

# Nuevas perspectivas en la didáctica de la comprensión auditiva

**Helena Romero Moreno**

Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio

## 1. Introducción

Parece una opinión generalizada el que la comprensión auditiva (CA) debe formar parte del proceso de enseñanza de lenguas al mismo nivel que el resto de destrezas. Sin embargo, no es menos cierto que las dificultades intrínsecas de esta destreza complican sobremanera su instrucción en el aula de lenguas. Así, el alumno debe ser capaz de recibir, procesar, interpretar, almacenar y recuperar el mensaje sonoro en tiempo real. Es decir, la comprensión por parte del oyente es simultánea a la emisión del mensaje por parte del hablante, lo cual obliga a que todo el proceso se realice de forma inmediata. La CA se trata asimismo de un proceso mental invisible cuyos resultados no se pueden observar de igual manera que en el caso de otras destrezas (Gil-Toresano, 2004). Esto hace que la intervención didáctica sea dificultosa ya que el profesor desconoce claramente cuáles son las áreas del proceso que presentan en problemas para el alumno en primer lugar.

De igual modo, frecuentemente la destreza de CA se ve relegada en el proceso de enseñanza de lenguas, no prestándosele la misma atención que a las destrezas productivas o a la comprensión lectora. Esto se debe en parte a la falta de tradición de «enseñar a escuchar» (Martín, 2007). Por otro lado, la falta de formación del profesorado en las nuevas concepciones acerca de la destreza conlleva su abandono en las actividades de aula, y el que se realice al final de las clases, con muy poco tiempo de preparación. Para el profesor, además, supone una carga de trabajo extra, ya que no es sencillo encontrar un material que reúna las características que permiten su explotación en el aula, y todavía hay muy pocos repositorios de contenido audio en los que poder buscar material para la clase.

En este trabajo veremos someramente cuáles son las últimas líneas de investigación en relación con la CA, así como un modelo didáctico aplicable en el aula que incluye los diversos factores que participan en los procesos de escucha que se dan de forma natural en el oyente con el objetivo de elaborar el significado del input que recibe. Así esperamos facilitar la labor del docente interesado en la mejora de la destreza de CA en el aula de lenguas.

## 2. La didáctica de la comprensión auditiva

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002, p.68) define la CA como la actividad comunicativa de la lengua en la cual «el usuario de la lengua como oyente recibe

y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes». Se pone de manifiesto en esta definición el carácter activo de la destreza, señalado por la palabra “proceso”, que numerosos autores señalan como fundamental para entender la CA, tales como Rost (2002), que alude también a los procesos pasivos que escapan al oyente, o Anderson y Lynch (1988), quienes añaden la participación de diversos tipos de conocimiento y contraponiendo el conocimiento del mundo del oyente y del contexto al mensaje emitido por el hablante para producir el significado. En resumen, la CA es un proceso complejo en el cual, según las teorías cognitivas, intervienen la calidad del input, los tipos de conocimientos y el uso de estrategias (Chamot, 1995, citada por Martín, 2007, p.138).

Según Morley (1994, citado por Gozalo, 2000, p.9), la CA es la destreza más empleada en nuestra vida diaria, actividad que realizamos un 50% del tiempo (frente al 25% de la expresión oral, 15% de la comprensión lectora y 10% de la expresión escrita). A su vez, Celce-Murcia y Olshtain (2000, citados por Casañ, 2009, p.11) advirtieron que las investigaciones demuestran que “we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”. A pesar de ello, tradicionalmente los métodos de aprendizaje de lenguas no concedieron mucha importancia a la comprensión oral como destreza independiente (Flowerdew y Miller, 2008, p.19), pero los siguientes enfoques sí se centraron en ella para desarrollar habilidades de escucha específicas o generales. Field (1998, citado por Flowerdew y Miller, 2005, p.18) sostiene que los cambios en la didáctica de la CA se producen como resultado de tratar la escucha como una destreza que tiene prioridad sobre los detalles de lengua, relacionar la escucha que se realiza en el aula con la que tiene lugar en la vida cotidiana y de valorar la importancia de la motivación y el objetivo del proceso.

Desde el punto de vista de las teorías cognitivas (Manchón, 1997, p.497) «quien escucha construye significado utilizando pistas contextuales y conocimiento previo». Para llegar a la comprensión del mensaje sonoro, el oyente debe realizar una serie de complejos procesos que se ven determinados por el conocimiento lingüístico y contextual, así como por la puesta en práctica de una serie de estrategias que faciliten la labor (Martín, 2009).

### **3. La comprensión auditiva en la enseñanza de ELE en Japón**

La enseñanza de español como lengua extranjera en Japón está cobrando cada vez más importancia, como atestiguan las últimas investigaciones al respecto<sup>1</sup>. No obstante, la base del aprendizaje continúa siendo en la mayoría de los casos el método audio-lingual, esto es, la repetición sucesiva de esquemas gramaticales, con pocas oportunidades para la interacción (Gómez

---

<sup>1</sup> Véase la publicación del Instituto Cervantes “El español en Japón”. Disponible en: en [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_27.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_27.pdf).

Bedoya, 2008, p.50). Necesitamos por tanto, comprobar que éste es el método que mejor se adapta al alumnado japonés, o si por el contrario sería conveniente adoptar otros enfoques.

Para contestar a esta pregunta, nos será de gran ayuda la encuesta que el grupo GIDE realizó en abril de 2010 a 3662 estudiantes pertenecientes a 40 universidades que cursaban español como lengua de especialidad o segunda lengua. Dicha encuesta arrojó datos muy valiosos sobre las necesidades de los alumnos; las variables afectivas, entre ellas las motivaciones para estudiar español; las actitudes, los estilos de aprendizaje y las estrategias empleadas por los aprendientes. Tomemos como muestra en el presente trabajo el ítem F, acerca de los estilos de aprendizaje. Sorprendentemente, la respuesta mayoritaria a este ítem fue “Me gusta aprender escuchando” (F7 , promedio de 4,2 en escala de Likert de 1 a 5), seguida, entre otras, de “Me gusta aprender conversando en clase o con los nativos” (F8, promedio de 3,8), ambas significativas de los aprendices auditivos (Grinder y Bandler, 1994, citados por Lago, Ochiai y Omori, 2011). Por otro lado, es interesante reseñar que en la posibilidad de respuesta libre que comprendía este ítem, los alumnos indicaron interesantes opciones relacionadas con los estilos visuales y auditivos. Por poner sólo algunos ejemplos: “Aprendo viendo y escuchando películas, programas de televisión y música en español”, “Viendo películas, etc.”, “Usando en clase películas, programas de televisión, música, artículos reales y novelas”, “Aprendo cuando me explican usando materiales audiovisuales y haciendo ejercicios impresos”, “Prefiero aprender la conversación más que la gramática”, “Hablando en voz alta”.

En cuanto al ítem C, acerca de los objetivos y finalidades para los que los alumnos necesitan el español, las respuestas de mayor puntaje fueron igualmente aquellas relacionadas con la interacción en la lengua meta, “Para comunicarme con la gente cuando vaya a países de habla española” (C3, promedio de 4,33) y “Para entender programas de televisión o películas” (C8, promedio de 3,47).

