

Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia

Xenia Bonch-Bruevich
Wright State University
Dayton, Ohio, Estados Unidos

La Dra. Xenia Bonch-Bruevich es Assistant Professor of Spanish del Department of Modern Languages de Wright State University en Dayton, Ohio. Xenia Bonch-Bruevich se doctoró en español por la Universidad de Wisconsin-Madison (2003). Colaboró en el proyecto tecnológico T4 de la enseñanza de la comprensión auditiva en español en dicha universidad. Actualmente dicta cursos de lengua, literatura y cultura peninsulares en Wright State University en Dayton, Ohio, Estados Unidos. Ha publicado en las revistas *Viator* 2007 y *Romance Quarterly*, así como en la *Hispanic Seminary of Medieval Studies*.

Resumen: El presente estudio evalúa el grado de correlación entre el estado actual de las investigaciones de la comprensión auditiva en el aprendizaje de español como segunda lengua y las prácticas de su integración con las posibilidades del formato multimedia. Se ofrece un modelo progresivo para el desarrollo de la comprensión auditiva a niveles principiante e intermedio que aprovecha mejor dicho formato. Finalmente, se aportan muestras del proyecto Learning Through Listening: Spanish para la enseñanza de español a nivel intermedio desarrollado por el grupo T4 FLP (Transforming Teaching Through Technology, Foreign Language Project) en la Universidad de Wisconsin-Madison.

I. Introducción

La comprensión auditiva cuenta entre las destrezas más importantes en el aprendizaje de segundas lenguas y es de vital importancia en el español debido a la gran variación dialectal y cultural en los países de habla hispana. Sin embargo, esta destreza sigue siendo menos entendida que las destrezas de lectura, escritura y conversación y por consiguiente la menos practicada en las clases de español (Dunkel 1991; Feyten 1991; Harlow y Muyskens 1994; Long 1987; Mueller 1980). Entre las razones de su omisión los instructores nombran la falta de tiempo para preparar e incorporar las actividades de comprensión audiovisual, la necesidad de entrenamiento para manejar la tecnología y la carencia de materiales auténticos disponibles (Berne 1998).

Las nuevas tecnologías, y en particular el CD-ROM, con su formato flexible y posibilidades de navegación guiada, le ofrecen al alumno la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva mediante el estudio individualizado fuera del aula de clase de una manera más sistemática e integral que la que le brindan en conjunto las cintas de audio y video y los manuales de laboratorio. Al mismo tiempo, el alto grado de control sobre el medio que ofrece el CD-ROM al usuario, le permite al alumno tomar control sobre el proceso de comprensión. De este modo, se elimina la ansiedad que frecuentemente asecha al que escuche textos en una segunda lengua (McCoy 1979; Vogely 1998). El presente estudio se dedica a analizar el estado actual del CD-ROM como medio pedagógico y trazar una perspectiva de su futuro desarrollo.

II. Metodología

El presente estudio analiza el CD-ROM como herramienta pedagógica de instrucción individualizada. Se evalúa el grado de correlación entre el estado actual de las investigaciones de la comprensión auditiva en el aprendizaje de una segunda lengua y las prácticas de su integración con las posibilidades del formato multimedia. Dicho estudio se basa en la recopilación de veinticinco unidades CD-ROM que contienen material de enseñanza para niveles principiante e intermedio y se utilizan con frecuencia en programas universitarios estadounidenses. Este material es analizado desde el punto de vista de tareas, claves de respuestas y opciones de *feedback* disponibles para el usuario. Luego de analizar el material disponible, se ofrece un modelo progresivo para el desarrollo de la comprensión auditiva a niveles principiante e intermedio que aprovecha mejor el formato multimedia en tres aspectos: 1) comprensión del contenido de mensajes, 2) comprensión de las prácticas socio-culturales de los hispanohablantes y 3) desarrollo y autocontrol de las

estrategias de comprensión. Adicionalmente, se incluyen muestras del proyecto para la enseñanza de español a nivel intermedio desarrollado por el grupo T4 FLP (*Transforming Teaching Through Technology, Foreign Language Project*) en la Universidad de Wisconsin-Madison. Aunque las conclusiones se basan en las prácticas educativas estadounidenses, se espera que sean de provecho en ámbitos geográficos más amplios en la enseñanza de español como segunda lengua.

III. Comprensión auditiva de español como segunda lengua en el curriculum estadounidense

En las últimas décadas, la enseñanza de la comprensión auditiva de una segunda lengua en los EE.UU. ha pasado por varias etapas. En los años 60 y 70, cuando se creía que el aprendizaje de la segunda lengua modelaba el de la primera, se exponía al alumno a la segunda lengua en una cantidad suficiente y dentro de un período prolongado para que, mediante la repetición de unidades lingüísticas, empezara a conversar en el segundo idioma (Asher 1965, 1972; Postovsky 1974, 1981). Actualmente, el proceso de comprensión es visto como una actividad compleja, la cual requiere que el alumno tome decisiones conscientemente acerca del propósito y las estrategias de su comprensión y su capacidad de respuesta. Según Morley (1995: 187-190), actualmente siguen en vigor cuatro modelos pedagógicos de comprensión auditiva:

