

¡Español en vivo! Un nuevo enfoque al material utilizado en la práctica audiovisual en la clase de español

ANNA M. SAROLI
Acadia University
e-mail: anna.saroli@acadiau.ca

Anna Saroli es profesora de español en el Department of Languages and Literatures de Acadia University, Canadá, desde 1985. Una de sus áreas de investigación es el aprendizaje de lenguas a través de la computadora. Además de su participación en congresos nacionales e internacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y la publicación de varios artículos sobre este tema, es coautora del primer libro de español para principiantes que enfoca las necesidades de los estudiantes canadienses, ¡Arriba! Comunicación y cultura, ahora en su segunda edición

Resumen: La comprensión auditiva es una de las actividades más difíciles para muchos estudiantes y no es fácil que los profesores de español como lengua extranjera encuentren material auténtico o semi-auténtico que sea apropiado para usar en sus clases. Una iniciativa para abordar esta situación fue la creación de una serie de videoclips que consisten en conversaciones breves usando estudiantes-actores en ambientes naturales a una variedad de niveles de dificultad, los cuales fueron integrados en un sitio web. Este estudio examinó el uso de los videoclips para comprobar su efecto en la habilidad de comprensión auditiva de estudiantes del español a nivel principiante. Aunque los resultados del estudio fueron inconclusos, el uso del sitio web sí afectó de manera positiva el dominio afectivo.

Palabras clave: adquisición de lenguas, comprensión auditiva, material audiovisual, input estructurado, dominio afectivo

INTRODUCCIÓN

De las cuatro habilidades lingüísticas - leer, escribir, hablar y escuchar - éste último ha sido relativamente desatendido como tema de investigaciones a pesar de que, como bien sabe cualquier profesor de lenguas, las tareas de comprensión auditiva y otras actividades auditivas figuran entre las más difíciles y estresantes para los estudiantes. En nuestra sociedad orientada hacia lo visual, tener que depender del oído para la comunicación es desafiante, y se puede notar el aumento de la tensión entre los estudiantes cuando se enfrentan con una actividad oral o auditiva. Es necesario enfocar más el desarrollo de estas habilidades en el aula de lenguas puesto que la capacidad de "oír", o sea, de comprender y procesar lo que se está diciendo en la segunda lengua, se ha vuelto esencial ahora que la enseñanza de lenguas tiene cada vez más un enfoque comunicativo.

Las actividades de comprensión auditiva figuran entre las más difíciles para los estudiantes dado que no sólo carecen frecuentemente de referencias visuales para facilitar la comprensión, sino también que a diferencia de las actividades de expresión oral, cuando escuchan, los estudiantes son recipientes pasivos de la información sin ningún control sobre la velocidad o la manera de presentación. La queja de "¡Están hablando muy rápido!" es común en cualquier aula de lenguas. Existe una carencia de investigaciones en general sobre la comprensión auditiva en el aula de lenguas extranjeras. Literatura reciente sobre la instrucción de lenguas frecuentemente examina el proceso de escuchar sólo en combinación con el de la expresión oral, en un análisis más amplio de las habilidades comunicativas en general. Se pasa considerablemente más tiempo en investigaciones de las habilidades de la comprensión de lectura, la adquisición de la gramática y de vocabulario y de la comunicación en general: el arte de escuchar *per se* recibe relativamente poca atención. Es un área en la que hay una gran necesidad de más investigación, especialmente con respecto a la ansiedad frecuentemente provocada por las actividades auditivas. Aunque la importancia del dominio afectivo en el aula de lenguas ha sido ampliamente demostrada (Arnold Morgan, 2000), son pocos los estudios que examinen la manera en que esto afecta la comprensión auditiva (Vandergrift, 2007). La situación de desatención se agudiza con respecto a los estudiantes al nivel básico de aprendizaje; la mayoría de los estudios investigativos que sí enfocan la comprensión auditiva la analizan con estudiantes de niveles intermedio y avanzado (Field, 2003).

Se ha prestado algo de atención a las estrategias de la comprensión auditiva (Berne, 2004), enfocando los métodos que usan los estudiantes de lenguas para procesar la información que reciben auditivamente. Hay evidencias de que la comprensión auditiva mejora cuando los estudiantes reciben instrucción de estrategias (Thompson & Rubin, 1996). Goh (2008) concluye que los aprendices de una segunda lengua que aprenden a usar los procesos metacognitivos pueden mejorar sus habilidades de comprensión auditiva; asimismo, Alberding (2004) y Coto Keith (2002) defienden la enseñanza de estrategias de escuchar. Otras investigaciones han examinado factores como las relaciones de estatus entre interlocutores que puedan afectar la comprensión auditiva (Carrier, 1999) o los métodos que se usen para evaluar la comprensión auditiva (Cheng, 2004). Sin embargo, estos estudios examinan más bien el papel participativo del/de la estudiante en el proceso de escuchar y se ha prestado poca atención al *tipo de material* que se use en las actividades auditivas.

