren sin dudar a los demás (en este caso sus pares, compañeros). Los alumnos se abren a los demás, ya sea para ceder y pasar sus logros al grupo, ya sea para beneficiarse con los logros del grupo. En todo momento hay una MOVILIZACIÓN Y UNA ACTIVACIÓN DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA dentro de esa sociedad en miniatura que constituye el grupo de clase.

Sin interés en que lo que sigue resulte excesivamente optimista podríamos agregar que producto de esa movilización o como consecuencia de ese intercambio de recursos materiales y de actitudes y gestos, a la par de la mejora académica hay una mejora del grupo ya en otros planos (emocionales, humanos, etc.); en fin hay una mejora en el grupo que (con suerte y ¿por qué no pensarlo así?) quizá traspase las paredes del aula y repercuta en la sociedad, para mejorarla.

No es difícil que el lector lo imagine, de todos modos le damos una ayuda: si en la clase, dentro del grupo, todos y cada uno aceptamos confrontar nuestros aprendizajes de manera armoniosa y adulta, si consideramos con beneplácito implicarnos en las dificultades ajenas, si disfrutamos al comprometernos en una experiencia común, compartida, si sabemos (con certeza) que de los pares nos llegará una ayuda, si con gusto compartimos lo que descubrimos individualmente (circulación de todo tipo de material), lo que aprendimos, ¿no estamos acaso en un buen camino? ¿no es eso entrenamiento del sentimiento cívico?

Para terminar, nuestra reflexión final es que siempre vale (valdrá) la pena proponer a los alumnos trabajar en proyectos!! Y completando la frase que dio nombre a este artículo decimos: cuando la motivación y la Comprensión auditiva cruzan sus caminos en un proyecto de clase, no estamos guiando a nuestros alumnos a un lugar, a un cruce, los estamos ayudando a que vayan donde quieran.

ANEXO 1

IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS ACERCA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA

- * Hacer algo con la información escuchada.
- * Importancia de las actividades de “pre-escucha”
 - activar conocimientos (lingüísticos y enciclopédicos)
 - formular hipótesis
- * Importancia de la variedad de las actividades
Hacer comprensión a nivel de palabras / de frases / de una información / de discurso / inferencial
- * La dificultad de una actividad es tributaria del texto en sí, pero también depende de la consigna dada y del número de escuchas que se permitan realizar.
- * Necesidad de equilibrio entre Texto / Consigna / Número de escuchas (en pos de la motivación / de la verosimilitud)
- * Detectar la verdadera dificultad; no suplir “memoria” y “toma de notas” con escucha tras escucha.
- * Evitar que la imagen dispense al alumno de la escucha.
- * Necesidad de tener en cuenta el referente. No todo sirve siempre.

ANEXO 2

Y NOS DIERON LAS DIEZ

Canción popular

Letra y música de: Joaquín Sabina

Interpretada por: Joaquín Sabina y Rocío Durcal

Fue en un pueblo con mar
una noche, después de un concierto.
Tú reinabas detrás
de la barra del único bar que vimos abierto.
"Cántame una canción al oído y te pongo un cubata."
"Con una condición: que me dejes abierto el balcón de tus ojos de gata."
Loco por conocer
los secretos de su (mi) dormitorio,
Esa noche canté
al piano del amanecer todo mi repertorio.
Los clientes del bar,
uno a uno, se fueron marchando.
Tú saliste a cerrar,
yo me dije:
"Cuidado, chaval, te estás enamorando."
Luego todo pasó
de repente, su (mi) dedo en mi (tu) espalda
dibujó un corazón.
Y mi mano le correspondió debajo de tu falda.
Caminito al hostel
nos besamos en cada farola.
Era un pueblo con mar,
yo quería dormir contigo y tú no querías dormir sola...
Y nos dieron las diez y las once, las doce y la una y las dos y las tres
y desnudos al anochecer nos encontró la luna.
Nos dijimos adiós, ojalá que volvamos a vernos.
El verano acabó,
el otoño duró lo que tarda en llegar el invierno.
Y a tu pueblo el azar
otra vez, el verano siguiente,
me llevó, y al final del concierto me puse a buscar tu cara entre la gente,
y no hallé quien de ti
me dijera ni media palabra,
parecía como si
me (nos) quisiera gastar el destino una broma macabra.
No había nadie detrás
de la barra del otro verano.
Y en lugar de tu bar, me encontré una sucursal del Banco Hispano Americano.

Tu memoria vengué
a pedradas contra los cristales.
"Sé que no lo soñé"
protestaba mientras me esposaban los municipales.
En mi declaración alegué que llevaba tres copas.
Y empecé esta canción
en el cuarto donde aquella vez te quitaba la ropa
Y nos dieron...