Los resultados de esta encuesta nos dan, por tanto, motivos fundados para pensar que existe una desconexión entre el método empleado para instruir a los alumnos en la destreza de CA y las auténticas motivaciones y estilos de aprendizaje de éstos, más orientados a la interacción y al uso de materiales reales en el aula. Veamos a continuación si dicha desconexión se refleja también en los manuales de español empleados en las universidades.

### **3.1. Análisis de materiales**

A raíz del interés suscitado en los últimos años por el aprendizaje de ELE en Japón, no son pocos los manuales que se editan en el país destinados a las clases universitarias. Éstos son, por lo general, publicaciones que cuentan con un CD adjunto. A pesar de ello, los manuales de ELE en Japón, al igual que la mayoría de los editados en España, tradicionalmente no han dedicado una especial atención a la CA.

Para elaborar este análisis hemos escogido cuatro manuales de entre los utilizados en la enseñanza universitaria<sup>2</sup> en Japón. Para analizar el material, seguimos las recomendaciones de Fernández López (2004). Las conclusiones a las que llegamos son que en la mayoría de los casos, las actividades que se realizan con material de audio se organizan en torno a tres finalidades:

- a) aportar una muestra oral de lengua, normalmente una conversación, que aparece transcrita en el manual, como modo introductorio de contenidos gramaticales o, en algunas ocasiones, de funciones.
- b) rellenar huecos por parte del alumno escribiendo la información que escucha.
- c) responder preguntas en relación con la frase o conversación que acaban de ser escuchada (tan sólo en Kimura, T., Sensui, H., Takasawa, M., 2007).

Como vemos, las actividades incluidas en estos manuales requieren que por parte del alumno se produzca una comprensión de la forma, pero no necesariamente del significado, puesto que en la mayoría de los casos, el alumno centra su competencia auditiva en ser capaz de reconocer sonidos. No hay, por tanto, actividades de vacío de información o significativas para el alumno, y la destreza no se explota más allá de rellenar huecos. De igual modo, en estos manuales consideramos que las actividades relacionadas con la destreza de CA no vienen precedidas de una preparación adecuada, ni se aprovechan para dar pie a la explotación de otras destrezas. Así, el alumno únicamente centra su competencia auditiva en ser capaz de reconocer sonidos. No se le exige que sea capaz de elaborar un significado a partir de las producciones orales que recibe. Esto limita su desarrollo, en tanto en cuanto se estanca en la “fase interpretativa” de la destreza. En resumen, podemos concluir que la principal desventaja del uso de estos manuales con la finalidad de mejorar la competencia auditiva de los estudiantes es que en ellos el alumno no actúa como usuario de la lengua.

A la vista de los datos antes mencionados, cabe plantearse la necesidad de proponer una nueva metodología acorde con las últimas corrientes comunicativas y centrada no ya en el resultado de la escucha, como venía siendo tradicional en la enseñanza de ELE en Japón, sino en el proceso cognitivo que ésta conlleva para cada aprendiente de lenguas. Con este fin en mente, antes debemos concretar el modelo de CA que vamos a considerar como punto de partida.

#### **4. Modelo de comprensión auditiva**

Desde el punto de vista de las teorías cognitivas, la CA es un proceso activo en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot, 1995). En el contexto de la CA la tarea se orienta al proceso y a la acción, según Gil-Toresano (2004), punto que desarrollaremos más adelante en el epígrafe 5.

---

<sup>2</sup> Los manuales analizados aparecen citados en la bibliografía.

Para establecer nuestro modelo de CA tomamos como referencia el desarrollado por Martín (2007, 2009), en torno a los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento implicados en la destreza y los factores que intervienen en los procesos naturales de escucha. Como indica la autora (2009), a pesar de que estos procesos se den de forma simultánea en la escucha real y pudiera parecer antinatural escindirlos, por consideraciones didácticas se exponen aquí por separado, con el objetivo último de que la intervención del profesor pueda realizarse poniendo el foco en cada uno de ellos. Field (2008, p.98) apoya esta idea, indicando que se trata de un desplazamiento desde el conocimiento declarativo al conocimiento procesual. El autor defiende el proceso de enseñanza mediante subdestrezas ya que este tipo de enfoque «makes three important assumptions: that sub-skills can be identified; that they are capable of being practised independently; and that, once practised, they can be recombined in a way that enhances overall performance in the target skill» (Field, 2008, p.99). Para empezar, debemos describir los factores que intervienen en la destreza de CA, entendida como proceso, que nos ayudarán a conocer las áreas hacia las que es posible orientar la intervención didáctica.

#### **4.1. Factores intrínsecos al oyente**

##### **4.1.1 Estadios de procesamiento de la información**

Según el modelo propuesto por Anderson (1985, citado en Martín 2007 p.140), que define tres estadios: percepción de sonidos, análisis y utilización de éstos, Martín (2007, 2009) establece los siguientes: recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, selección de palabras clave, elaboración del significado, retención de la información y recuperación de la misma, los cuales trataremos más profundamente en el epígrafe 5 del presente trabajo.

Field (2008, p.125) agrupa estos procesos en dos operaciones principales: decoding (descodificación) y meaning building (elaboración del significado<sup>3</sup>). La descodificación consiste en «translating the speech signal into speech sounds, words and clauses, and finally into a literal meaning», mientras que la elaboración de significado se ocupa de «adding to the bare meaning provided by decoding and relating it to what has been said before». El autor especifica que esta operación cubre dos funciones generales: por un lado, el oyente amplía el sentido de lo que dice el hablante y, por otro, añade los datos que recibe durante la escucha al marco de la conversación. Para ello, es necesario establecer cuáles de estos datos son relevantes y cuáles no.

##### **4.1.2. Niveles de conocimiento implicados**

El segundo de los elementos que dan cuenta de la CA lo componen los tipos de conocimiento implicados en ella. Martín (2009) señala que los tipos de conocimientos serán más o menos relevantes en el proceso de escucha dependiendo del estadio de procesamiento de la información al

---

<sup>3</sup> Tal vez la traducción “construcción de significado” sea más fiel al original por la implicación de unir distintos elementos para componer el significado final del mensaje.

que afecten más directamente. Flowerdew y Miller (2005) proporcionan una clara descripción de los niveles de conocimiento detallando qué papel ejercen en la destreza de escucha.

### ***a. Conocimiento fonológico***

Es el tipo de conocimiento que nos permite descomponer el mensaje en las unidades mínimas que lo componen, los fonemas. Según los autores, los niños disponen de la totalidad de los fonemas en los primeros estadios del desarrollo, sin embargo, a lo largo del proceso de adquisición de la lengua, las distintas realizaciones a las que están expuestos convergen en los fonemas prototípicos de su lengua materna, parámetros bajo los que reconocen todos los fonemas de las demás lenguas. Los adolescentes y adultos parten, por tanto, de este sistema fonemático al aprender una segunda lengua, lo que dificulta la discriminación de los nuevos sonidos pertenecientes a una lengua extranjera. Piske (2008, p.156) se refiere al término conciencia fonética para expresar «awareness of both phonological and phonetic characteristics of sound and sound systems». En este sentido, la conciencia fonética abarcaría tanto el reconocimiento de fonemas vocálicos y consonánticos como a los elementos suprasegmentales, y las características articulatorias y acústicas. El autor demuestra a través de datos empíricos que es posible para adolescentes y adultos mejorar su sensibilidad fonética y recuperar en gran parte esa capacidad discriminativa.