Desde el punto de vista pedagógico, uno de los elementos claves en la enseñanza de lenguas es el de proveer "*input* comprensible" (Krashen, 1981) para los estudiantes.

Es decir, para que el aprendizaje de una segunda lengua sea exitoso, ellos tienen que ser expuestos a elementos lingüísticos que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística. Krashen (1996) también recomienda lo que él ha denominado "la escucha estrecha"; o sea, una variante de la lectura estrecha en que el/la estudiante es expuesto/a a material repetido y variado sobre un tema interesante dentro de un contexto familiar, proveyendo de esta manera el *input* comprensible que necesita para mejorar su habilidad de entender lo que oye. Esta técnica ha demostrado buenos resultados especialmente con estudiantes principiantes (Dupuy, 1999).

Es generalmente aceptado que el *input* comprensible auténtico (videos de hablantes nativos, emisiones de televisión y radio, artículos del periódico, etc.) es el más efectivo en el proceso de aprendizaje (Hwang, 2005). Ver y oír a hablantes nativos en su propio ambiente aumenta el interés y la motivación de parte del/de la aprendiz y los materiales auténticos son preferidos por los estudiantes porque se acercan más a situaciones de la vida real. Sin embargo, se ha debatido la pertinencia del material verdaderamente auténtico en todas las situaciones. Aun cuando es cuidadosamente preparado y presentado, material de este tipo puede ser bastante desafiante especialmente en el caso de estudiantes principiantes; el uso de material que está muy por encima del nivel actual de competencia puede resultar desalentador y hasta bajar la autoestima del/de la estudiante. Estos factores afectivos tienen una relación negativa con el rendimiento académico (Arnold Morgan, 2000; Krashen, 2004). Un compromiso común es el de acomodar los materiales para aproximarse más al nivel de competencia de los estudiantes. Estos materiales "semi-auténticos" sirven mejor a las necesidades de los principiantes y se pueden adaptar para cualquier nivel de aprendizaje (Robin, 2007; Vandergrift, 2007).

Algunos análisis de las necesidades de estudiantes principiantes sugieren que es efectivo enseñarles en primer lugar a trabajar con "los procesos de nivel bajo"; o sea, las maneras en que se puede sacar el sentido de las palabras y frases individuales (Berne, 2004; Nunan, 2003). Estos procesos incluyen la segmentación léxica o la capacidad de distinguir las fronteras de las palabras en el discurso continuo (Field, 2003). Se ha notado también la tendencia de hablantes nativos de producir secuencias de palabras de alta frecuencia o "trozos" de lenguaje (Field, 2003; Vandergrift, 2007) y la frecuencia de "rutinas conversacionales" (Richards, 2003) que forman una buena parte del habla coloquial. Si los estudiantes principiantes pueden aprender a reconocer estos trozos y rutinas se les facilita la comprensión. Otra posibilidad es la de reducir la velocidad del habla en textos auditivos usando cualquiera de los muchos programas de sonido que existen; hay evidencias de que cuando los estudiantes tienen la opción de controlar la velocidad su comprensión y su habilidad de reconocer las palabras mejora (Robin, 2007; Vandergrift, 2004). Sin embargo, hay que tener cuidado para que los patrones naturales de la entonación y del ritmo no se pierdan cuando el habla es artificialmente retrasada (Vanderplank, 1993).

Bill VanPatten (1996) ha desarrollado el método de "enfoque en la forma" en su trabajo sobre el procesamiento de *input*, el cual combina el *input* significativo con atención a la forma en la enseñanza de estructuras gramaticales y en su trabajo posterior sobre la instrucción de procesamiento (2004). El objetivo final del procesamiento de *input* es la producción, aunque los estudiantes no son obligados a hablar durante la instrucción, y el proceso debe incluir lo que VanPatten llama el "*input* estructurado"; es decir, lenguaje que comunica información tanto sintáctica como semántica a los estudiantes. Durante el proceso se les anima a que presten

atención a ciertas estructuras al mismo tiempo que llevan a cabo actividades significativas. VanPatten concluye de su trabajo con el procesamiento de *input* que resulta en conocimientos estructurales que pueden ser usados más adelante por los estudiantes tanto para la producción como para la comprensión. Continuando con el énfasis sobre el *input* estructurado, Saroli (1999) ha desarrollado actividades de comprensión auditiva que refuerzan el reconocimiento de las estructuras gramaticales comúnmente usadas y que son presentadas en “trozos” de lenguaje a través de la repetición de una frase con pequeñas modificaciones, ayudando de esta manera a que los estudiantes reconozcan estas frases para poder identificar los temas o ideas principales en material desconocido.