1. Emparejamiento (armonización) por patrones: cobró popularidad como consecuencia de los métodos audio linguales adoptados en los años 40-60. Este modelo consiste en escuchar mensajes con el propósito de repetición e imitación sin que se tome en cuenta el significado del mensaje.
2. Procesamiento de información discreta: se extendió dentro del marco del método nocional-funcional en los años 70 y 80. Consiste en escuchar un mensaje (texto) y responder a preguntas sobre el contenido. En comparación con el modelo anterior, se requiere de la comprensión del significado del mensaje. Las actividades de comprensión suelen ser modeladas sobre la lectura y consisten de preguntas alternativas, afirmaciones de tipo verdadero o falso, selección múltiple, relaciones de columnas y respuestas cortas. Aunque la audición se percibe como una destreza en sí, carece de una dimensión interactiva entre el alumno y la fuente del mensaje auditivo.
3. Instrucción por tareas: se practica desde los años 70. En lugar de responder a preguntas sobre el mensaje, el alumno debe emplear la información para cumplir con una tarea o

resolver un problema práctico. Aunque este modelo constituye un paso más allá del segundo modelo, siempre es el alumno quien responde a estímulos externos.

4. Comunicación interactiva: es el modelo más reciente y en contraste con los tres anteriores, interpreta la comprensión como una destreza multidireccional, que además de la comprensión del mensaje verbal, requiere una medida de competencia cultural, sociolingüística y estratégica para recibir y emitir mensajes.

Este último modelo, a pesar de ser relativamente nuevo, ha ganado popularidad a medida que sigue reconociéndose la comprensión auditiva como un proceso activo y multidimensional, inseparable de la conversación como práctica discursiva (Duranti 1992; Goodwin 1991; Kramsch 1986). Actualmente, el alumno se percibe como alguien que "debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el estrés y la entonación, retener lo percibido e interpretarlo dentro de los contextos inmediato, social y cultural amplio" (Vandergrift 1999:168). Este nuevo enfoque en las prácticas de comprensión del alumno permite establecer que los alumnos usan inconscientemente un repertorio estratégico amplio para comprender mensajes orales (Berne 1995; Mendelsohn 1984, 1994, 1995; Terrell y Rubin 1996; Uhl Chamot y Küpper 1989; Vandergrift 1997; Vogely 1995). Además, los alumnos necesitan ayuda para identificar estas estrategias y tomar control de ellas para lograr éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (Bacon 1992; Kramsch 1993; Petersen 1991).

A pesar de que el último modelo sigue cobrando reconocimiento, los tres primeros modelos de comprensión auditiva se usan actualmente en los programas universitarios estadounidenses de segunda lengua. A continuación, se presenta un resumen del uso de estos modelos en los materiales multimedia (CD-ROM) publicados en los Estados Unidos.

IV. Recopilación de materiales de comprensión auditiva y audiovisual en CD-ROM

A continuación, se presentan los resultados de la recopilación de veinticinco materiales CD-ROM (19 de nivel principiante, 5 de nivel intermedio y 1 de nivel avanzado) utilizados ampliamente a nivel universitario en los Estados Unidos. El propósito de la recopilación fue identificar un modelo o modelos de comprensión auditiva que utilizan estos materiales pedagógicos, así como evaluar la medida en que se aprovecha la capacidad del multimedia para responder a las necesidades de los alumnos. Las conclusiones se basan en el inventario de formatos de CD-ROM, tipos de tareas y funciones de ayuda disponibles en

estos materiales. Los CD-ROM que contienen ejercicios de comprensión auditiva se dividen en dos grupos:

1. Materiales marcados como *Audio*, *Text Audio* o *Listening Comprehension* sin opciones visuales. Pueden contener programas de audio transferidos directamente de las cintas de audio sin ningún ajuste para aprovechar las capacidades que ofrece un disco multimedia.
2. Materiales marcados *Activity*, *Interactive* o *Multimedia* que incluyen imágenes y recortes de video. Aparte de comprensión audiovisual, éstos suelen contener actividades para practicar las destrezas de lectura, redacción y conversación.

A su vez, los materiales se dividen según incluyan tareas para practicar la comprensión. Dentro de los últimos se encuentran *iClaro que sí!* y *Fuentes*, los cuales son una minoría absoluta entre los programas de español. Los restantes veintitrés contienen elementos de los cuatro modelos pedagógicos de comprensión auditiva descritos anteriormente. La mayoría de los materiales utilizan más de un modelo, de los cuales el último es el menos usado. No se encuentra correlación entre el nivel de instrucción y el carácter de las tareas, aunque el primer modelo casi no se utiliza a nivel intermedio y el cuarto sólo se utiliza a nivel avanzado.

IV.1 Relación entre los modelos pedagógicos y las tareas

Entre los diez materiales que utilizan el primer modelo, se encuentran siete CD-ROM audio y tres multimedia. Se requiere que el alumno reproduzca mensajes palabra por palabra oralmente o por escrito. Se practican 1) sonidos aislados, 2) unidades léxicas, 4) oraciones, 5) reconocimiento de unidades léxicas y 6) deletreo. El alumno puede grabar sus respuestas, reordenar palabras en una oración y escuchar la respuesta correcta. Las actividades no se enfocan en el significado de mensajes, hasta el extremo de que en ocasiones se le aconseja al usuario que lo ignore.