Para Poch (2001) la forma primera del mensaje es la onda sonora, y sólo después de recibir esta sensación física se pueden identificar los elementos que la convierten en significado<sup>4</sup>. Así, para el oyente de una lengua extranjera la comprensión del mensaje oral se dificulta en cuanto no es capaz de realizar de forma automática las funciones que sí ejecuta en su lengua materna (Sorin 1988, citado por Poch, 2001, p.8): distinguir el habla útil del resto del entorno sonoro, codificar adecuadamente las diferencias fonéticas, superando las inter-individuales, y garantizar una codificación resistente frente a la degradación de la onda sonora.

Añade la autora que la mayor dificultad a nivel fonológico y del enunciado para los hablantes no nativos radica en sus problemas para restituir los sonidos que no están presentes en la onda sonora pero sí en la intención de realización del hablante (por ejemplo, en el caso de la conversación informal). Esto nos lleva a la conclusión de que el oyente aprendiz debe, de igual forma que el oyente nativo, adaptar sus estrategias perceptivas a los estímulos recibidos. Por su parte, Piske (2008) identifica la distancia entre las lenguas materna y meta del aprendiz como una de las principales dificultades para el reconocimiento fonológico.

### ***b. Conocimiento sintáctico***

El papel de la sintaxis es establecer las relaciones entre el orden de las palabras en la oración y su significado. Desde la gramática generativa, la sintaxis se entiende como un sistema de reglas combinatorias finitas para crear un número infinito de oraciones. El conocimiento que nos brinda la

---

<sup>4</sup> Ver Poch (2001) para más detalles acerca de las propiedades físicas de la onda sonora en cuanto a intensidad, frecuencia y duración.

sintaxis nos permite establecer papeles temáticos en una frase al escucharla, así como segmentar las unidades de la oración para buscar su significado. Este análisis (parsing) nos permite, por un lado, separar los componentes de la cláusula, y por otro, interpretar la relación entre sus constituyentes.

El estudio de la sintaxis ha recibido amplia atención en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, ya que cada idioma tiene diferentes patrones sintácticos y que éstos además son finitos, lo que favorece la creación de un programa sistemático y organizado. En opinión de los autores, no obstante, se cuestiona esta posición privilegiada, argumentando que el desconocimiento de la sintaxis no impide la comprensión del mensaje, ya que el oyente puede apoyarse en otros componentes como el contenido léxico o en los patrones entonativos.

Las implicaciones didácticas que esto conlleva son las señaladas por Martín (2007 p. 147): por una parte, se recomienda considerar la distancia entre los sistemas sintácticos de la lengua materna y meta del alumno a fin de facilitar la formación de los patrones proposicionales más complejos en la lengua extranjera, y por otra, llevar al aula un input que facilite el reconocimiento de estos patrones a la vez que aporta significado semántico sin esperar de los aprendices una reproducción exacta de las formas.

### ***c. Conocimiento semántico***

Constituye el conocimiento de las palabras y del significado de las relaciones entre palabras en la frase, así como entre los significados de las distintas frases que componen el discurso. Como ya hemos señalado, el conocimiento semántico es el principal apoyo para la comprensión del mensaje por parte del oyente, siendo la proposición la unidad mínima de significado. Según Koster (1991) el desconocimiento del léxico es lo que en la mayor parte de los casos origina la segmentación inadecuada de la cadena hablada, siendo el reconocimiento de palabras inexistentes o incorrectas una de las principales características de los oyentes no nativos. Esta circunstancia se produciría, en opinión del autor, en los casos en los que el contexto no aportase información suficiente para realizar una segmentación correcta.

El conocimiento semántico también es crucial al establecer la jerarquía entre las proposiciones de un texto, que se manifiestan a través de las propiedades de correferencia, y cohesión y coherencia.

### ***d. Conocimiento pragmático***

Los autores parten de la consideración de que el lenguaje oral es mucho más complejo a nivel estructural que el escrito, y sin embargo a pesar de ello es posible considerarlo la forma primera del lenguaje (Clark 1996, citado por Flowerdew y Miller p. 41), lo que reitera la importancia de otros conocimientos frente a la sintaxis para la comprensión del mensaje, como es el caso del conocimiento pragmático, que aborda el significado y uso del lenguaje en situaciones específicas. La unidad de análisis de éste es la enunciación, que los autores definen como «la realización lingüística específica de una proposición en una situación dada» (Flowerdew y Miller, 2005, p. 41).

Podemos considerar el contexto como de los elementos clave de la comunicación, ya que gracias a la desambiguación de los enunciados el oyente puede aclarar, si lo considera necesario, cuál es el sentido concreto de la enunciación del hablante. El conocimiento del contexto puede suplir los errores de interpretación por parte de los otros tipos de conocimiento (fonológico, sintáctico y semántico). El hablante depende de sus presuposiciones para estimar cuánto conoce el oyente acerca del contexto para poder interpretar su enunciación.

#### *e. Conocimiento cinestésico*

Flowerdew y Miller (2005) lo identifican con el conocimiento del significado de los aspectos no verbales que participan en la comunicación, y que matizan o respaldan la expresión del hablante. Es una parte fundamental de la comunicación, y como tal es necesario exponerlo a los alumnos, a pesar de lo problemático de su didáctica al tratarse de un conocimiento se rige por un carácter totalmente cultural e idiosincrásico. Los autores comentan además la importancia de mantener el contexto visual en las actividades de CA que se ofrezcan a los alumnos en clase, para brindarles oportunidades de emplear este conocimiento. Reivindican así el uso del vídeo y las interacciones reales frente a las cintas de audio.

#### 4.1.3. Estrategias

Como se ha ido avanzando a lo largo de este artículo, resulta imposible hablar de CA sin mencionar el uso de las estrategias. El MCER (2002, p.60) las define de forma muy completa, vinculándolas a las actividades comunicativas de la lengua:

«las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de capacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas».

Para Fernández (2004a, p.574) se trata de «acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de las tareas de comunicación». Para Martín<sup>5</sup> (2007), las estrategias son «los recursos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de que se sirve el oyente de forma más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su

---

<sup>5</sup> Se recomienda consultar para una clara explicación entre técnicas, tácticas y estrategias.



comprensión de un mensaje oral. Fernández denomina “subcompetencia estratégica” a «la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaz» (Fernández 2004a, p.574).

Tal y como opina Wolff (2000, citado por Martín, 2007, p. 152), la instrucción en estrategias es necesaria desde el punto de vista didáctico ya que los aprendices de lengua no son capaces de trasladar a la lengua meta las mismas estrategias que emplean en su lengua materna. Como indica la autora, el concepto de subcompetencia estratégica surge con Bachman (1990, citado por Fernández, 2004, p.575) como uno de los tres componentes de lo que él denomina habilidad lingüística comunicativa, un integrante fundamental de la competencia comunicativa. En palabras de Manchón (1997), el profesor ha de desempeñar la labor de mediador para ayudar a sus alumnos a procesar la información oral de manera más eficaz y superar los obstáculos que puedan encontrar.