La tecnología está tomando cada vez más un papel central en el aprendizaje de lenguas y las posibilidades que ofrece son tema de muchas investigaciones recientes. Una gran ventaja de incorporar la tecnología a las clases de lenguas ha sido su potencial para permitir a los estudiantes que accedan a los materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar y que escuchen una grabación las veces que necesiten (el impacto positivo de una educación centrada en el/la estudiante ha sido bien documentado). Hulstijn (2003) describe una aplicación que ha desarrollado llamada “123LISTEN” (“123ESCUCHA”), que permite a los estudiantes repetir las veces que quieran un breve texto oral que ha sido dividido en fragmentos léxicos y acompañado de las transcripciones escritas de cada frase. Los estudiantes escogen entre una de tres opciones: escuchar el texto completo sin pausas y sin el texto escrito; escuchar el texto por fragmentos con la aparición subsecuente del texto escrito; o escuchar el texto por fragmentos acompañado del texto escrito. Hulstijn sostiene que es tanto posible como necesario enseñar las habilidades de escuchar y que los multimedia son una buena herramienta para facilitar la automatización del procesamiento de información lingüística de parte de estudiantes principiantes. Otros estudios han explorado los usos de la tecnología en las aulas de lenguas y han encontrado que la inclusión de subtítulos en videos que fueron desarrollados para estudiantes de ruso (Robin, 2007) o de encabezamientos y organizadores anteriores (Chung, 1999) tuvo efectos positivos sobre la comprensión auditiva.

EN EL AULA

Aunque muchos profesores de lenguas están muy al tanto de las investigaciones más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua, al menos que ellas y ellos quieran y puedan pasar incontables horas desarrollando sus propios materiales, suelen recurrir a los materiales suplementarios que acompañan a la mayoría de los libros de texto de lenguas extranjeras. Si bien muchos programas de español como segunda lengua o lengua extranjera cuentan con materiales suplementarios interesantes y novedosos, el área de la comprensión auditiva tiende a ser la más desatendida y es frecuentemente difícil para un/a profesor/a encontrar *input* auditivo que sea útil en un aula de lenguas. Buena parte del material dirigido a la comprensión auditiva parece ser diseñado a base de ideas anticuadas o simplemente con el propósito de usarlo con el hardware más reciente en el aula o el laboratorio de lenguas, sin prestar mucha atención al/a la estudiante que use el material; hasta recientemente ha habido pocos intentos de proveer el *input* auténtico. Las casas editoriales que publican materiales didácticos parecen prestar mucha atención al paquete pero muy poca al contenido del mismo.

Material de alta calidad para practicar la comprensión auditiva es especialmente imprescindible para los estudiantes principiantes, que no han desarrollado todavía

sus propias estrategias lingüísticas y que se pueden desalentar rápidamente si sienten que la actividad va más allá de su nivel de competencia. En esta etapa, prestar atención a la dimensión afectiva en el aula puede hacer una gran diferencia y es importante ofrecer actividades que den lugar a un alto índice de éxito para los estudiantes.

Como ejemplos del tipo de materiales de comprensión auditiva que son proveídos para uso en el aula, los materiales auditivos que acompañan algunos de los libros de texto para principiantes que son extensamente usados en Canadá y los EEUU consisten en:

- un CD ROM con un video de dos personas sentadas en un aula haciendo y contestando preguntas que no tienen una secuencia lógica y cuyo único propósito parece ser el de presentar las estructuras gramaticales de cada unidad del libro de texto en un formato auditivo. Esto es poco natural y no tiene interés ni relevancia para los estudiantes.

- un drama tipo telenovela con escenas elaboradamente dramatizadas usando actores profesionales, en las cuales el lenguaje varía entre articulaciones de una lentitud poco natural y conversaciones complicadas que frustran y anonadan a los estudiantes principiantes. Es evidente que los guiones han sido desarrollados para ilustrar ciertas estructuras gramaticales las cuales son frecuentemente introducidas sin prestar mucha atención al flujo natural de la conversación. Además de ser de poco beneficio desde el punto de vista lingüístico, muchas de las escenas podrían estar llevándose a cabo en cualquier país del mundo ya que hay muy pocas referencias culturales. Todos los actores son blancos y bien vestidos. La interpretación es frecuentemente tan acartonada que hace reír a los estudiantes.

- entrevistas con hablantes nativos en las que contestan preguntas sobre sus vidas. Éstas son más prometedoras como fuentes del *input* auténtico, pero como son escenas sin guión, el lenguaje usado va frecuentemente mucho más allá del nivel de competencia de los estudiantes y puede resultarles muy frustrante. Además, no hay interacción entre las "cabezas habladoras" y hay pocas referencias culturales visuales.

- un programa de laboratorio, en el que a pesar de los avances de la tecnología desde audiocasetes a CDs, muchos de los ejercicios todavía son en esencia los mismos ejercicios de gramática pasados de moda presentados en un formato auditivo. En estos ejercicios se espera que los estudiantes produzcan frases estructuralmente complicadas que carecen de contenido y en las cuales hay solamente una respuesta "correcta".