Veintitrés materiales utilizan el segundo modelo. Se requiere que el alumno responda a preguntas discretas sobre el contenido de mensajes. Las preguntas se basan por lo general en monólogos o diálogos. Las tareas requieren la comprensión global así como detallada.

Las tareas de comprensión global incluyen 1) inferencias (e.g. *¿Se conocen o no los interlocutores?*), 2) resúmenes del contenido, 3) identificaciones de temas generales del mensaje, 4) creación de historias y 5) reflexiones acerca de las experiencias propias del

alumno relacionados al mensaje. Las tareas de comprensión detallada enfocan la atención del alumno en algunos detalles del mensaje (*e.g. ¿A qué hora dijo el hablante que tomaría el tren?*) y le piden que rellene espacios en blanco arrastrando cajitas de información por la pantalla, teclando las unidades léxicas o escogiendo entre respuestas múltiples. Asimismo le piden al alumno que 1) reorganice la información o los diálogos, 2) reconstruya una secuencia cronológica, 3) haga una lista, 4) escriba respuestas cortas, 5) seleccione y relacione información.

Cinco materiales (dos audio y tres multimedia) utilizan el tercer modelo. Se le pide al alumno que utilice la nueva información para resolver problemas (encontrar información que falta, hacer una lista de compras, completar una agenda, etc). La mayoría de las actividades incluyen diagramas o tablas y requieren que el alumno tome apuntes mientras escucha el mensaje. Algunas actividades sirven de anteproyecto para ejercicios de redacción o investigación en la red.

Por último, sólo un CD-ROM de nivel avanzado utiliza el cuarto modelo. Se le pide al alumno que 1) analice expresiones usadas para tomar turno o expresar interés en la conversación, 2) indique el grado de formalidad del registro, 3) exprese acuerdos y desacuerdos y 4) solicite y exprese opiniones. El formato de las actividades incluye tablas, diagramas y listas de vocabulario que el alumno debe estudiar antes de escuchar mensajes.

IV.2 Funciones de ayuda

Aparte de ofrecer pistas para el manejo de los aspectos técnicos del CD-ROM, sólo diez de los programas revisados ofrecen algún tipo de ayuda con la comprensión. La ayuda consiste en lo siguiente: 1) proporcionar grabaciones con respecto al entorno (seis materiales), 2) guiar al alumno hacia el contenido del mensaje al plantearle preguntas sobre su experiencia personal relacionada con el mensaje (un material), 3) pedir que el alumno anticipe o prediga el vocabulario utilizado en los mensajes (tres materiales), 4) aconsejarle al alumno que tome apuntes (un material), 5) incluir ejemplos de respuestas correctas (un material), 6) incluir pistas visuales para los diálogos (un material), 7) proporcionar transcripciones completas de los mensajes (dos materiales audio y cuatro multimedia). Aunque todos los materiales incluyen opciones para acceder mensajes repetidamente, sólo tres le sugieren al usuario que la comprensión se puede mejorar al escuchar repetidamente y uno de ellos requiere el acceso repetido para completar tareas de comprensión. Por lo general, no se ofrece ayuda o pista hacia la respuesta correcta cuando el alumno selecciona una respuesta incorrecta. Típicamente, se le pide al alumno que intente responder nuevamente.

Los materiales por lo general no incorporan la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Los tipos de ayuda implícita incluyen: 1) la segmentación de un mensaje largo en varios fragmentos manejables con pruebas de comprensión por etapas, 2) el acceso a la transcripción parcial o completa antes de escuchar, 3) la contextualización del mensaje mediante imágenes, recortes de video o mapas, 4) la activación del vocabulario y sintaxis relevantes antes de escuchar, 5) la información cultural necesaria para entender el mensaje, 6) glosarios, referencias gramaticales, opciones múltiples para las respuestas. Este tipo de ayuda, aunque se encuentra en varios de los materiales, por lo general no se ofrece de una manera sistemática y secuenciada.

Los CD-ROM revisados sugieren que, mientras que los programas multimedia de español aprovechan cada vez más los avances tecnológicos del siglo XXI, la mayoría todavía sigue empleando modelos pedagógicos de comprensión heredados de los años 70 y 80. El mayor enfoque sigue siendo en el contenido verbal del mensaje, es decir, en el *qué* dicen los hablantes, con muy pocas actividades enfocadas en el *por qué* y *cómo* lo dicen. Como consecuencia, los programas que incluyen imágenes y video raras veces incorporan, más allá del contenido verbal del mensaje, actividades para desarrollar la comprensión de aspectos paralingüísticos, pragmáticos y socioculturales del español (tales como gestos, posición de interlocutores, expresiones faciales, variaciones de vocabulario, pronunciación y entonación, registro, etc). Estos materiales todavía no aprovechan lo suficiente el formato multimedia para fomentar el desarrollo y autocontrol de las estrategias de comprensión por parte del alumno. De igual forma, tampoco le proporcionan suficiente contacto con las variedades de español habladas en varios lugares del mundo, inclusive en los EE.UU. Esto se debe a que los materiales multimedia siguen considerándose complementarios a un curso de español, más que una herramienta pedagógica vital y crítica en la instrucción.