Según Martín (2007), proceso y estrategia se diferencian en que el primero se trata de una operación inconsciente, inobservable e inmodificable, mientras que la estrategia es potencialmente consciente, a veces observable y modificable. Es por esto que la autora afirma que «las estrategias en ASL serían operaciones cognitivas usadas por el aprendiz intencionalmente y orientadas a una meta. Son elegibles, su uso es manipulable y son enseñables y susceptibles de ser aprendidas» (Martín, 2007, p.11). Debido a su naturaleza cognitiva, el individuo puede elegir cuándo ponerlas en práctica; aunque frecuentemente se empleen para llegar a la solución de una dificultad, no siempre se usan así. Aunque el nivel de intencionalidad en el uso de las estrategias se ha cuestionado<sup>6</sup>, optamos por creer que las estrategias se pueden emplear de forma voluntaria, con el fin de hacer uso de ellas para facilitar al alumno el afrontar el proceso de la CA.

## **4.2. Factores externos**

A los factores intrínsecos ya señalados, hay que añadir los factores externos al oyente, aquellos en los que apenas puede influir para mejorar su comprensión.

### **4.2.1. Input**

Anderson y Lynch (1988) identifican el input como uno de los factores esenciales de la CA. Los autores le atribuyen cuatro características relevantes. La primera de ellas consiste en la organización de la información; los autores han comprobado a través de una investigación empleando secuencias narrativas que la información era captada y retenida mejor por parte del oyente si el texto venía precedido por un título y se narraba de forma ordenada. El segundo factor es la familiaridad con el tema: la información de un texto oral que tenga relación con un tema conocido es más fácil de recordar aunque el nivel lingüístico sea mayor, aunque siempre existe la

---

<sup>6</sup> Un buen estado de la cuestión se halla en Martín (2007 pp. 18-20).

posibilidad de que el oyente “fuerce” el contexto sobre lo que ha escuchado y distorsione la comprensión (Anderson y Lynch, 1988).

El tercer factor lo constituye la explicitud de la información, la cantidad de texto comprensible, dividida en tres sectores: la redundancia, la suficiencia informativa y las expresiones referenciales. El primero de ellos ayuda en el estadio de selección del input, ya que tendemos a atribuir más importancia a los términos que se repiten. La suficiencia informativa, por su parte, nos dice que un texto resulta más sencillo cuanto menos significado tenga que inferir el oyente. En tercer lugar, la variedad de expresiones referenciales hacen que el input sea más complejo. Por último, los autores consideran que el tipo de input, según lo establecido por Brown y Yule (1983, citados por Anderson y Lynch, p.54), se divide en tres tipos: estático, dinámico y abstracto. Su modelo se resume en el siguiente gráfico<sup>7</sup>:

DIFICULTAD DE LOS TIPOS DE TEXTO ORAL	más fácil		más difícil	
	ESTÁTICO		DINÁMICO	ABSOLUTO
	descripción	instrucciones	narración	opinión
Más fácil	Pocos elementos, propiedades, relaciones, personajes o factores que se distinguen fácilmente entre sí.			
Más difícil	Muchos elementos, propiedades, relaciones, personajes o factores que puede ser difícil distinguir			

Tabla 1 Esquema de Brown y Yule (1983 traducido por Gil-Toresano 2002, p.7)

#### 4.2.2. Canal

Martín (2007) distingue entre canal físico y técnico. El primero de ellos se trata de la manifestación de los signos del mensaje que el oyente es capaz de percibir, esto es, las sensaciones auditivas y visuales. El canal técnico permite fijar el mensaje en un soporte para poder ser recuperado con posterioridad, pero esa misma característica impide que el oyente intervenga en la comunicación (salvo en el caso de la videoconferencia o la conversación telefónica). La autora subraya las implicaciones didácticas que conlleva la existencia de ambos canales; en el caso del canal físico, los textos se constriñen al contexto de aula, con diálogos simulados y guionizados, con interacción muy limitada (entre alumnos o entre el alumno y el profesor) y sin presencia de material auténtico. Por este motivo se hace necesario el uso de recursos técnicos que muestren distintas situaciones comunicativas. Los principales problemas que se derivan de ello son que el uso del

<sup>7</sup> Versión en castellano tomada de Gil-Toresano (2002).

canal técnico genera una mayor ansiedad en el oyente, y que los estadios de procesamiento de la información pueden quedar condicionados por el medio técnico (como una mala recepción a causa de una reproducción del audio defectuosa).

Es importante a su vez considerar las alteraciones que el docente puede efectuar en la recepción del mensaje con una finalidad didáctica. En este caso, estaríamos orientando el proceso no a la comprensión del mensaje, sino a la práctica de algún aspecto fundamental para la comprensión. Como indica la autora, nos valemos de los medios técnicos «para permitir que el aprendiz repase el input lingüístico hasta comprenderlo e interiorizar los aspectos importantes para él (fonética, gramática, léxico...); la repetición de visionados, el uso de subtítulos en la proyección de películas y la transcripción con acotaciones de audiciones sin apoyo visual, por ejemplo, contribuyen positivamente» (Martín, 2007, p.162).

## **5. Propuestas en la metodología de la comprensión auditiva**

Siguiendo las opiniones de la bibliografía reciente<sup>8</sup>, el objetivo de la didáctica de la CA debería consistir en la formación de oyentes competentes. Para definirlo, Rost (1990, citado por Gil-Toresano, 2004, p.908) opina que el aprendiz de lengua extranjera será más competente en la medida en que aumente: la cantidad de lengua capaz de comprender de una vez; la gama de acontecimientos que pueda interpretar razonablemente; su conciencia de las dificultades de comprensión; su intento y habilidad de convertir los casos de comprensión errónea o deficiente en aceptable.

Siguiendo a Gil-Toresano (2004) nos centraremos en el oyente para elaborar nuestra propuesta didáctica, más concretamente, en la formación de oyentes competentes en lengua extranjera. Como indica Martín (2009):

«el desarrollo de las microhabilidades de comprensión oral en un contexto de enseñanza/aprendizaje debería realizarse orientando la intervención didáctica a los procesos que pone en marcha el oyente no nativo, teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimiento que requiere la tareas de comprensión y atendiendo a las estrategias que pone en práctica el aprendiz para asegurarse el éxito en la tarea».

Los últimos estudios (Rost, 2002, Flowerdew y Miller, 2005, Field, 2008) se dirigen a orientar la didáctica de la CA hacia el proceso, y no hacia el resultado, es decir, a aprender a escuchar. Así recogemos la opinión de Gil-Toresano (2004, p.908) en la que enuncia su intención de dirigir el enfoque didáctico de la destreza:

1. Orientado al proceso: el profesor de segundas lenguas, consciente de las destrezas y estrategias que condicionan la actividad de comprender la lengua hablada, puede crear las condiciones idóneas para que se desarrollen y desbloqueen los recursos propios de los

---

<sup>8</sup> Principalmente Martín Peris (2009), Field (2008), Gil Toresano (2004) y Rost (2002).

estudiantes; puede guiar al oyente en la toma de conciencia de su propia actuación; puede desarrollar la competencia lingüística relevante para el oyente.