La tecnología ha avanzado pero el contenido no ha cambiado esencialmente en los últimos diez a veinte años. Lo que hace falta en las aulas de lenguas son materiales diseñados específicamente para la práctica de la comprensión auditiva, enfocando especialmente las necesidades de los estudiantes principiantes. Tomando en cuenta los resultados de investigaciones recientes sobre el tema, el mejor material será del tipo semi-auténtico con *input* estructurado, presentado en un formato que permita a los estudiantes escuchar en fragmentos acompañados del texto escrito según sus necesidades y su nivel de competencia. El material deberá enfocar temas repetidos y/o reciclados y usar vocabulario conocido, permitiendo a los estudiantes que logren un alto nivel de éxito y de esta manera mejorar el dominio afectivo al disminuir el estrés asociado con las tareas auditivas.

DISEÑO DEL TRABAJO: “ESPAÑOL EN VIVO”

La cuestión, entonces, viene a ser cómo nos enfrentamos con esta carencia de material auditivo de alta calidad. Insatisfechas con las insuficiencias de los materiales que acompañan los libros de texto que usamos en las clases de español, en los últimos años mis colegas y yo hemos trabajado en la producción de audioclips que se han usado a través del sistema de administración de cursos de Acadia University. A pesar de que las dificultades ocasionadas por vivir en una región anglohablante significan que hemos tenido que depender de un grupo bastante reducido de hablantes nativos de español en la grabación de los audioclips, hemos acumulado una pequeña biblioteca de clips que están disponibles en el servidor de la universidad para el uso de todos los profesores de la lengua española. Sin embargo, las limitaciones de lo que se pueda crear con una población tan pequeña de nativo hablantes son aparentes, especialmente considerando que no fue factible hacer videos pues sería inmediatamente obvio que no habían sido filmados en un ambiente hispanohablante y era muy probable que se vieran como artificiales e insatisfactorios.

Con la idea de crear algo mejor para nuestros estudiantes, elaboré un proyecto cuyo propósito era la generación de contenido, siguiendo la idea de Krashen de la “escucha estrecha” o el escuchar repetidamente sobre un tema limitado. El objetivo era el de crear una biblioteca de material audiovisual auténtico relevante a las necesidades de los estudiantes de Acadia University, la cual estaría disponible para usar en las clases de lengua española a todos los niveles y potencialmente en otras universidades. Mi idea era la de lograr un equilibrio entre el “*input* estructurado” de VanPatten y escenas auténticas de hablantes nativos de español interactuando de una manera natural. El proyecto involucraba la filmación de estudiantes universitarios, con los cuales nuestros propios estudiantes podrían identificarse, hablando e interactuando en una variedad de escenarios y sobre diferentes temas desde los saludos más básicos a conversaciones más largas sobre, por ejemplo, las clases o los planes para el fin de semana. Luego los videoclips serían procesados y digitalizados. El producto final consistiría en un banco de breves clips individuales de no más de un minuto de duración cada uno. Al practicar con estos videoclips los estudiantes aumentarían su nivel de competencia y luego al trasladar las habilidades aprendidas de escuchar y comprender al aula se sentirían más confiados.

Estos videoclips iban a tener varias diferencias en comparación con otros materiales audiovisuales diseñados para practicar la comprensión auditiva. Primero, los mismos temas serían reciclados para que los estudiantes pudieran ver y escuchar breves conversaciones sobre, por ejemplo, la presentación de un amigo a otro o una invitación para ir a una fiesta, a un nivel de dificultad básico, intermedio o avanzado. Segundo, muchos de los diálogos a niveles principiante e intermedio serían filmados dos veces o en algunos casos más con diferentes personas y con pequeñas modificaciones en los guiones para que los estudiantes pudieran oír el mismo lenguaje usado con pequeñas variaciones. Tercero, cada clip sería filmado dos veces usando exactamente el mismo guión: la primera vez con los actores¹ hablando lentamente y la segunda vez hablando a una velocidad normal. De esta manera y sin

¹ Para evitar la confusión entre los estudiantes que iban a usar el producto final y los estudiantes que ofrecieron su tiempo para ayudar a crear los videoclips, he usado la palabra “actores” para referirse a los estudiantes y profesores que participaron en la filmación de las escenas.

recurrir a métodos técnicos artificiales de reducir la velocidad de las articulaciones, de ser necesario los estudiantes tendrían la oportunidad de oír las mismas frases habladas de una manera natural pero más lenta por las mismas personas: una posible solución para la queja de “¡Están hablando muy rápido!”.