V. Modelo para el diseño de materiales de comprensión audiovisual en el ambiente multimedia

A continuación, se ofrece un modelo para el desarrollo sistemático de comprensión en el ambiente multimedia que parte de la filosofía del idioma como una práctica sociocultural y cuyo aprendizaje en el adulto es un proceso consciente y autocontrolado. Bajo este paradigma cada unidad abarcaría tres objetivos: 1) enfoque en el contenido verbal del mensaje (texto), es decir, en el *qué* se dice, 2) enfoque en las prácticas socioculturales de los hablantes, es decir, en el *cómo* se dice y *por qué* se habla de cierta manera y 3) enfoque en el alumno, es decir, en el *qué* debe hacer el alumno para seguir

mejorando su propia comprensión. Cada conjunto de objetivos se presenta acompañado de sugerencias específicas acerca de materiales, actividades y tipos de ayuda para mejorar la comprensión de una manera gradual y sistemática.

V.1. Enfoque en el texto

Las selecciones audiovisuales crean una progresión gradual, desde unidades léxicas aisladas hasta discursos prolongados. Incluyen una variedad de temas cotidianos, desde los más conocidos hasta los menos familiares. Adicionalmente, incluyen una variedad de géneros de texto, desde conversaciones hasta narraciones, argumentaciones, descripciones y comparaciones. La rapidez del habla sigue progresando y el apoyo visual varía según el contexto.

Las actividades de aprendizaje explotan tanto el contenido verbal del mensaje como su organización discursiva. Las actividades discretas varían desde la habilidad de entender el contenido general del mensaje hasta la elaboración de los detalles. Las prácticas incluyen vocabulario nuevo, sintaxis y herramientas retóricas (nexos, introducciones, conclusiones). Las actividades de integración se enfocan en resumir, recontar o terminar historias e incorporan lectura, conversación y redacción.

V.2. Enfoque en las prácticas socioculturales

Las selecciones audiovisuales incluyen materiales auténticos de los países de habla hispana. Los contenidos reflejan las prácticas socioculturales del mundo hispano, desde las más cotidianas (saludos, despedidas, invitaciones y otras interacciones diarias) hasta las más específicas (resolución de problemas y conflictos, experiencias específicas de un país o grupo étnico o social concreto etc.). El alumno empieza a comparar la cultura de su país con la de los países de habla hispana y poco a poco notar las diferencias en el modo de comunicarse entre los hispanos de varias regiones. Se le cultiva al alumno la tolerancia y el interés por las prácticas culturales de países y grupos sociales diferentes al suyo.

Las actividades se enfocan en la comprensión y el análisis de los aspectos sociales y culturales del material manifestados mediante la lengua y las claves sociales y culturales (tales como relaciones y el estatus sociales de los interlocutores, sus gestos, muestras de humor, etc.). Las funciones de ayuda llaman la atención del alumno a sus propias prácticas socioculturales y enfocan su atención en las similitudes y diferencias entre éstas y las de la cultura hispana.

V.3. Enfoque en las estrategias de comprensión

Las selecciones audiovisuales tienen el objetivo de ampliar el repertorio estratégico de comprensión del alumno y varían desde mensajes y textos que requieren el uso de estrategias conocidas o sencillas hasta estrategias menos conocidas y más sofisticadas. Las actividades de aprendizaje se seleccionan para fomentar el uso de las estrategias apropiadas a los géneros de textos específicos y tareas discretas. Las funciones de ayuda guían al alumno para que escoja la estrategia apropiada para el género de texto, la tarea o la fase de comprensión concreta. Se le puede pedir al alumno que mantenga un diario donde reflexione sobre sus experiencias de comprensión de textos. En clase, el profesor puede presentar y modelar las estrategias de comprensión y mantener una discusión sobre su uso.

V.4. Modelo progresivo de comprensión en el ambiente multimedia

Tomando en cuenta estos tres objetivos, cada unidad puede ser estructurada según el modelo desarrollado por Knapp (1982) y revisado por Rifkin (2003), que consiste en cuatro etapas: 1) ojeada de la unidad, 2) preparación, 3) práctica y 4) verificación. En el ambiente multimedia, estas etapas consistirían en lo siguiente:

Etapa 1. El alumno se familiariza con las metas y los objetivos de la lección. Se hace consciente de las destrezas que va a practicar y de los resultados esperados.

Etapa 2. Antes de escuchar, el alumno completa actividades que le despiertan el conocimiento previo del tema, incluyendo el vocabulario, la gramática, las prácticas socioculturales y las estrategias de comprensión relevantes.

Etapa 3. El alumno procesa el mensaje audiovisual usando las funciones de ayuda que le ofrece el material multimedia. Practica su comprensión mediante una serie de actividades tanto discretas como de integración.