2. Orientado a la acción: El profesor de segundas lenguas, consciente de las dinámicas de la comunicación y del aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados, puede proporcionar la oportunidad de una práctica de comprensión significativa; puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes-oyentes; puede proporcionar feedback y ayudar a que los aprendices noten sus progresos y carencias.

Como indica la autora, no tiene sentido que “enseñemos” la destreza en sí, pues se trata de un proceso complejo no enseñable, pero sí podemos enseñar cómo facilitar su aprendizaje, manejando la figura del profesor como un orientador y un apoyo al estudiante (Gil-Toresano 2004). Dicha visión se ve apoyada por Field (2008 p. 277) «We should not just be training learners to meet the requirements of the curriculum; we should also be providing them with listening skills which enable them to continue acquiring L2 once they have left our care». Como indica Martín (2007), será útil orientar la intervención didáctica hacia el procesamiento lingüístico que se produce de manera natural ante la onda sonora, es decir, de considerar los procesos subyacentes a la escucha como punto de partida de la acción didáctica. No debemos olvidar que «la clase de CA debe verse como un lugar de diagnóstico, en la que el profesor cumple la función de identificar los puntos débiles de los aprendices como oyentes y redirigirlos».

Estableceremos a continuación las recomendaciones didácticas para ejercitar en el aula la destreza de CA, teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo y las necesidades de los aprendientes japoneses. Atenderemos en primer lugar a los estadios de procesamiento de la información, para analizar sus dificultades, añadir recomendaciones didácticas y sugerir el empleo de estrategias para mejorar la comprensión.

- Recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes

Las principales dificultades que presenta son como ya hemos comentado, la simultaneidad de la producción del hablante a la escucha, la distancia fonética entre la lengua meta y la lengua materna, la influencia de la variedad lingüística del hablante y las dificultades cuando el aprendizaje se ha basado en lectura y escritura. En el caso de los aprendices japoneses, la distancia existente entre la lengua materna y la lengua meta dificultan la recepción y el reconocimiento de ciertas vocales y sonidos consonánticos. El profesor podrá tenerlo en cuenta para favorecer las actividades en las que el input se repita y los alumnos puedan poner en práctica determinadas estrategias. Aludiendo nuevamente a Field (2008, p.166), el hecho de que el oyente almacene numerosas realizaciones de los mismos sonidos o palabras debe llevarnos como docentes a exponerlo a un input variado, en lugar de esperar que el alumno internalice el sistema fonológico de la lengua meta de manera abstracta. El mismo autor recomienda el empleo de grabaciones donde la misma palabra

sea pronunciada por hablantes diferentes, e incluso exponer al alumno a un texto oral relativamente extenso con el fin de que se familiarice con las múltiples realizaciones de las palabras.

Por otro lado, la fatiga que presenta el oyente en el momento de la recepción influirá negativamente en este estadio, aunque es una dificultad que se puede paliar en cierto modo si consiguen hacer que el texto que oyen les resulte interesante (O'Malley, Chamot y Küpper, 1989, p.428).

- Selección del input relevante

La selección del input se ve favorecida por el establecimiento de una finalidad para la tarea de comprensión, esto es, el establecimiento de unos propósitos de escucha (Gil-Toresano, 2004, p. 902). No podemos hablar de input relevante excluyendo el motivo que guía al aprendiz a buscar una serie de datos y no otros en el texto oral, por lo que este punto debería quedar muy claro en la confección de las actividades. Incluso dependiendo del criterio con que organicemos la actividad, puede ser que existan más de un propósito, o bien que cada alumno elija cuál es para él el input relevante. En opinión de Martín (2007, p.175), lo importante es desligar el proceso de selección de la creación de significado, pues de este modo «El tratamiento didáctico específico ofrece, en estos casos, la posibilidad de elevar al nivel de la conciencia (y ejercitar) los mecanismos empleados para la selección del input relevante, un propósito más provechoso y menos frustrante para los aprendices, que tener que dotar de coherencia el mensaje escuchado». En el caso del alumnado japonés, el trabajo de reconocimiento de patrones sintácticos se espera que incida favorablemente en este estadio, así como la atención a la concordancia, para estructurar el enunciado. Para ello sería deseable poder emplear textos auténticos, pues Field (2008, p.276) sostiene que como docentes «We use authentic recordings to expose the listener to the natural cadences of the target language and to train the learner in the unfamiliar process of extrapolating meaning from a piece of speech that may only partly have been understood»<sup>9</sup>. En la opinión del autor, el no usar material auténtico supone privar al alumno de la oportunidad de escuchar cómo suena realmente la L2, es decir, no le estamos permitiendo que sea capaz de enfrentarse a la comprensión oral en el mundo real a través del uso de sus propias estrategias. Por otro lado, destaca la gran motivación que supone para el aprendiente el poder aplicar en el mundo real el resultado del aprendizaje realizado en el aula. Ante el uso de material auténtico en un nivel inicial, el autor advierte de que puede suponer una fuente de frustración para el alumno si piensa que lo afrontará partiendo de su experiencia con el material escrito, esto es, comprendiendo cada palabra. Para evitarlo, hay que advertirle de que su comprensión será parcial, incitarle a la formulación de hipótesis y permitirle múltiples audiciones. Las estrategias de apoyo que se pueden emplear en este apartado se resumen en el siguiente cuadro, que recoge la clasificación de Vandergrift (1997, citado por Martín, 2007, p.153).

---

<sup>9</sup> La cursiva es del autor.

Estrategia	Tipo	Finalidad y recomendaciones didácticas
Avance de la organización	metacognitiva	Establecimiento previo del objetivo de la tarea para favorecer la búsqueda del input relevante y adelantar los propósitos de escucha.
Atención dirigida	metacognitiva	Útil para mantener la concentración y reducir la tensión, se les puede pedir que se fijen sólo en las palabras conocidas.
Atención selectiva	metacognitiva	Orientando la comprensión a los aspectos situacionales (voz, tratamiento) ayuda a comprender la situación comunicativa.
Inferencia por repetición	cognitiva	Para seleccionar las palabras importantes, se anima al alumno a fijarse en aquellas que se repiten.
Inferencia de voces y de paralingüística	cognitiva	Para seleccionar el input relevante, se indica al alumno que preste atención a las señales paralingüísticas.
Inferencia cinestésica	cognitiva	Para seleccionar el input relevante, se indica al alumno que preste atención a la gestualidad.
Transferencia	cognitiva	Atribuir a las palabras desconocidas un significado por semejanza a otras que conocen en distinta lengua.
Toma de notas	cognitiva	Puede resultar útil en audiciones extensas pero también una distracción de la escucha.

- Análisis y elaboración del significado

Como indica Brown (1983, citada por Martín, 2007, p.178) la comprensión del texto oral ni siquiera es total en la lengua materna, sino parcial, aunque debe existir un “grado tolerable de comprensión mutua” para que pueda tener lugar la comunicación. Constituiría el proceso nuclear dentro de la CA. La autora también destaca dos conceptos, la analogía (esperamos que las cosas sean como han sido anteriormente) y el cambio mínimo (las cosas son, en la medida de lo posible, como eran antes), que pueden afectar a la comprensión del mensaje. El alumno puede llegar a cuestionar su comprensión lingüística de mensaje sin darse cuenta de que el problema estriba en la falta de conocimiento del mundo y sociocultural del otro país.