Otras ventajas de estos videoclips serían que son:

- disponibles a través del internet tanto para uso en el aula como para la práctica individual de los estudiantes;
- flexibles: los profesores y profesoras podrían seleccionar un número de breves clips para usar como quisieran. Los temas usados en las filmaciones serían generales para poder acompañar a cualquier libro de texto.
- variados: tanto en cuanto a tema como a nivel de dificultad para poder usarse a cada nivel desde preliminar a avanzado;
- cortos: enfocando un elemento lingüístico de fácil acceso a la vez sin incluir demasiada información que podría confundir al/a la estudiante;
- naturales: los segmentos tendrían guiones parcialmente escritos con espacio para cambios y modificaciones, manteniendo así el énfasis siempre sobre lenguaje e interacciones naturales;
- visuales: además de oír el español hablado, los estudiantes podrían usar indicios visuales como las expresiones faciales para interpretar el significado;
- culturalmente válidos: los clips usarían verdaderos estudiantes de diversos grupos raciales y serían filmados en localidades reconociblemente hispanas;
- contemporáneos y relevantes: material actualizado que tendría más impacto sobre los estudiantes.

En el verano de 2004 una beca de Acadia University² me permitió viajar a la Universidad Agraria de La Habana, Cuba, donde un videógrafo, también de Acadia, y yo pasamos dos semanas filmando a estudiantes y a profesores, que ofrecieron su tiempo y sus talentos de una manera sumamente generosa. El procedimiento se llevó a cabo tal como sigue: para cada unidad del libro de texto que usamos con estudiantes principiantes yo había redactado varios diálogos cortos sobre los temas presentados que incorporaban el léxico incluido en la unidad; la gran mayoría de éstos son temas que se encuentran en cualquier libro de texto de español para principiantes. Los guiones para los diálogos no pasaban de tres o cuatro líneas en las primeras unidades y eran un poco más largos en las unidades que seguían. Las y los actores revisaron conmigo cada una de las escenas y hablamos de los cambios sintácticos o léxicos que consideraban provechosos para que el guión fuera lo más natural posible, siempre teniendo en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes que iban a usar el material. No siempre era posible incorporar las sugerencias de los actores pero en muchos casos éstas dieron lugar a un flujo de lenguaje más coloquial y contemporáneo. Luego, pasamos unos minutos ensayando la escena antes de filmarla. Opté por no permitir a los actores que repasaran las escenas más de una o dos veces antes de filmar para que la actuación no pareciera muy “ensayada”. Como los diálogos eran cortos no hubo mayores dificultades en memorizarlos. Los diálogos que se iban a usar con estudiantes principiantes e intermedios fueron filmados dos veces usando exactamente el mismo guión, la primera vez más lenta y la segunda vez un poco más rápidamente; al dejar que los estudiantes de español escucharan la escena a una velocidad artificialmente lenta ellos podrían comprender mucho mejor cuando volvieran a escucharla hablada de una manera más natural (Robin, 2007). La técnica de hablar más lentamente

² La beca fue otorgada por el Fondo para la Innovación Pedagógica de Acadia University

manteniendo al mismo tiempo un ritmo natural les fue difícil a los actores quienes nunca habían tenido que hacer nada parecido y varias veces tuvimos que repetir la filmación para conseguir el efecto deseado. Para permitir el “reciclaje” de temas para estudiantes a niveles intermedio y avanzado, los mismos temas fueron filmados a los tres niveles.

Aunque yo había redactado los guiones para las primeras unidades, dejando espacios sólo para material individual y permitiendo la posibilidad de cambiar lenguaje que los participantes consideraran poco natural, cuando los temas se repetían para estudiantes intermedios dejé las situaciones sólo parcialmente redactadas. Por ejemplo, con el tema de “La familia”, uno de los diálogos que se filmó a nivel principiante era:

A/ ¿Tienes hermanos?
B/ Sí, tengo (...).
A/ Es/Son mayor(es) o menor(es) que tú?
B/ ...

A este nivel, los dos actores trabajaron con un diálogo más o menos fijo, pero podrían usar su propia información para llenar los espacios. Al repasar la escena ellos decidieron lo que iban a decir y ensayamos todo una o dos veces antes de filmar. Este mismo diálogo fue filmado dos veces con diferentes personas que hicieron algunos cambios pequeños en las respuestas, y con cada par de actores la escena fue filmada a dos velocidades. Así, los estudiantes de español tendrían la oportunidad de escuchar cuatro veces lo que era esencialmente el mismo material pero con pequeñas modificaciones.

A nivel intermedio, este tema fue reciclado con un diálogo bastante más abierto:

A/ ¿Tienes una familia grande?
B/ (...)

Como en la mayoría de las escenas a este nivel, la pregunta era algo familiar pero cada actor interpretaba su respuesta tal como quisiera. Por supuesto, revisamos todo antes de filmar para que yo estuviera segura de que el lenguaje y el léxico que ellos querían usar estuviera al nivel de competencia de los estudiantes que iban a usar estos videoclips. Por ejemplo, una de las versiones finales de este guión fue:

A/ ¿Tienes una familia muy grande?
B/ Sí, tengo tres hermanos, una hermana con un sobrino, cuatro primos y cinco tíos.

A nivel avanzado, los diálogos, además de ser más largos, eran esencialmente improvisaciones. Yo les daba el tema a los actores, quienes desarrollaban una escena basada en ello. Por ejemplo, con el tema de “La familia”, les di la pregunta:

A/ ¿Cómo es tu familia?
B/ (...)

Los actores podrían desarrollar su propia interpretación de la escena, pero dentro de los límites ya establecidos: tenía que ser una escena corta y enfocada en el tema sin desviarse a otras áreas de conversación. Ya que a este nivel las escenas eran dirigidas a estudiantes avanzados, yo no controlaba la velocidad con la cual hablaban

los actores, aun cuando se les notaba un marcado acento regional. ¡Estas escenas iban a ser el desafío!

La semana que pasamos filmando tuvo como resultado más de tres horas de material utilizable, un resultado que el videógrafo me aseguró era excelente. Al regresar a Acadia University y durante el verano de 2005, los cientos de videoclips fueron organizados en un sitio web que se llama "¡Español en vivo!"³ el cual está disponible para cualquier persona con acceso al internet. La base del sitio son las unidades temáticas, la mayoría de las cuales consisten en clips dirigidos a estudiantes principiantes (dos velocidades), intermedios (por lo general dos velocidades) o avanzados. Por ejemplo, en la primera unidad, "Saludos y presentaciones", los estudiantes pueden escoger entre "Basic", que presenta varias situaciones muy breves usando el registro formal o informal, cada una de las cuales fue filmada a dos velocidades; "Intermediate", en que el lenguaje usado es más variado y los actores hablan más rápidamente; y "Advanced", en que los actores improvisaron sus propias escenas sobre el tema de las presentaciones formales e informales.

Otra herramienta para los estudiantes es que se les da la opción de ver los guiones para cualquiera de las escenas después de escucharlas una vez sin el guión. Tal como en el estudio de Hulstijn (2003) pueden escuchar los diálogos con o sin el texto escrito, pero tienen que hacer el intento primero sin el texto. Se puede volver a esconder el texto después de leerlo si se desea.

EL ESTUDIO

Para integrar el sitio web "¡Español en vivo!" a las actividades del aula de una manera sistemática y para comprobar su efectividad en la meta de mejorar las habilidades de comprensión auditiva de los estudiantes, se diseñó un pequeño estudio para comparar dos clases de español para principiantes que eran enseñadas por la misma profesora. La única diferencia en la manera de dar las clases fue que la clase experimental usó el sitio web "¡Español en vivo!" como base para puntos de participación que fueron incluidas en su nota final, mientras al grupo de control se le dio actividades de escritura, por ejemplo crucigramas o grupos de "conversación" en línea, para su nota de participación.

Las tareas de participación eran ocho en total y se asignaban al terminar cada unidad de estudio. Para cada una, el grupo experimental tenía la tarea de escuchar cinco o seis videoclips que usaban lenguaje del tema que se había cubierto en la unidad, del sitio web "¡Español en vivo!". Para poder hacer una evaluación objetiva de si el/la estudiante había escuchado o no el videoclip, se decidió que los estudiantes tendrían que grabar cada uno de los diálogos que habían escuchado para que se pudiera comprobar su participación. Los textos escritos de los clips estuvieron disponibles para que los estudiantes pudieran hacer esto sin aumentarles la tensión de tener que grabar algo que no habían visto. Para su conveniencia, se copiaron los videoclips que los estudiantes tenían que escuchar en cada unidad una página distinta del sistema de administración de cursos de la universidad.

Tanto al grupo experimental como al grupo de control se les dio una pre-prueba y una pos-prueba para medir su habilidad de comprensión auditiva. Como la pos-

³ <http://socrates.acadiau.ca/courses/span/saroli/espanolEnVivo/index.htm>

prueba no se administró hasta tres meses después de la pre-prueba, se decidió que se podría usar la misma prueba, eliminando de esta manera cualquier diferencia en dificultad entre las pruebas. Se descartaron los resultados de los estudiantes que no habían escrito ambas pruebas, dejando un grupo de muestra de 17 en el grupo experimental así como en el grupo de control. También se pidió a los estudiantes en el grupo experimental que completaran una encuesta escrita sobre el uso de los videoclips.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se calculó el promedio de los resultados en las pre- y pos-pruebas para ambos grupos (Ver Figura 1). La nota promedio del grupo de control fue mucho más alta que la del grupo experimental en la pre-prueba (12,97 de 25 o 51,88% para el grupo de control, y 10,47 de 25 o 41,88% para el grupo experimental). Vale la pena comentar que el grupo de control se desempeñó mucho mejor que el grupo experimental en todas las pruebas escritas que se les dio durante el semestre académico y, de hecho, ese grupo contaba con un número alto de estudiantes en su tercer o cuarto año de estudios, a diferencia del grupo experimental, que contaba mayormente con estudiantes de primer año. Esta diferencia es la causa más probable del promedio de clase más alto.

Sin embargo, el punto de partida no entra en cuenta aquí; más bien, la diferencia en las calificaciones promedio entre las pre- y pos-pruebas demostrarán cualquier mejoramiento en comprensión auditiva hecho por cada grupo. Efectivamente, ambos grupos se desempeñaron mejor en la pos-prueba (Figura 1): el grupo de control tuvo una calificación promedio de 16,88 de 25, o 67,53%, mientras el grupo experimental tuvo un promedio de 13,26 de 25, o 53,06%. En otras palabras, el grupo de control mejoró un promedio de 3,91 puntos (15,64%) mientras el mejoramiento promedio del grupo experimental fue solamente 2,79 puntos (11,16%).

Aunque estos resultados obviamente son desilusionantes desde la perspectiva de la comparación entre los dos grupos, no se los deberá interpretar para concluir que la práctica de escuchar no tiene efecto alguno o que tiene incluso un efecto negativo sobre las habilidades de la comprensión auditiva. Hubo algunas fallas en la metodología: una mejora habría sido tener una muestra más numerosa de estudiantes, permitiendo dos grupos lo suficientemente grandes como para que las calificaciones individuales o muy altas o muy bajas tuvieran un impacto menor sobre el promedio de ese grupo. Se puede argumentar asimismo que la cantidad de práctica de escuchar llevada a cabo por el grupo experimental (ocho tareas breves durante las doce semanas del semestre) simplemente no fue suficiente como para tener un efecto sobre el desempeño de los estudiantes, y que la duplicación o triplicación del número de tareas pudiera dar lugar a calificaciones más altas en la pos-prueba. Adicionalmente, un análisis estadístico de los resultados podría indicar áreas donde se pudiera hacer cambios en la metodología.

Los profesores y profesoras frecuentemente cometemos el error de subestimar la apreciación de los estudiantes mismos de los procesos involucrados en el acto de aprender. La encuesta completada por el grupo experimental después de la pos-prueba dio relieve a algunas observaciones valiosas que se deberán tener en mente para cualquier investigación subsiguiente en esta área. Más de la mitad de los

estudiantes que completaron la encuesta (9 de 19)⁴ mencionó el hecho de que consideraron que la actividad les había ayudado con la pronunciación y la habilidad de hablar tanto como o más que con la comprensión auditiva. Comentarios típicos fueron: "Me ayuda a orientar la pronunciación"⁵; "Fue provechoso poder escuchar mi propia voz cuando lo volví a escuchar. Realmente podía oír mi pronunciación"; "Fue útil porque nos obligó a practicar el habla y la pronunciación"; "De verdad fue práctico oír la manera correcta de pronunciar palabras desconocidas y luego trabajar tú mismo en pronunciarlas"; "Aunque dijiste que las actividades de escuchar eran para ayudarnos con la comprensión auditiva, yo me di cuenta que me ayudaron más con mi habilidad de hablar en español".

Aunque una de las limitaciones principales del estudio, la necesidad de permitir a los estudiantes que vieran el texto escrito para poder grabar sus versiones de los diálogos, había sido aparente desde el principio, se decidió que los beneficios de poder averiguar si los estudiantes habían completado la actividad (o no lo habían hecho) – las grabaciones que hicieron de los diálogos se interpretaron como evidencia de que ellos sí los habían escuchado – pesaban más que las desventajas de permitir que vieran los textos. Uno o dos estudiantes sí mencionaron que el tener el texto escrito disponible significaba que se confiaban más en la lectura que en la comprensión auditiva. En futuras investigaciones, se deberían explorar otras maneras de asegurar de que los estudiantes hayan escuchado los diálogos, posiblemente haciéndoles contestar preguntas de tipo selección múltiple o buscar información concreta, permitiendo siempre que vean las preguntas antes de empezar a escuchar para que no estén tratando de leer, buscar información y escuchar todo al mismo tiempo. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, los estudiantes parecen haberse beneficiado de la práctica de expresión oral tanto como de la práctica de escuchar. Vale notar que varios estudiantes comentaron que les ayudó tener a la mano el texto, reforzando sus sentimientos de logro al poder completar la actividad más exitosamente, así que se deberán considerar asimismo los beneficios afectivos de esta ayuda a la comprensión.

Si bien no ha quedado claro que la práctica adicional en actividades de comprensión auditiva haya dado lugar a un mejoramiento significativo de la habilidad de escuchar de parte de los estudiantes, su reacción a la actividad en sí fue positiva. La respuesta media a la pregunta "¿Consideras que esta actividad fue provechosa para mejorar tu comprensión auditiva?" fue 3,7 de 5; la respuesta media a la pregunta "¿Consideras que esta actividad fue provechosa para mejorar tu español hablado?" fue 4,1 de 5, y la respuesta media a la pregunta "¿Disfrutaste de esta actividad?" fue 4 de 5. Hubo muchos comentarios positivos sobre la actividad: "Me gustó..."; "Me gustó como había una variedad de diferentes escenas y situaciones..."; "Disfruté de tratar de escuchar el clip sin mirar el diálogo escrito..."; "La parte auditiva es útil..."; "Fue útil..." "Fue bueno tener más práctica de hablar y escuchar fuera del aula, me pareció muy útil y sí noté un cambio en mi habilidad de comprender a los hispanohablantes."; y así por el estilo. Los únicos comentarios negativos se enfocaron en la frustración que surgió cuando los actores hablaban muy rápido o no hablaban claramente, o en casos en que se detectaba un fuerte acento regional.

⁴ Este número es más alto que el número usado para calcular los datos ya que todos los estudiantes que habían participado en la actividad completaron la encuesta aunque no hubieran escrito la pre-prueba así como la pos-prueba.

⁵ Estos comentarios fueron traducidos del inglés por la autora.

En conclusión, entonces, aunque el estudio de comparación propiamente dicho de los beneficios del tipo de actividad de comprensión auditiva presentado en el sitio web “¡Español en vivo!” tuvo varias fallas metodológicas, los estudiantes disfrutaron de la actividad en sí y consideraron que su comprensión auditiva y especialmente su español hablado se habían beneficiado de la práctica adicional. Un paso subsiguiente podría ser el de comparar este tipo de actividad de escuchar con uno más tradicional o de examinar cuánta práctica de escuchar sea necesaria antes de poder detectar estadísticamente los mejoramientos. En todo caso, la autora está buscando maneras de incorporar el sitio web en todas sus clases de lengua como una manera novedosa y divertida de exponer a los estudiantes a la lengua española y la cultura hispana.

FIGURA 1

N	Pre-prueba (Nota promedio)	Pos-prueba (Nota promedio)
17 (grupo control)	12,97 (51,88%)	16,88 (67,53%)
17 (grupo experimental)	10,47 (41,88%)	13,26 (53,06%)

REFERENCIAS

- Alberding, M. (2004). “Building listening skills through the basic emphasis pattern and sentence focus”. *The Language Teacher*, 28(6), 30-32.
- Arnold Morgan, J. (2000). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. Accesado el 29 de marzo de 2009 de <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia-didactica/claves/arnold.htm>
- Berne, J. E. (2004). “Listening comprehension strategies: A review of the literature”. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-534.
- Carrier, K. (1999). “The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?” *The Modern Language Journal*, 83(1), 65-79.
- Cheng, H. (2004). “A comparison of multiple-choice and open-ended response formats for the assessment of listening proficiency in English”. *Foreign Language Annals*, 37(4), 544-556.
- Chung, J. (1999). “The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students’ listening comprehension: An empirical study”. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.
- Coto Keith, M. A. R. (2002). “Improving listening comprehension in a second language through the use of learning strategies”. *Kañina*, 26(1), 97-105.
- Decker, M. A. (2004). “Incorporating guided self-study listening into the language curriculum”. *The Language Teacher*, 28(6), 5-9.
- Dupuy, B. C. (1999). “Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language”. *System*, 27, 351-361.
- Field, J. (2003). “Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening”. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Goh, C. (2008). “Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications”. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.

- Hulstijn, J. H. (2003). "Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software". *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425.
- Hwang, C. C. (2005). "Effective EFL education through popular authentic materials". *Asian EFL Journal*. Accesado el 24 de julio de 2009 de http://www.asian-efl-journal.com/March_05_ch.pdf
- Krashen, S. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. (1996). "The case for narrow listening". *System*, 24(1), 97-100.
- Krashen, S. (2004). "Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions". Presentado en el 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan. Accesado el 15 de julio de 2009 de http://sdkrashen.com/articles/eta_paper/all.html
- Nunan, D. (2003). "Listening in a second language". *The Language Teacher*, 27 (7), 18-19.
- Richards, J. C. (2003). "Current trends in teaching, listening and speaking". *The Language Teacher*, 27(7), 3-6.
- Robin, R. (2007). "Commentary: Learner-based listening and technological authenticity". *Language Learning and Technology*, 11(1), 109-115.
- Saroli, A. (1999). "Listening in 'chunks': An alternate type of listening comprehension activity for Spanish-language classrooms". In J. Gordon & D. Nevo (Eds.), *Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 1998, Volume III* (35-53). Halifax, NS: Mount Saint Vincent University.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). "Can strategy instruction improve listening comprehension?" *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Vandergrift, L. (2004). "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2007). "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research". *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vanderplank, R. (1993). "'Pacing' and 'spacing' as predictors of difficulty in speaking and understanding English". *ELT Journal*, 47(2), 117-125.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: ABLIX Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.