Etapa 4. El alumno evalúa su comprensión mediante pruebas y recibe comentarios relacionados con las respuestas ingresadas. El resumen de respuestas puede ser almacenado. Las pruebas comprensivas pueden consistir en un párrafo para entregar en clase, una entrega para el portafolio que el alumno desarrolla a lo largo del curso, o un informe para compartir en clase. En esta etapa se integra la comprensión auditiva con las destrezas de conversación y redacción escrita.

A continuación, se ofrece una muestra del programa desarrollado, conforme a este modelo, en la Universidad de Wisconsin-Madison.

VI. Ejemplo de lección multimedia

La serie de lecciones de comprensión *Learning Through Listening (Aprender escuchando, 2001-2003)* fue diseñada para el nivel intermedio y comprende tres lecciones de unas diez actividades cada una creadas a base de la película *La Frontera* (Chile, 1991) con permiso del director Ricardo Larraín. La película narra las experiencias de Ramiro Orellana, un profesor universitario relegado a la Novena región de Chile durante la época de Augusto Pinochet por haber firmado una carta de protesta. La película contiene varios desafíos de comprensión para un hablante de inglés, entre ellos la pronunciación y el vocabulario del español chileno, el concepto de relegamiento, la geografía de Chile y la etnografía de la región fronteriza donde tiene lugar la historia. En la primera lección, el alumno aprende sobre la geografía, la etnografía y la historia reciente de Chile, los actores que desempeñan los papeles principales y la importancia de la película en el escenario cultural iberoamericano. Asimismo practica las variedades de español que se escuchan en la película. Las restantes dos lecciones contienen segmentos de la película con ejercicios de preparación y de práctica de comprensión que incluye el contenido, gestos, expresiones faciales, herramientas retóricas y conceptos culturales que ayudan a entender las relaciones y los conflictos de cada personaje.

El menú de navegación a la izquierda le informa al usuario hasta dónde ha avanzado en la lección. Cada pantalla constituye una actividad para la que se ofrecen instrucciones en inglés y español, una pista estratégica para completar la tarea en la parte superior de la pantalla, y un botón para acceder a la respuesta correcta en la parte inferior derecha de la pantalla. Al terminar la actividad, el alumno puede revisar su respuesta y guardar un registro de su actividad.

Etapas 1: Ojeada de la lección. Se le informa al alumno sobre los objetivos pedagógicos de la lección, el carácter de la prueba que se le espera al final, y la cantidad de tiempo que se tarda en completarla.

Lesson Welcome - Microsoft Internet Explorer provided by Wright State University

Lección 1: Presentación de *La frontera*.

Descripción de la lección
Esta lección presenta la película y el país en donde tiene lugar la acción.

Lo que aprenderás
Conocerás a los actores y a los personajes que ellos interpretan y te acostumbrarás a las peculiaridades de su habla. Además, aprenderás sobre la geografía, la etnografía y la historia reciente de Chile y te darás cuenta de que la palabra "frontera" es muy significativa en el contexto chileno.

Pistas de aprendizaje
Al final de esta lección, te pediremos que escribas sobre los posibles significados del título de la película. El tomar apuntes mientras completas la lección te ayudará a desarrollar un buen argumento para esta mini-composición.

 Páginas en esta lección: 10

 Tiempo para completar: cerca de 1 hora

 Volver

 ¡Empezar!



start WINGS - Mi... Campus Pip... System Che... Lesson Wel... bogota_07... EN 11:23 AM

Etapas 2 y 3: Práctica

Los ejercicios de práctica se basan en los recortes de la película en los formatos audio y video, según el énfasis en los rasgos lingüísticos o metalingüísticos del mensaje (gestos, lenguaje de cuerpo, expresiones faciales, comportamiento de los personajes). Las grabaciones adicionales hechas por hablantes nativos de español informan sobre la película y sobre la situación histórica de Chile. Dependiendo de la actividad, el alumno rellena espacios en blanco, hace transcripciones cortas, escoge la respuesta correcta entre varias opciones, hace *click* en el mapa, lee información o escribe un párrafo de síntesis.

Ejemplo 1

En esta actividad el alumno aprende sobre el actor Patricio Contreras. El enfoque de la actividad está en el contenido del mensaje. El alumno escucha la grabación y escoge la opción correcta para cada pregunta. El botón "pistas de vocabulario" en la parte inferior izquierda le permite revisar el vocabulario necesario para la comprensión. El botón "pista" en la parte superior derecha le sugiere al alumno revisar las preguntas antes de escuchar el audio y escuchar el mensaje repetidamente retrocediendo el cursor. El botón

“¡Ya!” en la parte inferior derecha produce las respuestas correctas sólo cuando se ha completado la actividad.

University of Wisconsin-Madison Foreign Languages Project

Learning Through Listening: Spanish

Home Dictionary Help How to type in Spanish Exit

Sección: Personajes Página: El actor principal 2/10

En esta actividad: Se presenta a Patricio Contreras, el actor que interpreta el personaje principal en *La frontera*.

Instrucciones: Pulsa el botón *Escuchar* para iniciar el segmento de audio en donde obtendrás información sobre el reconocido actor sudamericano que interpreta el papel del profesor Ramiro Orellana. Luego escoge la opción correcta para contestar las preguntas. Pulsa *¡Ya!* para verificar tus respuestas.

Inglés

Pista

Lección 1
Presentación de
La frontera

Introducción

Personajes

El actor principal

La actriz principal

Contexto

Lengua

Síntesis

Escuchar :

Pistas de vocabulario

1. ¿De dónde es Patricio Contreras originalmente?
 - Es de España.
 - Es de Chile.
2. ¿Adónde se fue a vivir este actor después del golpe de estado?
 - Se fue a Argentina.
 - Se fue a los Estados Unidos.
3. Patricio Contreras es famoso por su papel de maestro en una película argentina. ¿Cuál es su título?
 - Tango*.
 - La historia oficial*.
4. ¿Qué tienen en común Patricio Contreras y Ramiro Orellana, personaje que él interpreta?
 - Los dos son ampliamente conocidos en Chile.
 - Ambos fueron exiliados durante la dictadura.

Ejemplo 2

Esta actividad practica las variedades de español hablado en la película. El alumno aprende el contraste entre el español peninsular de Maite y el español chileno de Ramiro Orellana y entre el español cotidiano de estos personajes y el lenguaje burocrático de la época de Augusto Pinochet. El alumno debe transcribir un segmento pronunciado por cada uno de los personajes principales y puede acceder la transcripción cuando lo desee.

The screenshot displays a web browser window titled "T4FLP - Microsoft Internet Explorer provided by Wright State University". The page is from the University of Wisconsin-Madison Foreign Languages Project, titled "Learning Through Listening: Spanish". The interface includes a navigation menu on the left with options like "Introducción", "Personajes", "Contexto", "Lengua", "Variedades de español en La frontera", and "Síntesis". The main content area is titled "Sección: Lengua" and "Página: Variedades de español en La frontera". It features an activity description, instructions, and two audio clips. The first clip is for "Maite", a character from Castilla, with a description of her accent and a "Mostrar texto" button. The second clip is for "Ramiro Orellana", a character from Chile, with a description of his accent and a "Mostrar texto" button. The bottom of the screen shows the Windows taskbar with the start button and several open applications.

Etapa 4: Síntesis de la lección

Se le pide al alumno que reflexione sobre el significado del título de la película en forma escrita a base de lo que aprendió en la lección. El hacer *click* en el botón "pista" en la parte superior derecha le proporciona consejos para organizar el texto. Después de escribir el párrafo en la pantalla, el alumno puede enviarlo a su profesor por correo electrónico e imprimirlo para su archivo personal.

VII. Conclusiones

En comparación con las destrezas de lectura, escritura y conversación, la comprensión auditiva ha recibido menos atención debido a varios factores, entre los cuales sobresalen la falta de tiempo para practicar en clase y la ansiedad del alumno ante la posible incomprensión. La facilidad de uso fuera del aula de clase y las funciones de control y ayuda que distinguen los materiales multimedia se prestan para remediar estas desventajas. Sin embargo, para que los materiales multimedia se conviertan en una herramienta pedagógica eficaz es preciso que su producción sea informada por los últimos avances de pedagogía lingüística. El modelo que se ha presentado en este trabajo parte del

concepto de idioma como un fenómeno interactivo y del aprendizaje de la comprensión auditiva como un proceso antes que resultado, cosa que demanda mejoramiento y práctica constantes así como autocontrol por parte del alumno de sus estrategias de comprensión. Este modelo didáctico puede ser aprovechado en los programas existentes de español como segunda lengua a niveles principiante, intermedio y avanzado, o servir como pista para un programa integrado de comprensión auditiva y audiovisual.

T4FLP - Microsoft Internet Explorer provided by Wright State University

University of Wisconsin-Madison Foreign Languages Project

Learning Through Listening: Spanish

Home Dictionary Help How to type in Spanish Exit

Lección 1 Presentación de *La frontera*

Introducción

Personajes

Contexto

Lengua

Síntesis

Ensayo breve

Sección: Síntesis Página: Ensayo breve 10/10

En esta actividad: Se te brinda la oportunidad de sistematizar lo que ya sabes de la película y crear una fundación para tu composición final sobre *La frontera*.

Instrucciones: Escribe un pequeño párrafo introductorio de aproximadamente 150 palabras con el siguiente enfoque:

Pista

El título de una obra artística frecuentemente refleja el significado global de la obra. ¿Por qué crees que el director Ricardo Larraín optó por llamar su obra *La frontera*? ¿El título se refiere sólo a la entidad geográfica, la Novena Región de Chile, o refleja algún sentido simbólico también? Piensa en las posibles connotaciones históricas, etnográficas y sociales de este título, así como en tus propias asociaciones con el concepto de la frontera. ¿Qué esperas ver en esta película?

Warning: Type your essay in another word processing application (such as MS Word or Word Perfect) and submit it directly to your instructor.

Imprime tu ensayo para entregarlo al instructor.

Imprimir

Agradecimientos

Learning Through Listening: Spanish se encuentra en el siguiente sitio: <http://imp.lss.wisc.edu/~t4flp/>. Para acceder la contraseña que permite revisar la serie completa de lecciones, póngase en contacto con la Dra. Dianna Murphy, Gerente del proyecto (diannamurphy@wisc.edu).

El proyecto T4 fue subvencionado por la Universidad de Wisconsin-Madison y patrocinado por el Colegio de Letras y Ciencias, el Servicio de Apoyo a la Enseñanza (LSS) y la Oficina del Canciller de dicha Universidad. Los autores del material, Xenia Bonch-Bruevich, Diana Frantzen, Read Gilgen y Patricia Rengel, agradecen a los siguientes grupos e individuos por su asistencia: el equipo *T⁴ FLP*: Benjamin Rifkin (investigador principal); Dianna Murphy (gerente del proyecto); Hugh Bishop, Alice Harris, Wendy Johnson, Patricia Rengel

(ayudantes del proyecto); el equipo *Learning Solutions/Division of Information Technology* de la Universidad de Wisconsin por el apoyo técnico: David Elderbrock (programación), Michelle Glenetski (diseño gráfico), Dirk Herr-Hoyman (diseño técnico, gestión), Les Howles (diseño instruccional, producción media), Mary McEniry (evaluación), Bahman Zakeri (programación de lecciones); comité consultor del proyecto *T⁴ FLP* (Universidad de Wisconsin-Madison, Colegio de Letras y Ciencias, División de Tecnología de Información): Sandra Arfa, Kathy Christoph, Diana Frantzen, Read Gilgen, Magdalena Hauner, Julian Lombardi, Sally Magnan, Naomi McGloin, Gilead Morahg, Junko Mori, Ellen Rafferty, Antonia Schleicher, Jane Terpstra, Richard Young.

La autora quisiera expresar su agradecimiento a Rafael Alemán y a María Claudia Berrocal por su ayuda en la elaboración de la presente ponencia.

Bibliografía

- Asher, James. J. (1972). "Children's First Language as a Model for Second Language Learning." *Modern Language Journal* 56, 133-39.
- (1965). "The Strategy of Total Physical Response: An Application to Learning Russian." *International Review of Applied Linguistics* 3, 291-300.
- Bacon, Susan. (1992). "Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust their Strategies to the Difficulty of the Input." *Hispania* 75, 398-412.
- (1992). "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening." *Modern Language Journal* 76, 160-78.
- Berne, Jane E. (1998). "Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice." *Foreign Language Annals* 31, 169-81.
- (1995). "How Does Varying Pre-Listening Activities Affect Second Language Listening Comprehension?" *Hispania* 78, 316-29.
- Brimer, M.A. (1969). "Sex Differences in Listening Comprehension." *Journal of Research and Development in Education* 9, 171-9.
- Dunkel, Patricia. (1991). "Listening in the Native and Second / Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice." *TESOL Quarterly* 25, 431-57.
- Duranti, Alessandro, & Charles Goodwin. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenstein, Miriam, & Diana Berkowitz. (1981). "The Effects of Phonological Variation on Adult Learner Comprehension." *Studies in Second Language Acquisition* 4, 75-80.
- Feyten, C.M. (1991). "The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition." *Modern Language Journal* 75, 173-80.
- Glisan, Eileen W. (1985). "The Effect of Word Order on Listening Comprehension and Pattern Retention: An Experiment in Spanish as a Foreign Language." *Language Learning* 35, 443-72.
- Goodwin, Charles. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Harlow, Linda L., & Judith A. Muyskens. (1994). "Priorities for Intermediate-Level Language Instruction." *Modern Language Journal* 78, 141-54.
- Knapp, Constance. (1982). "Overview, prime, drill, check: an approach to guiding student teachers in lesson planning." *Foreign Language Annals* 15, 91-94.
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- (1986). "From Language Proficiency to Interactional Competence." *Modern Language Journal* 7, 366-72.
- Long, Donna Reseigh. "Listening Comprehension: Need and Neglect." *Hispania* 70 (1987), 921-28.
- McCoy, Ingeborg. (1979). "Means to Overcome the Anxieties of Second Language Learners." *Foreign Language Annals* 12, 185-89.
- Mendelsohn, David. (1995). "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson." In Mendelsohn, David J., & Joan Rubin (Eds.), *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 132-50.
- (1994). *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- , & Joan Rubin (Eds.). (1995). *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press.
- Morley, Joan. (1995). "Academic Listening Comprehension: Models, Principles, and Practices." In Mendelsohn, David J., & Joan Rubin (Eds.), *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 186-222.

- Mueller, Gunther A. (1980). "Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment." *Modern Language Journal* 64, 335-40.
- Petersen, Patricia. (1991). "A Synthesis of Methods for Interactive Listening." In Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. New York: Newbury House, 106-22.
- Postovsky, Valerian A. (1974). "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning." *Modern Language Journal* 58, 229-39.
- (1981). "The Priority of Aural Comprehension in the Language Acquisition Process." In Winitz, Harris (Ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers, 170-86.
- Rifkin, Benjamin. (2003). "Guidelines for Foreign Language Lesson Planning." *Foreign Language Annals*, 36, 2, 167-79.
- Terrell, Tracy David, & Joan Rubin. (1996). "Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension?" *Foreign Language Annals* 29, 331-42.
- Uhl Chamot, Anna, & Lisa Kupper. (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction." *Foreign Language Annals* 22, 13-24.
- Vandergrift, Larry. (1999). "Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies." *ELT Journal* 53, 168-76.
- Vandergrift, Laurens. (1997). "The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study." *Foreign Language Annals* 30, 387-409.
- Vogely, Anita. (1998). "Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions." *Foreign Language Annals* 31, 67-80.
- (1995). "Perceived Strategy Use during Performance on Three Authentic Listening Tasks." *Modern Language Journal* 79, 41-56.

Materiales multimedia

- Bretz, Mary Lee, Trisha Dvorak, Carl Kirschner, Rodney Bransdorfer, & Constance Kihyet. (2004). *Interactive CD-ROM to Accompany Avance*. Boston: McGraw Hill.
- Davis, Robert, & María Losada. (2001). *Student Audio CD to Accompany Tertulia: Advanced Oral Skills in Spanish*. 2^a ed. Heinle & Heinle.
- Copeland, John G., Ralph Kite, & Lynn A. Sandstedt. (2004). *Conversación y repaso. Intermediate Spanish*. Text Audio CD. 8^a ed. Thomson/Heinle.
- Davis, Robert L, H. Jay Siskin, & Alicia Ramos. (2000). *CD-ROM to Accompany Entrevistas: An Introduction to Language and Culture*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Dawson, Laila M., Joseph Farrell, & Trinidad González. (2004). *Student Audio CD to Accompany Dicho y hecho. Beginning Spanish*. 7^a ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- (2000). *Listening Comprehension CD-ROM to Accompany Entrevistas: An Introduction to Language and Culture*. Boston: McGraw Hill.
- Herschberger, Robert, Michael G. Fast, Guadalupe López-Cox, Susan Navey-Davis, & Lisa Nalbone. (2001). *Text Audio CDs to Accompany Plazas: Lugar de encuentro para la hispanidad*. Thomson/Heinle.
- Jarvis, Ana C., Raquel Lebrede, & Francisco Mena-Ayllón. (2004). *Student Audio CD to Accompany ¡Hola, amigos!* 6^a ed. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Levy-Konesky, Nancy. (2004). *Text Audio CD for Así es*. 4^a ed. Thomson/Heinle.
- Marinelli, Patti J., & Mirta Oramas. (2002). *Avenidas. Text Audio CDs*. Thomson/Heinle.
- Martín Peris, Ernesto, Julia Caballero Martín, & Neus Sans Baulenas. (2003). *Gente: Edición Norteamericana. In-Text Audio*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- (2003). *Gente. Student Video CD-ROM*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- McMinn, John T., Patricia Rush, Patricia Houston, & Rosa María Acero. (2000). *¡Trato Hecho! Spanish for Real Life. Interactive CD-ROM*. Prentice Hall.

- . (2002). *¡Trato Hecho! Spanish for Real Life*. Audio Program on Compact Disc. 2^a ed. Prentice Hall.
- Miller, Christine, & Elisa Rizo-Arbuckle. (2002). *Avenidas Multimedia CD-ROM*. Thomson/Heinle.
- Nicholas, Robert L., & María Canteli Dominicis. (2000). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany Motivos de conversación: Essentials of Spanish*. 5^a ed. Boston: McGraw Hill.
- Noverr, Andrew. (2003) *¡Tú dirás! Interactive CD-ROM*. 3^a ed. Thomson/Heinle.
- Olivella de Castells, Matilde, Elizabeth Guzmán, Paloma Lapuerta, & Carmen García. (2002). *Mosaicos*. Activity CD-ROM to Accompany *Mosaicos: Spanish as a World Language*. 3^a ed. Prentice Hall.
- Rusch, Debbie, Marcela Domínguez, & Lucía Caycedo Garner. (2003). *Imágenes*. Student Audio CD. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- . (2002). *Fuentes*. Student Audio CD. 2^a ed. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Salaberry, Rafael, Catherine M. Barrette, Phillip Elliott, & Marisol Fernández-García. (2004). *Impresiones*. Audio to Accompany Student Activities Manual. Pearson Education/Prentice Hall.
- Spinelli, Emily, Carmen García, & Carol E. Galvin. (1998). *Interacciones*. Student Audio CD. 3^a ed. Fort Worth: Holt, Rinehart Winston.
- Terrell, Tracy D., Magdalena Andrade, Jeanne Egasse, & Elías Miguel Muñoz. (2003). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany Dos mundos: En breve*. 2^a ed. Boston: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill, James F. Lee, & Terry L. Ballman. (2000). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany ¿Sabías qué...? Beginning Spanish*. 3^a ed. Boston: McGraw-Hill.
- Zayas-Bazán, Eduardo, & Susan M. Bacon. (2001). *Interactive CD-ROM to Accompany ¡Arriba! Comunicación y cultura*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.