En relación con el input, conviene seleccionarlo de forma que se adecue por longitud a las características del grupo meta, de su nivel lingüístico y su capacidad como oyentes. En un enfoque como el que estamos tratando, orientado al proceso y a la acción, se espera del docente que sea

capaz de identificar los problemas de comprensión del aprendiz para de ese modo proponer actividades eficaces que le permitan emplear estrategias. Brown (1995, citada por Martín, 2007, p.161) recomienda analizar, además de las dificultades lingüísticas, también las dificultades cognitivas que pueda presentar el input. Martín (2009, p.6) recomienda en este caso tener en cuenta el aprendizaje basado en estrategias memorísticas (vinculando imagen o sonido) frente a las dificultades que presentan para emplear otras estrategias como la deducción. La autora recomienda tenerlo en cuenta al ejercitar la elaboración e interpretación el significado en las tareas de CA en el aula.

Martín (2007, p.181) propone algunas estrategias obtenidas de la clasificación de Vandergrift que pueden resultar útiles para ser trabajadas en este punto:

Estrategia	Tipo	Finalidad y recomendaciones didácticas
Identificación del problema	metacognitiva	Especialmente ante input complejo. Ayuda a reducir la ansiedad.
Establecimiento de hipótesis y comprobación de las mismas	metacognitiva	Debe incentivarse su uso de la misma forma que en la L1. Es necesario comprobar las hipótesis después para evitar la frustración.
Establecimiento / reconocimiento de la estructura del texto	cognitiva	El alumno emplea su conocimiento previo de los géneros textuales. Favorece la selección del input relevante.
Inferencia	cognitiva	Obtener información del texto y el contexto para lograr la comprensión.
Elaboración en función del conocimiento personal o del mundo académico	cognitiva	Las actividades de preaudición activan el conocimiento previo necesario para su aplicación.
Uso de imágenes mentales	cognitiva	Favorece la creación de un contexto, la predicción y la retención y recuperación.
Resumen	cognitiva	Favorece la monitorización de la comprensión y ayuda a identificar el tipo de texto.
Traducción	cognitiva	En este estadio de procesamiento puede resultar problemática, aunque algunos autores la incluyen.
Uso de fuentes de consulta	cognitiva	Útil para la comprobación de hipótesis, monitorización de la comprensión y la reducción de la ansiedad.
Deducción/inducción	cognitiva	Indicado en el caso de que se halla aislado el nuevo input pero se desconozca su significado.

- Retención y recuperación de la información

Según Martín (2007, p.184), existen vínculos entre la nueva información que alojamos en la memoria y la presencia de esquemas previos, siendo éstos personales y diferentes para cada individuo. Para el estadio de retención manejamos parámetros como las características del oyente, sus intereses, su bagaje cultural y experiencias y la significatividad del input. Las implicaciones didácticas tienen que ver con ciertas propiedades del input:

- Duración: las actividades de CA donde se requiera la retención de la información deben ser breves.
- Repetición: es recomendable que el alumno sea capaz de escuchar el texto varias veces.
- Significatividad: resulta complejo, ya que varía en función del alumno.
- Comprensibilidad: se recomienda emplear material que le resulte familiar al aprendiente, o que sea desconocido pero inferible por contexto.
- La redundancia en la elaboración

Hay que tener presente, por otro lado, que los oyentes procesamos contenido, no forma, por lo que no se debe pedir al alumnado una repetición textual del mensaje que han sido capaces de interpretar.

En cuanto a las estrategias que pueden ayudar en el ejercicio los procesos que tienen lugar en este estadio, citaremos:

Estrategia	Tipo	Finalidad y recomendaciones didácticas
Uso de imágenes mentales	cognitiva	Especialmente para aprendices visuales.
Uso de sonidos y palabras conocidas de uso familiar	cognitiva	Especialmente para aprendices auditivos.
Visualizar mentalmente la palabra escrita	cognitiva	Favorece la memorización.
Resonancia o repetición mental de sonidos	cognitiva	Mantiene la información lista para usar o ser almacenada.
Apoyo en la estructura del texto	cognitiva	Su uso ayuda a identificar las partes más importantes del texto que deben ser recordadas.
Uso de señales sintácticas	cognitiva	Es útil para almacenar palabras con relación sintáctica.
Agrupación	cognitiva	Unir informaciones semejantes.



Dado que ha sido demostrado que los aprendices de español de procedencia inmigrante han desarrollado estrategias memorísticas para el aprendizaje de la lengua, sería recomendable realizar prácticas de exposición frecuente a un input repetitivo adecuado al nivel del alumno (Martín 2009).

Gil-Toresano (2004) resume su propuesta didáctica en establecer distintos aspectos a los que alude la competencia:

1. En función del input que recibe el oyente: los textos deben reflejar los intereses del grupo. Las características del input, que ya hemos comentado en el epígrafe 4.2.1. también influyen para establecer la dificultad de la actividad propuesta.
2. En función de las situaciones de comunicación que puede manejar el oyente. El ideal es que un programa de CA eficaz ofrezca la mayor variedad posible en las situaciones comunicativas que trata.
3. En función de las habilidades y estrategias cognitivas y comunicativas que el oyente debe desarrollar.
4. En función de la tarea concreta (y el propósito) que deba llevar a cabo el oyente. La autora nos señala dos tipos, precomunicativas y comunicativas. Merece la pena detenerse en este punto.

La más reciente bibliografía en CA parece haber llegado a una conclusión respecto a la estructura de las actividades en tres partes, aquí las presentamos a través del esquema de Field (2008):

Pre-listening
Establish context
Create motivation for listening
Pre teach only critical vocabulary
Extensive listening
General questions on context and attitude of speakers
Intensive listening
Pre-set questions
Intensive listening
Checking answers to questions
Post listening (optional)
Functional language in listening passage
Learners infer the meaning of unknown words from the sentences in which they appear
Final play; learners look at transcript

Tabla 2 Formato actual de una sesión de escucha. Field (2008, p.17)

Como podemos ver en el esquema, para el autor también es recomendable realizar en el aula lo que denomina “escucha extensiva” (‘extensive listening’): aquella que se realiza con la finalidad de «encourage listening for pleasure and without obliging the listener to keep demonstrating a satisfactory level of understanding». Este autor señala que puede suponer desde animar al alumno a aprovechar las oportunidades de escuchar la lengua meta en su vida diaria, a través de programas de radio y televisión, podcasts, películas o música, a configurar en el centro de estudio una biblioteca de materiales de audio y vídeo que los alumnos puedan emplear con este fin.

## **5.1. Recursos**

Citaremos a continuación algunos de los recursos que pueden ser útiles en el desarrollo de la destreza que nos ocupa además de las conocidas grabaciones sonoras: nos referiremos al vídeo y a los recursos TIC.

### **5.1.1 El vídeo**

La cada vez mayor disponibilidad en las aulas de reproductores de vídeo ha permitido e incentivado su uso en el diseño de actividades para mejorar la competencia en lengua extranjera. A pesar de este entusiasmo, no existían pruebas concretas de su validez hasta hace relativamente poco tiempo. Autores como Anderson y Lynch (1988, p. 20) ya señalaban que «listening is not simply an aural activity and [...] successful comprehension involves the exploitation of all possible sources of useful information». Sin embargo, estos autores también reseñaban la carencia de estudios acerca de las virtudes del vídeo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que el exceso de información podría significar una fuente de confusión y distracción para el estudiante. Son varios los estudios que avalan el uso del vídeo en el desarrollo de la destreza de CA, que en este caso pasa a denominarse competencia audiovisual. En concreto, la memoria de máster de Casañ (2009) establece un interesante marco didáctico para el uso de las grabaciones audiovisuales en la enseñanza de lenguas.

Para poder hablar del vídeo en la enseñanza de ELE primero debemos referirnos a la actividad de uso de la lengua que representa, el concepto de la comprensión audiovisual. La comprensión audiovisual queda definida por el MCER (2002, p.73) como el tipo de actividad de comprensión de la lengua en el cual «el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual». Curiosamente, en el MCER únicamente se alude a las situaciones que implican el uso de la televisión, el vídeo y las nuevas tecnologías, a pesar de que la comprensión audiovisual es probablemente la actividad de la lengua que más empleamos los hablantes, presente en la gran mayoría de nuestras interacciones orales.

Cabe mencionar también que Field (2008) anima a emplear el vídeo, a través de la grabación de la sesión de clase, como método de analizar y evaluar la actuación de los alumnos. Es especialmente interesante para el autor el reproducir pequeños segmentos de las intervenciones de

los aprendices para discutir acerca de aquellos momentos en los que falló la comprensión o se obtuvieron respuestas inesperadas o incorrectas. Sin embargo, esta sugerencia depende de la dotación de materiales que posean los centros de lenguas. De igual manera, Rost (2002, p.98) anima a tratar el vídeo en la misma secuencia que el resto de actividades que impliquen la CA.

«Pre-viewing (pre-listening) activities are needed to focus learners' attention, viewing tasks are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as "intake", there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical follow-up activities.»

### 5.1.2. Las TIC

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han supuesto una gran revolución en la enseñanza de idiomas gracias fundamentalmente a Internet y a su capacidad para proporcionar al docente textos, materiales, comunicación con otros profesionales de la enseñanza. No nos extenderemos ahora en establecer un estado de la cuestión de la enseñanza de lenguas aprovechando las nuevas tecnologías disponibles en la actualidad, panorama que trazaremos más adelante en el bloque IV, sino de analizar de forma somera aplicaciones disponibles en la Red que pueden resultar útiles para el desarrollo de la CA. En la destreza que nos ocupa, la reducción del tamaño de los soportes y de la capacidad de almacenamiento de éstos ha facilitado el que los docentes puedan llevar al aula cada vez más materiales de audio y vídeo disponibles en la Red (Castrillejo, 2009<sup>10</sup>). Incluso el desarrollo de los programas de intercambio de ficheros y las redes P2P han hecho accesible materiales protegidos por derechos de autor, a pesar de las restricciones legales existentes. El profesor será el responsable de decidir, en cada caso, si ve justificado o pertinente la inclusión de este tipo de actividades en el aula, o de si dispone del tiempo y de la tecnología requeridos para ello.

La principal tecnología fruto del desarrollo de las TIC que atañe a la CA es el podcasting. Entendemos por podcasting la sindicación a través de un sistema RSS de archivos de sonido, generalmente en formato mp3, que pueden ser descargados de forma gratuita y periódica. Se especula con que el término proceda del inglés pod (vaina, o tal relacionado con el portable iPod de la compañía Apple) y broadcast (retransmisión o radiodifusión)<sup>11</sup>. Lo atractivo del podcast es la capacidad de sindicación, que nos permite "suscribirnos" a la web donde se cuelguen los archivos y recibir periódicamente las novedades. Supone un gran avance en cuanto a movilidad, ya que se trata de un formato activo y muy ágil.

---

<sup>10</sup> La interesante presentación que acompaña al artículo se encuentra disponible en: <http://www.slideshare.net/acastrillejo/navegar-para-comprender>.

<sup>11</sup> Tomado de la web Podcastellano, muy recomendable y con gran archivo sonoro, disponible en: <http://podcastellano.es/podcasting>.

La opción más difundida y cómoda para la realización de podcasts es Audacity<sup>12</sup>, una aplicación gratuita y de código abierto que permite su uso ya sea en entornos Windows, Linux o Mac. Su uso es muy sencillo y consta de la ventaja de poder exportar las grabaciones en formato mp3 previa instalación de un complemento LAME. En la actualidad, muchas de las cadenas de radio y televisión en España ofrecen sus contenidos como podcast, como es el caso de Radio Nacional de España o CADENA SER<sup>13</sup>, a los que es posible suscribirse a través de su página web. Como indica Castrillejo (2009), también las instituciones educativas están comenzando a emplear este recurso, digitalizando sus cursos y conferencias y poniéndolos a disposición de la comunidad académica en sitios web como iTunes University<sup>14</sup>. Asimismo, el blog ELE 2.0<sup>15</sup> contiene una interesante sección de podcast accesible cómodamente a través de las etiquetas, así como enlaces a LdeLengua, sitio donde se publican podcast muy variados con entrevistas a personalidades del mundo del español para extranjeros. Contiene interesantes tutoriales acerca de los espacios donde se pueden hallar contenidos para el aula de ELE y el software para su uso.

Además del podcast, también se encuentran al alcance del docente diversas aplicaciones de software que permiten la ejecución de actividades relacionadas con la comprensión oral. Seguramente la más famosa de ellas sea YouTube<sup>16</sup>, que nos permitirá trabajar no sólo la CA en el aula, sino también la audiovisual. YouTube es un portal de almacenamiento de grabaciones audiovisuales, en la que es posible encontrar materiales muy variados para mejorar la competencia lingüística y sociocultural de los alumnos. Permite poder subir a la red las producciones de los alumnos, lo que redundará en la motivación con que afronten la tarea, por ejemplo, en el caso de una actividad donde trabajemos aspectos relacionados con la interacción.

Una de las páginas web de las que podemos disponer es Audiria<sup>17</sup>. Esta página está dedicada al aprendizaje de español para angloparlantes, ofrece audiotextos graduados por dificultad y por áreas temáticas. Suelen incluir la transcripción de los textos orales con hipertexto que enlaza el léxico más problemático a diccionarios online, así como proponer secuencias didácticas con posibilidad de autocorrección. Presenta la ventaja de que el texto oral está disponible a lo largo de toda la secuencia, por lo que el aprendiz puede escucharlo las veces que sea necesario para la realización del ejercicio. Desde la página se permite la descarga del material en soporte audio en mp3, aunque no de las actividades en un soporte imprimible.

Otra de las posibilidades es Woices<sup>18</sup>, sitio web que si bien no está desarrollado inicialmente pensando en el aprendizaje de lenguas, nos permite usos interesantes en un contexto didáctico. Esta

---

<sup>12</sup> A septiembre de 2011, se encuentra disponible en su versión 1.2.6 para Windows en <http://audacity.sourceforge.net/>.

<sup>13</sup> Información disponible en: [www.rtve.es/podcast/](http://www.rtve.es/podcast/) y <http://www.cadenaser.com/podcast/>.

<sup>14</sup> Más información disponible en: [www.apple.com/education/mobile-learning](http://www.apple.com/education/mobile-learning).

<sup>15</sup> Disponible en: <http://lajanda.blogspot.com/>.

<sup>16</sup> Disponible en: <http://www.youtube.com/>.

<sup>17</sup> Disponible en: <http://www.audiria.com/>.

<sup>18</sup> Disponible en <http://woices.com/>.

página nos permite crear, compartir y escuchar grabaciones de audio que se enlazan a una localización geográfica concreta o a un objeto de la vida real (denominadas por la aplicación “ecos”). Su objetivo es «extender la realidad creando una nueva capa de información en formato audio, que nosotros llamamos la ecosfera». En una sesión de clase podemos emplearla para que los alumnos hablen de sus propias ciudades o países de procedencia, con la motivación añadida de que su producto final será almacenado en la web como un input recuperable y al alcance de toda la comunidad de internautas.

## **6. Conclusiones**

En este trabajo, hemos pretendido reflejar los puntos clave de las últimas investigaciones realizadas sobre la destreza de CA, así como mostrar un marco teórico que recoja los factores que intervienen en ella y que resulte útil al docente que pretenda tomarlo como punto de partida para la implementación de actividades en pos de mejorar la competencia oral de sus alumnos, superando las dificultades que implica. Como se ha expuesto a lo largo del artículo, la CA es una destreza extremadamente compleja que, al igual que el resto de actividades comunicativas, requiere de ejercicio constante y focalizado en el aula para lograr un óptimo desarrollo de la competencia del estudiante en tanto que aprendiz autónomo. Para ello, no basta con exponer al alumno a producciones orales, sino que debemos abordar su didáctica desde el punto de vista del proceso que realiza el oyente desde la recepción de la onda sonora hasta la elaboración del significado y su posterior recuperación. A este respecto, el trabajo con estrategias se ha revelado una útil herramienta para hacer consciente al alumno de sus propios procesos de escucha, así como ayudarle a lograr mayor grado de autonomía y realizarse como usuario independiente.

Por otro lado, el uso de las TIC supone una ayuda en este contexto: la Red ofrece grandes posibilidades como banco de almacenamiento de información gratuita a disposición de toda la comunidad educativa, portable, flexible y muy fácil de manejar. Su uso sería, por tanto, muy enriquecedor para el colectivo de profesores de español como lengua extranjera.

No quisiéramos terminar sin antes referirnos brevemente a algunas recomendaciones de cara a futuras acciones que pudieran llevarse a cabo a partir de esta propuesta. En primer lugar, cabe mencionar la necesidad de incluir en los manuales de ELE en Japón actividades de CA que respeten los procesos naturales de escucha del oyente, así como que incluyan las tres etapas de la escucha. El trabajo de comprensión puede ser muy variado, como hemos señalado con anterioridad, centrándose en cada uno de los estadios o tipos de conocimiento para enriquecer la competencia del alumno desde la mayor cantidad de enfoques posibles.

Por otro lado, aún son necesarias más investigaciones empíricas y bien fundamentadas para analizar el proceso de CA en alumnos japoneses centrándose espacialmente en el uso de estrategias integradas en un programa didáctico. Sólo de esta manera, podríamos efectuar un programa sólido y efectivo de instrucción en estrategias para mejorar la autonomía del estudiante de lenguas en Japón.

## Bibliografía

### Obras de referencia:

- Anderson, A., Lynch, T. (1991). *Listening*. 3ª impr. Oxford: Oxford University Press.
- Castrillejo Mojado, V. (2009). “Navegar para comprender: Encontrar en Internet materiales para la comprensión auditiva”, *Mosaico*, 24, diciembre, 14-18.
- Casañ Núñez, J. C. (2009). “Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras”. Memoria de Máster. *MarcoELE*, 9.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Fernández, S. (2004a). “La subcompetencia estratégica”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (573-592). Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (2004b). “Las estrategias de aprendizaje”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (411-434). Madrid: SGEL.
- Fernández López, M. C. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (715-734). Madrid: SGEL.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil-Toresano Berges, M. (2002). “El buen oyente en la interacción oral”. En: *XI Encuentro práctico de profesores de ELE*, International House, Barcelona, 13 de diciembre de 2002.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). “La comprensión auditiva”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (899-915). Madrid: SGEL.
- Gómez Bedoya, M. (2008). “El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio”. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Gozalo Gómez, P. (2000). “El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de E/LE”, *Frecuencia L*, 4, 9-11.
- Instituto Cervantes (2007). *Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Koster, Cor J. (1991). "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos", *Cable*, 8, 5-10.
- Lago, P., Ochiai, S., Omori, H. (2011). "Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios y japoneses de español. Marco teórico y resultados". Documento presentado en el *57 Congreso de la Asociación Japonesa de Hispanistas*. 9 de octubre de 2011.
- Martín Leralta, S. (2007). "El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español". Tesis doctoral (PhD). Bielefeld, Universität Bielefeld. Bielefeld: Bielefelder Server für Online-Publikationen.
- Martín Leralta, S. (2009). "Cómo escuchar: eje de la didáctica de la comprensión auditiva en lengua extranjera". En: *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.
- Manchón Ruiz, R. M. (1997). "Un enfoque cognitivo de la destreza de comprensión oral en una lengua extranjera". En: Otal, J. L. et al., (Eds.), *Estudios de lingüística aplicada* (495-502). Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Martín Peris, E. (2009). "Nuevas perspectivas para la comprensión auditiva en el aula de ELE", *Mosaico*, 4, diciembre, 5-13.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Küpper, L. (1989). "Listening comprehension strategies in second language acquisition", *Applied Linguistics*, vol. 10, Nº 14, 418-43.
- Piske, T. (2008). "Phonetic Awareness, Phonetic Sensitivity and the Second Language Learner". En: Cenoz, J. y Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (155-166). 2ª ed., vol. 6. Pennsylvania: Springer.
- Poch Olivé, D. (2000). "Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados", *Carabela*, 49. Madrid: SGEL, 5-15.
- Richards, J. (1983). "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", *TESOL Quarterly*, 17/2, 219-241.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.

### **Manuales de ELE:**

- Tsujimoto, C., Isono, Y., Futamura, N., Mizota, N. (2009). *¡Hola! ¿Qué tal?* Tokyo: Asahi.
- Tsujimoto, C., Isono, Y., Futamura, N., Mizota, N. (2011). *¡Hola! ¿Qué tal? 2*. Tokyo: Asahi.
- Varón López, A., Takamatsu, H., Sato de Melgarejo, M., Ninomiya, S. (2011). *¡Súbete al español!* Nueva edición. Tokyo: Asahi.
- Kimura, T., Sensui, H., Takasawa, M. (2007). *Escuchamos y aprendemos español*. Tokyo: Daisan Shobo.