SÓLO LE PIDO A DIOS

Folklore argentino / Popular
Letra y música de: León Gieco
Interpretada por: León Gieco y Mercedes Sosa

Sólo le pido a dios
Que el dolor no me sea indiferente
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente
Sólo le pido a dios
Que lo injusto no me sea indiferente
Que no me abofeteen la otra mejilla
Después de que una garra me arañó la suerte
Sólo le pido a dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente
Sólo le pido a dios
Que el engaño no me sea indiferente
Si un traidor puede más que unos cuantos
(Que) esos cuantos no lo olviden fácilmente
Sólo le pido a dios
Que el futuro no me sea indiferente
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente
Sólo le pido a dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente

LAS CUATRO ESTACIONES / LA PRIMAVERA

Clásica
Compositor: Antonio Vivaldi
Interpretada por: Orquesta filarmónica de Israel, Director: Zubin Mehta

AMIGOS

Popular

Letra y música de: "Marciano" Cantero

Interpretada por: Los enanitos verdes y Alejandro Lerner

No importa el lugar
El sol es siempre igual
No importa si es recuerdo
O es algo que vendrá
No importa cuánto hay
En tus bolsillos hoy
Sin nada hemos venido
Y nos iremos igual
Pero siempre estarán en mí
Esos buenos momentos
Que pasamos sin saber
No importa donde estás
Si vienes o si vas
La vida es un camino
Un camino para andar
Si hay algo que esconder
O hay algo que decir
Siempre será un amigo
El primero en saber
Porque siempre estarán en mí
Esos buenos momentos
Que pasamos sin saber
Que un amigo es una luz
Brillando en la oscuridad
Siempre serás mi amigo
No importa nada más

ANEXO 3

PRESENTACIÓN PROYECTO DE ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

¡Felicitaciones!

Usted ha aceptado participar en este proyecto de clase que será (¡esperemoslo!) un medio eficaz de movilizar su interés por el español y de reforzar al mismo tiempo sus adquisiciones en esa lengua.

A continuación, todo lo que debe saber:

A contar de hoy y hasta fines del mes de noviembre, cada viernes encontrará en su Bandeja de Entrada dos archivos adjuntos:

- un documento audio (generalmente .mp3)
- un archivo .doc con la situación y consignas de escucha y de trabajo (y eventualmente comentarios diversos que lo ayudarán a variar sus estrategias de escucha y “herramientas” útiles: ayudas de tipo gramatical, cultural, etc.).

Las etapas previstas son treinta (lo que quiere decir que el Proyecto se desarrollará a lo largo de treinta semanas).

Sus tareas serán las siguientes:

- escuchar el documento
 - trabajar a partir de la situación y consignas propuestas
 - (según corresponda)
- enviarme las respuestas y / o comentarios, por correo electrónico o preparar la presentación o que se le pida para la clase siguiente
- y en especial disfrutar lo más posible de todo el proceso!!

¡Buen trabajo y buen oído!
la profe
Viernes 6 de marzo de 2009

ANEXO 4

INSTRUCTIVO

¡Listas las 5 primeras etapas!

Desde hace 5 semanas, Usted trabaja (¡y lo está haciendo muy bien!) en este proyecto de clase.

Ha llegado ahora el momento de la CORRECCIÓN.

A continuación, encontrará el INSTRUCTIVO.

Usted recibirá por correo electrónico todas sus etapas pero... ¡coloreadas!:

- Con **rojo** donde debe verificar la escucha
- Con **amarillo** donde debe verificar la escritura*
- Y con **verde** donde la información no es correcta (esto sólo concierne la pregunta final, sobre la imagen de la tapa).

Es su turno entonces de “volver” sobre cada etapa a fin realizar las modificaciones pedidas y devolverme las etapas con las nuevas respuestas y (aquí repito una de las consignas de la Presentación) es su turno también ¡de disfrutar! lo más posible de cada una de estas propuestas de trabajo.

Luego de este segundo intercambio, recibirá las transcripciones de los documentos en cuestión.

* ¡Importante! Sólo coloree las expresiones que usted debería poder escribir correctamente habida cuenta del nivel de su curso.

¡Buen trabajo y buen oído!
la profe
Miércoles 15 de abril de 2009

ANEXO 5

ANUNCIO PUBLICITARIO		
Texto 1 XXX	Texto 2 YYY	Texto 3 ZZZ
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
Texto 4 ¿??	(a) Texto 6 ¿??	Texto 7 ¿??
TANDA DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
NOTICIA		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
RESUMEN DE NOTICIAS		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
EDITORIAL O COMENTARIO DE PERIODISTA O PRESENTADOR		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
ENTREVISTA		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:
CANCIÓN		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación: Consigna:	Situación: Consigna:	Situación: Consigna:

TRAILER DE PELÍCULA		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación:	Situación:	Situación:
Consigna:	Consigna:	Consigna:
SEGMENTO DE PELÍCULA		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación:	Situación:	Situación:
Consigna:	Consigna:	Consigna:
PROGRAMA TELEVISIVO DE JUEGOS		
Texto 1	Texto 2	Texto 3
Situación:	Situación:	Situación:
Consigna:	Consigna:	Consigna:

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya, 2002 [consulta 11 septiembre 2009]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm