

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE¹

MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ
The Chinese University of Hong Kong

INTRODUCCIÓN

El ser humano dedica entre el 70 y el 80% de las horas en las que está despierto a comunicarse. De este total, pasa el 9% escribiendo, el 16% leyendo, el 30% y el 45% escuchando (Gauquelin, 1979: 51-56). La comprensión auditiva², por tanto, constituye una actividad comunicativa esencial en nuestra vida diaria. En el aula de lenguas extranjeras, a su vez, la destreza en cuestión juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua meta, pues es mediante la escucha que los alumnos reciben la información (de carácter informativo, lingüístico, metodológico, etc.) transmitida por el profesor a través de la lengua oral

Dada la importancia que la comprensión auditiva ejerce en la comunicación, tanto en la vida diaria como en el aula, el presente artículo tiene como objetivos: por un lado, analizar los aspectos que influyen en la planificación de actividades para desarrollar la comprensión auditiva y, por otro lado, presentar ejemplos de este tipo de actividades.

El primer capítulo está dedicado a analizar los procesos, las habilidades y las estrategias que hacen que un oyente escuche y entienda.

El segundo capítulo, por su parte, está dirigido a comentar el material de escucha, en soporte auditivo o audiovisual, a partir del cual desarrollaremos las actividades de comprensión auditiva.

El tercer capítulo está destinado a presentar, ahora sí, diferentes actividades de comprensión auditiva clasificadas según el tipo de escucha en el que se basan. Estas actividades

¹ Artículo extraído del taller original de mismo título (Pekín, 24 de agosto de 2010).

² Con este término nos referimos tanto a la *comprensión auditiva* como a la *audiovisual*.

ofrecen al profesor ideas fáciles de llevar al aula, que permiten, a su vez, ampliar la oferta de actividades que encontramos en los manuales de español como lengua extranjera.

1. ¿CÓMO ESCUCHAMOS?

Recibimos constantemente una gran cantidad de información auditiva procedente de distintos medios tales como las conversaciones cara a cara, las conversaciones telefónicas, los anuncios por megafonía, las grabaciones, los programas de televisión y radio, las películas, las canciones, etc. De ahí que nos acostumbremos a escuchar solamente parte de toda la cuantía de información que oímos. Así, la Real Academia de la Lengua Española, en su Diccionario, distingue entre **oír**, entendido como “*percibir con el oído los sonidos*” y **escuchar**, “*prestar atención a lo que se oye*”. Pensemos, por ejemplo, en un niño de dos años que escucha un discurso político en su lengua materna. El niño oye el sonido, quizá le resulte familiar o no el acento, pero no lo entiende. Escuchar, por tanto, precisa tanto de la habilidad natural y física de oír como del desarrollo cognitivo del individuo.

Antes, durante o, incluso, después de escuchar, el oyente formula hipótesis en torno al tema, a los participantes, al registro, al vocabulario clave, etc., a partir de lo que sabe del mundo y del contexto. La comprensión oral, por consiguiente, es un proceso activo en el que el oyente, con la ayuda de su conocimiento lingüístico y de las conjeturas formuladas, capta y descodifica las palabras del hablante, las interpreta y las dota de significado mediante el conocimiento previo que posee. Una vez interpretado el texto³ oral, el oyente responde, verbalmente o no, en función de lo que ha entendido. Con todo ello, el nivel de comprensión del mensaje por parte del oyente dependerá en gran medida del grado en que las hipótesis formuladas se cumplan. Así, si el mensaje se ajusta a lo que el oyente había predicho, éste lo entenderá con menor esfuerzo que si, por el contrario, lo dicho se aleja de lo previsto, en cuyo caso el oyente tendrá que reformular las hipótesis y empezar el proceso de nuevo.

Comprender mensajes transmitidos oralmente, por tanto, requiere la ejecución de procesos de descodificación y de construcción de significado. La realización exitosa de dichos procesos implica, asimismo, poseer ciertas habilidades y estrategias que, al no ser innatas para un oyente de lengua extranjera, deben ser desarrolladas en el aula.

1.1. Procesos, habilidades y estrategias de descodificación

Como oyentes, nosotros recibimos, a través de nuestros oídos, sensaciones acústicas, que emparejamos con los fonemas de nuestra lengua. Estos fonemas se agrupan en sílabas y estas sílabas, a la vez, en palabras. A menudo las palabras se juntan en grupos o sintagmas

³ Siguiendo al Consejo de Europa (2002:95), por texto entendemos “*cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos, reciben, producen o intercambian*”.

que, en un estadio superior, se combinan entre sí a través de las estructuras gramaticales y de la entonación. En consecuencia, es el oyente quien tiene que transformar el *input*⁴ recibido en unidades de lengua. Para ello, debe agrupar todas las señales acústicas que recibe mediante el conocimiento lingüístico que posee. A partir de la adaptación de las aportaciones de Richards (1983:228-230), Rost (1990:152-153; 1994:142), y Field (2008:336-339), exponemos, a continuación, las habilidades y estrategias de descodificación que desarrolla el oyente, quien:

- Percibe y discrimina sonidos en la cadena hablada.
- Extrapola la forma escrita (ortografía) a partir de los sonidos.
- Reconoce la sílaba acentuada o tónica.
- Percibe y discrimina palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discrimina variaciones fonémicas (asimilaciones, reducciones, elisiones, etc.).
- Distingue límites y pausas entre palabras.
- Reconoce palabras.
- Identifica las palabras llenas⁵ (verbos, nombres, adjetivos) y los grupos de palabras (por ejemplo, *No lo sé*).
- Detecta las partes constituyentes de una oración a través de las pausas, los rellenos (*mmm...*) y los grupos de entonación.
- Identifica el valor de los rasgos suprasegmentales (entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de la idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Se adapta a la variación del hablante (variedad de la lengua, etc.).

1.2. Procesos, habilidades y estrategias de construcción de significado

Los procesos de descodificación proporcionan al oyente información literal, que normalmente no se corresponde con la intención del hablante. Para dotar de significado las palabras del hablante y entender, así, lo que realmente éste quiere decir, el oyente hace uso de cierta información externa al mensaje que viene dada por su conocimiento del mundo y del contexto⁶ entre otros. El grado de comprensión del mensaje, por tanto, depende en gran medida de la eficacia con la que el oyente maneja la información que ha extraído del texto y la relaciona con la que ha obtenido del contexto y de su conocimiento previo.

Como ya hemos comentado anteriormente, la comprensión auditiva es una actividad activa e individual, mediante la cual, el oyente es el encargado de construir el mensaje a partir de lo que ha descodificado y de cierta información independiente del mensaje en sí. En consecuencia, el mensaje es un producto personal de cada oyente, que depende, en

⁴ Por *input* nos referimos a la información de entrada o mensaje en forma de sílabas, palabras y oraciones que recibe el oyente

⁵ Chávez Pérez (2003) considera que los verbos, los sustantivos, los adjetivos, los adverbios y los pronombres son palabras llenas, porque todas tienen significado en sí mismas.

⁶ Lo que sabe de las relaciones humanas, lo que puede predecir de los hablantes, etc.

gran medida, de las características de los procesos de construcción de significado empleados. De ahí que, para entender el mensaje plenamente, sea imprescindible el uso de estos procesos, de entre los cuales destacamos, por señalar los esenciales, el uso del contexto como fuente de información (a través de la analogía con otras situaciones de comprensión auditiva similares), la inferencia (deducción a partir de información co-textual o contextual), la selección de información (reconocimiento de información redundante), la integración de información (relación de ideas), el reconocimiento de la macroestructura (identificación de conectores), entre otros.

Partiendo de la adaptación de las propuestas de Richards (1983:228-230), Rost (1990:152-153; 1994:142) y Field (2008:336-339), resumimos a continuación una serie de habilidades y estrategias que el oyente tiene que desarrollar para realizar con éxito los procesos de construcción de significado y, así, entender el mensaje de forma adecuada. En ellas, el oyente:

- Identifica palabras claves.
- Deduce el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Distingue entre dos palabras similares.
- Identifica casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Identifica las funciones comunicativas (disculparse, agradecer, etc.) en una conversación.
- Utiliza el conocimiento del mundo, del contexto y del tema para predecir y confirmar el significado.
- Anticipa lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
- Delimita el significado de las palabras a través del contexto y del co-texto.
- Sabe interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, movimientos, tono de voz, etc.).
- Relaciona aspectos lingüísticos con aspectos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Infiere información no explícita (rellena información omitida y establece relaciones referenciales).
- Determina causas y efectos a partir de acontecimientos.
- Mantiene la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso.
- Identifica el uso de la metáfora, la ironía, etc.
- Interpreta la intención del hablante.
- Procesa un discurso que contiene repeticiones, errores, incoherencias y correcciones.
- Estructura el discurso; construye la idea principal distinguiendo los puntos claves de los detalles secundarios.
- Integra la información del texto a la de otras fuentes (conocimiento del mundo, del contexto, del tema, etc.).
- Diferencia entre hechos y opiniones.

- Identifica elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Retiene en la memoria las palabras, los temas y las ideas más importantes.
- Identifica el cambio de turno en una conversación y abre el turno siguiente de forma socialmente adecuada.
- Identifica la necesidad de aclaración y actúa en consecuencia.

1.3. Procesamiento⁷ del discurso

Como ya hemos visto en el apartado anterior, el oyente, para entender oralmente, lleva a cabo ciertos procesos de descodificación y de construcción de significado. La ejecución de dichos procesos requiere el desarrollo de una serie de habilidades que permiten, al oyente, descodificar las palabras textuales emitidas por el hablante y dotarlas de significado con el fin de interpretar, adecuadamente, la intención del hablante. Con todo ello, y sabiendo que la comprensión auditiva es un proceso cognitivo, cabe preguntarnos cómo y en qué orden llevamos a cabo los procesos mencionados. Para dar respuesta a la pregunta que nos ocupa vamos a seguir los modelos de procesamiento del discurso actualmente aceptados por la mayoría de especialistas.

A) Procesamiento sintético (de abajo arriba):

El modelo sintético de procesamiento del discurso, desarrollado entre las décadas de 1940 y 1950, propugna que el oyente, para entender un discurso oral, parte de los sonidos individuales, para luego prestar atención a las palabras (resultantes de la combinación de sonidos), posteriormente a los sintagmas (fruto de la agrupación de las palabras), después a las oraciones (provenientes de la unión de los sintagmas) y, finalmente, a las ideas (formadas a partir de la combinación de oraciones). De acuerdo con este modelo de procesamiento, el oyente, para comprender, va desde los elementos lingüísticos más pequeños hasta la unidad textual. De ahí que reciba el nombre de *abajo a arriba*. Según este modelo, la comunicación se produce única y exclusivamente gracias al conocimiento de la lengua, ignorando por completo el papel del hablante, del oyente y del contexto. Esta desatención propicia la aparición del modelo analítico de procesamiento del discurso.

B) Procesamiento analítico (de arriba abajo):

El proceso analítico, de arriba abajo, mantiene que el oyente, primeramente, centra su atención en el conocimiento previo que posee (conocimiento del mundo, del contexto, del tema), en el cual basa su interpretación del discurso oral, para luego pasar a atender los

⁷ Entendemos por *procesamientos* los modelos que describen y explican la forma en que procesamos el lenguaje en la comprensión auditiva y lectora (Gleason y Bernstein, 1997). Con *proceso*, y siguiendo a Fernández López (2004) y a Pinilla Gómez (2004) nos referimos a la sucesión de acciones físicas o mentales que realizan los hablantes cuando usan comunicativamente la lengua, la adquieren o la aprenden.

elementos lingüísticos que constituyen el texto. De este modo, la comprensión no depende del reconocimiento de las señales acústicas, sino del conocimiento previo que el oyente ya posee.

C) Modelo interactivo:

En la actualidad, especialistas en la materia como Rost (1990, 1994), Lynch (1996) y Flowerdew y Miller (2005), entre otros, coinciden en que la manera en la que percibimos e interpretamos los mensajes orales en lengua materna es fruto de la combinación de ambos modelos de procesamiento, el sintético y el analítico. El modelo interactivo, así lo denominan, propugna que “*comprendemos integrando información del nivel superior con la del inferior, moviéndonos entre las diferentes fuentes de conocimiento a medida que recogemos pistas en el texto, y gradualmente, aclarando nuestro entendimiento del mensaje*” (Lynch, 1996:21).

Resumiendo, para interpretar un mensaje oral de manera adecuada, el oyente hace uso, por un lado, del *input* descodificado y, por otro lado, de cierto conocimiento previo que el oyente tiene sobre la lengua (fonética y fonología, semántica, morfología, sintaxis), el mundo⁸, el contexto⁹ y los elementos no verbales¹⁰. En función de las diferencias individuales (estilos de aprendizaje, estilos perceptivos, etc.) y de las características de la situación y del texto oral, el oyente incorpora, de forma continua y superpuesta, el conocimiento previo que tiene al *input* descodificado, mediante una combinación de procesos sintéticos y analíticos.

2. MATERIAL DE ESCUCHA

Partiendo, por un lado, de que el objetivo de enseñar comprensión auditiva en clase es preparar al alumno para que sea capaz de desenvolverse adecuadamente en situaciones de la vida real que impliquen comprender oralmente y considerando, por otro lado, que cada tipo de texto exige un procesamiento diferente, la labor principal del profesor será valorar en qué medida la actividad que se plantea precisa un procesamiento similar al que se requeriría en la vida real. Pongamos, por ejemplo, que llevamos al aula una actividad basada en un anuncio por megafonía en el aeropuerto que anuncia la puerta de embarque de un vuelo determinado. En la vida real, un oyente que escuchara este anuncio nunca reaccionaría completando una tabla o respondiendo a unas preguntas. Sin embargo, una

⁸ Según el Consejo de Europa (2002: 102) *el conocimiento del mundo* está constituido por “*lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos*”, así como por las “*clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas lógicas, de causa y efecto, etc.)*.”

⁹ Escandell (2005:31) entiende el *contexto* como el soporte físico en el que se realiza la enunciación y que incluye, como factores principales, las coordenadas de lugar y tiempo.

¹⁰ De entre los cuales Calsamiglia y Tusón (2008:36) destacan “*los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones*”.

vez identificado su vuelo, el oyente prestaría más atención para entender el número de puerta o, por el contrario, dejaría de escuchar tan pronto se percatara de que el anuncio no se refería a su vuelo.

La tarea del profesor, por lo tanto, consiste en elaborar la actividad en función del tipo de texto y del procesamiento que éste exija en la vida real, de modo que los alumnos se acostumbren a procesar la información de manera semejante a como lo hace un hablante nativo. Igualmente, es fundamental que el profesor tome en consideración, además de las cuestiones anteriormente mencionadas, aspectos tales como la tipología textual, el canal de comunicación, el grado de dificultad del texto, la posición del oyente respecto al hablante y la dificultad de la actividad en sí.

2.1. Tipos de texto y canales de comunicación

Si desde que nos levantamos hasta que nos acostamos anotamos la hora, el lugar, el tipo de texto y el tema de todas las situaciones de escucha verbal en las que nos vemos envueltos, nos daremos cuenta de que, a lo largo del día, escuchamos muchos tipos diferentes de texto oral.

Puesto que, como ya hemos dicho anteriormente, el propósito de desarrollar la comprensión oral en el aula de ELE es capacitar al alumno para manejarse en situaciones de la vida real que requieran esta habilidad, las actividades de comprensión auditiva deben reflejar la diversidad textual presente en el día a día. Por este motivo, el Instituto Cervantes (2006) clasifica los géneros de transmisión oral o textos orales, sobre los cuales podemos elaborar las actividades de comprensión auditiva, según el nivel de competencia de los alumnos, así distingue entre:

- A1: conversaciones cara a cara.
- A2: conversaciones telefónicas; instrucciones; presentaciones públicas.
- B1: anécdotas; anuncios publicitarios en radio y televisión; avisos y anuncios emitidos por megafonía; boletines meteorológicos; discursos y conferencias; entrevistas (académicas, médicas, periodísticas y laborales), informativos radiofónicos; noticias retransmitidas por televisión o radio; películas y retransmisiones teatrales.
- B2: chistes; debates y discusiones públicas; documentales radiofónicos y televisados; letras de canciones.
- C1: intervenciones en reuniones formales; sermones eclesiásticos.

La elección de un tipo de texto en detrimento de otros está determinada, por las necesidades e intereses de los alumnos, por los recursos tecnológicos¹¹ con los que contamos y, como veremos en el capítulo siguiente, por las características de las actividades. De este modo, el tipo de texto está íntimamente relacionado con el canal de comunicación por el

¹¹ que, a su vez, fijarán el canal de comunicación.

que se transmite. De entre los diferentes canales de comunicación orales el Consejo de Europa (2002:96) distingue entre: voz; teléfono, videófono, teleconferencia; sistemas de megafonía; transmisiones radiofónicas; televisión; películas de cine; ordenador (cederrón, etc.); cinta de vídeo, cinta de casete, DVD; casete y disco compacto. Con el fin de exponer a nuestros alumnos a muestras variadas y auténticas de lengua oral, haremos uso de más o menos canales de comunicación en función de los recursos tecnológicos de los que dispongamos en nuestro centro de trabajo.

2.2. Posición del oyente respecto al hablante

En el aula, la posición que el oyente mantiene respecto al hablante en un acto de comunicación vendrá determinada por el tipo de texto seleccionado y, especialmente, por el objetivo de la tarea. Gil-Toresano (2004) distingue claramente cuatro tipos de oyentes en los intercambios comunicativos: el *interlocutor*, oyente que comparte el discurso a partes iguales con el hablante; el *destinatario*, oyente concreto al que se dirige un hablante determinado; el *miembro del público*, oyente indeterminado dentro de una audiencia; el *oyente accidental o no intencional*, oyente al que no va dirigido el mensaje. Observamos que desde la posición de interlocutor hasta la de oyente accidental la posibilidad y el derecho del oyente a participar van disminuyendo, así a medida que la posición del oyente se aleje de la condición de interlocutor, el discurso será menos colaborativo.

Con todo ello, las actividades de comprensión auditiva deben reflejar, en la medida de lo posible, la posición que el oyente mantiene respecto al hablante en la vida real, en una situación concreta y con un texto determinado.

2.3. Nivel de dificultad del texto oral

Existen ciertos aspectos que influyen en el grado de complejidad de un texto oral y que cabe tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto oral de entre otros. Según Buck (2001: 149-151) los textos más fáciles comparten los siguientes rasgos característicos: a) el habla es más lenta; b) las pausas entre las unidades que forman una idea son más largas; c) los patrones de entonación son familiares; d) el vocabulario es de alta frecuencia; e) la gramática es sencilla; f) las ideas se unen en cláusulas coordinadas; g) hay referencias pronominales simples; g) las ideas aparecen enunciadas de forma explícita; i) se da más redundancia; j) los sucesos están descritos de forma lineal o cronológica; k) se explicita el punto principal antes de que aparezcan los ejemplos; l) los temas son conocidos; hay poca gente que distinguir; ll) se localiza fácilmente a la persona u objetos protagonistas; m) los temas son concretos; n) la información visual o de otro tipo complementa al contenido y no entra en conflicto con él.

De este modo, el grado de dificultad de un texto oral no viene determinado exclusivamente por el contenido lingüístico, sino también por la densidad de las ideas que transmite y la complejidad de las relaciones que estas ideas mantienen entre sí. Así, podemos, sin ningún problema, plantear una audición auténtica a un grupo de alumnos iniciales siempre y cuando la actividad requiera determinar, por ejemplo, cuántas veces se ha nombrado una palabra, cuántos hablantes aparecen o cuál es la relación entre ellos.

En resumen, con el fin de desarrollar la comprensión auditiva, los profesores deben, por un lado, seleccionar textos orales que reflejen correctamente los rasgos y propiedades del lenguaje oral (no necesariamente textos grabados de la vida real) y, por otro, entrenar a los alumnos a procesar cada tipo de texto de manera similar a cómo lo hacen los hablantes nativos.

3. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE

Como venimos diciendo a lo largo de este artículo, la comprensión oral no consiste en reconocer elementos ya conocidos, sino en desarrollar una serie de habilidades y estrategias que posibiliten la percepción y la interpretación del mensaje oral. Consecuentemente, el objetivo de la enseñanza de la comprensión auditiva es que los alumnos desarrollen su capacidad de entender mensajes orales a través de la puesta en práctica de habilidades y estrategias adecuadas que les permitan ser más autónomos en su aprendizaje. Por tanto, el propósito primordial de enseñar comprensión auditiva en clase es formar *buenos oyentes* u *oyentes competentes*. Rost (1990) mantiene que un oyente será progresivamente más competente en la medida en que aumente: la cantidad de lengua que puede comprender de una vez; la gama de acontecimientos que puede interpretar razonablemente; su conciencia de las dificultades de comprensión; su intento y su habilidad de convertir los casos de comprensión errónea o deficiente en comprensión aceptable. Así, un oyente competente en lengua extranjera es capaz de: entender todo tipo de discursos inteligibles para hablantes nativos de la lengua meta; entender conceptos abstractos; buscar aclaración cuando el discurso es ininteligible; percibir áreas donde el nivel de comprensión no es del todo aceptable; percatarse de la vaguedad y de las inconsistencias del hablante; entender y responder de forma apropiada en múltiples contextos especializados y sociales; realizar cualquier tarea que implique comprensión oral (Rost, 1994:137).

Con el fin de hacer de los alumnos *oyentes competentes*, el profesor debe planificar actividades¹² que, por un lado, desarrollen los procesos que subyacen a la comprensión oral (procesos de descodificación y de construcción de significado) y, por otro lado, y puesto que la adquisición de estos procesos es una tarea que lleva su tiempo, doten a los alumnos

¹²Entendidas como todas aquellas que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea y que, además de capacitarle para elaborar el producto o tarea final, enriquecen su aprendizaje con ocasión de la realización de dicho producto (Martín Peris, 2004:5).

de las estrategias necesarias para hacer frente a las situaciones de la vida real que impliquen comprensión oral.

Debido a la importancia de las actividades en el desarrollo de la comprensión auditiva, a lo largo de este apartado vamos a analizar diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar actividades y llevarlas al aula.

3.1. Actividades y tipos de escucha

De las actividades que llevamos al aula para fomentar la comprensión auditiva, distinguimos, según el propósito que tenga que llevar a cabo el oyente, entre actividades para la comprensión y actividades de comprensión. Las primeras están dirigidas a practicar el reconocimiento y el uso de las señales proporcionadas por la cadena hablada. Las segundas, como su nombre indica, están centradas en la comprensión del mensaje oral.

Para cada tipo de escucha incluimos un ejemplo de actividad extraído de los manuales de español como lengua extranjera y tres propuestas de actividades que el profesor puede llevar al aula con el fin de complementar el material disponible.

3.1.1. Actividades para la comprensión

Las actividades para la comprensión son de carácter preparatorio, por lo que tienen como finalidad que el alumno descodifique, identifique y discrimine aspectos concretos de la lengua (léxico, gramático, pronunciación, entonación). De entre estas actividades para la comprensión, destacamos las basadas en la escucha intensiva.

3.1.1.1. Escucha intensiva

Descodificar los sonidos de forma precisa es crucial a la hora de entender el mensaje, pues la percepción incorrecta de la sílaba tónica en dos ejemplos como *(yo) llego* y *(él) llegó*, por ejemplo, nos puede llevar a malinterpretar tanto la persona como el tiempo verbal. Para muchos aprendientes de segundas lenguas la descodificación de sonidos no es tarea fácil, de ahí que sea importante presentar actividades que los ayuden a identificar y a distinguir sonidos de forma precisa y clara. Para ello, el profesor debe llevar al aula actividades de escucha intensiva, pues, centradas en la forma lingüística, están orientadas a entrenar al estudiante en las habilidades de percepción y de discriminación de la forma de la lengua hablada.

Tal y como apunta Rost (1991:50) las actividades de escucha intensiva se caracterizan por: a) requerir atención particular a palabras, frases, unidades gramaticales y pragmáticas (de

uso social, por ejemplo, *¿qué tal?*); b) hacer que el estudiante identifique las diferencias entre palabras y frases similares; c) dirigir la atención de los alumnos a los cambios que sufren los sonidos en la lengua real; d) hacer que el estudiante se fije en el uso del acento, la entonación y las pausas; e) poner en práctica el parafraseo y la reconstrucción; f) recordar palabras y secuencias específicas.

De este modo, bajo este epígrafe se incluyen, entre otras, actividades para identificar fonemas similares (*/b/* y */p/*, */t/* y */d/*, etc.), reconocer variaciones alofónicas del mismo fonema, percibir las contracciones, asimilaciones y reducciones, identificar las palabras acentuadas frente a las preposiciones, artículos, etc.

A continuación presentamos un ejemplo de actividad de escucha intensiva, que tiene como objetivo que el alumno escuche y separe las palabras en sílabas. La separación de palabras en sílabas es un aspecto importante para la descodificación en tanto en cuanto ayuda al alumno a identificar la sílaba tónica y a establecer límites entre palabras para, así, reconocerlas:

ACTIVIDAD 1: Escucha las palabras y escríbelas en la columna correspondiente:

<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	ter mi nas	

NUEVO ELE INICIAL 1, página 100, ejercicio 4.

Otras actividades:

- **Percepción e identificación de vocales:** el profesor reparte a los estudiantes una hoja con una serie de términos, como por ejemplo: 1. *teso – tieso – toso – taso*; 2. *pare – pire – pere – paire*; 3. *letro – lutro – lietro – litro*; 4. *cado – cudo – cuido – codo*; 5. *mazo – mozo – moizo – muzo*. El profesor lee en voz alta una palabra contextualizada de cada grupo de cuatro, por ejemplo: 1. *Tiene el pelo tieso*; 2. *Pare el coche*; 3. *Deme un litro*; 4. *Cuido del niño*; 5. *Había un mozo en la estación*. Los alumnos, individualmente, escuchan y marcan en su hoja la palabra que han escuchado en cada caso.

Esta actividad tiene como objetivos educar el oído del alumno y sensibilizarlo con el sistema vocálico del español (Gil Fernández, 2007: 456-457).

- **El telefonillo loco:** el profesor susurra un mensaje al oído de un estudiante, quien después de descodificarlo, lo transmite a otro compañero y así sucesivamente. Cuando todos los alumnos han escuchado el mensaje, se compara el mensaje percibido por la última persona con el emitido por el profesor. Mediante esta actividad, el alumno pone en práctica, por un lado, sus habilidades de descodificación y, por otro, sus habilidades de memoria, pues debe retener el mensaje por unos segundos antes de pasárselo a su compañero. Asimismo, el estudiante se relaja (estrategias de control de la ansiedad), ya que, al fin y al cabo, está jugando.
- **Pausas con significado:** el profesor prepara pares de oraciones en las que la presencia o ausencia de pausa cambia por completo el significado del enunciado. Algunos ejemplos son: a) *Come los macarrones. Están buenos / Come. Los macarrones están buenos* – b) *Empieza esta; mañana tendrás más trabajo / Empieza; esta mañana tendrás más trabajo* – c) *El conductor, que siempre llega tarde, vino hoy a buscarla / El conductor que siempre llega tarde vino hoy a buscarla* (Gil Fernández, 2007) - d) *Indulto. Imposible ejecución / Indulto imposible. Ejecución* - e) *No necesitamos estudiar más / No necesitamos estudiar más*. El profesor lee en alto una de las oraciones de cada par, para que los alumnos la identifiquen y, finalmente explica las diferencias de significado. Esta actividad persigue que los alumnos, en primer lugar, se conciencien sobre la importancia de las pausas y, en segundo lugar, desarrollen su capacidad para percibir e interpretar correctamente las pausas.

3.1.2. Actividades de comprensión

Las actividades de comprensión se diferencian de las anteriores en que están encaminadas a que los alumnos, a partir de textos orales, procesen la información de una manera similar a cómo lo harían en la vida real. Dichas actividades deben suponer un reto para el estudiante pero sin dejar de ser comprensibles, de modo que no se desmotive y desista en el intento. Para ello, es necesario que las actividades sean comunicativas a la vez que significativas y que incluyan situaciones reales y textos auténticos, o al menos naturales.

Partiendo de la propuesta de Gil-Toresano (2004:912) y ampliándola con las aportaciones de Rost (1991) y Field (2008), hemos agrupado las actividades de comprensión en cuatro tipos, según estén basadas en: escucha atenta, escucha selectiva, escucha global y escucha interactiva. En los cuatro subapartados siguientes, explicaremos cada tipo de actividad de forma detallada y ejemplificada.

3.1.2.1. Escucha atenta

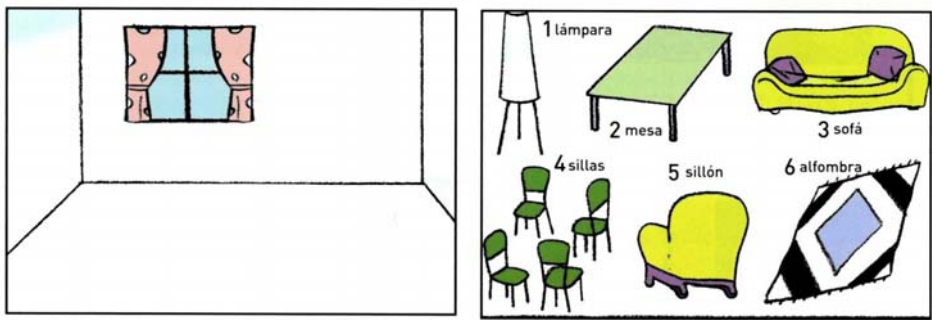
En muchas ocasiones, durante la realización de una actividad de comprensión auditiva, el alumno o bien pierde el interés en el tema o en la actividad, o bien no puede seguir el ritmo de la audición, o simplemente está pensando en cómo responder en lugar de centrarse en lo que se está diciendo. En todos estos casos, la comprensión se ve enormemente afectada por la falta de atención. La atención, por tanto, es un requisito indispensable para la comprensión auditiva, sin la cual el oyente difícilmente entenderá el mensaje de forma satisfactoria.

Las actividades de escucha atenta tienen el objetivo de mantener al alumno interesado y atento, así se caracterizan por introducir temas tangibles, visuales e inmediatos, y por presentar procedimientos claros para el alumno.

Para practicar la escucha atenta, Gil-Toresano (2004) propone actividades de vacío de información, de seguir instrucciones o de resolución de problemas sencillos en las que el *input* se presenta en cantidades pequeñas y el estudiante tiene que dar una respuesta inmediata.

Seguidamente presentamos un ejemplo de actividad de escucha atenta, en la que el alumno, tras identificar el nombre de los muebles y de los objetos que aparecen en la fotografía, debe escuchar atentamente la audición para determinar la posición en donde debe colocar cada uno de ellos:

ACTIVIDAD: Escuche la descripción de este salón. Coloque los números de los muebles y objetos según las indicaciones.



El diagrama muestra un salón vacío con una ventana que tiene cortinas azules y rosas. A la derecha del salón, se muestran seis íconos de muebles y objetos numerados: 1 lámpara (una lámpara de pie), 2 mesa (una mesa rectangular), 3 sofá (un sofá de tres plazas), 4 sillas (cuatro sillas pequeñas), 5 sillón (un sillón de brazos), y 6 alfombra (una alfombra rectangular con un diseño geométrico).

Protagonistas A1, página 82, ejercicio 2.

Otras actividades:

- **Cuentacuentos:** el profesor selecciona una historia (anécdota, cuento, cómic, etc.) fácil de entender para los alumnos. Éstos se dividen en grupos de tres y se distribuyen los papeles de *cuentacuentos*, *oyente* y *escritor* y actúan en consecuencia. En primer lugar, el *cuentacuentos* lee la historia proporcionada por el profesor y se la cuenta al *oyente*, quien escucha la historia que le relata su compañero. El *oyente* puede preguntar a su compañero en caso de que tenga problemas de comprensión, pero de ningún modo puede tomar notas. El *escritor*, por su parte, escribe la historia que le narra el *oyente*. Como alternativa, el *cuentacuentos* puede crear o inventar su propia historia, por ejemplo en base a un recuerdo, a un acontecimiento de su vida, etc.

Para finalizar, los alumnos pueden o bien evaluar la actividad (*¿qué he aprendido con esta actividad?*) o bien escribir un pequeño resumen de la historia como si todos tuvieran el papel de *escritor*. Esta actividad, además de potenciar la atención, refuerza, por un lado, la memoria en tanto en cuanto el alumno retiene y recuerda la información que le ha dicho su compañero/a y, por otro lado, el parafraseo, pues fomenta la reformulación.

- **¿Quién es quién?:** el profesor escribe una lista de preguntas personales sobre los alumnos (su profesión, sus intereses, sus gustos, etc.) y prepara una hoja con diferentes figuras geométricas (cuadrados, círculos, triángulos, puntos, etc.). Además el profesor prepara una serie de instrucciones en dos direcciones:
 ej. *Escribe tu ocupación: si eres hombre escríbela a la derecha del cuadrado, si eres mujer escríbela a la izquierda del cuadrado. Escribe tu hobby, si tienes más de 20 años, escríbelo debajo del círculo, si tienes menos de 20 años, escríbelo arriba del círculo. ¿Cuál es tu comida favorita? Si estás sentado en la parte delantera de la clase, escríbela dentro del círculo, si estás sentado en la parte trasera de la clase, escríbela fuera del círculo, etc.* El profesor presenta el vocabulario necesario para realizar la actividad y explica las instrucciones a sus alumnos, que deben seguirlas de acuerdo con su información personal (Rost, 1991:38-40).
 Esta actividad, enfocada a captar y a dirigir la atención de los alumnos, potencia, al mismo tiempo, la individualidad y la pertenencia al grupo.

- **Los siete errores:** el profesor selecciona un texto (una historia) que sea de interés para sus alumnos y elabora o graba una similar, o viceversa, con algunos cambios de tipo léxico y gramatical. En clase, el profesor lee o reproduce el texto original una vez y pide a los estudiantes que se relajen mientras lo escuchan. Después de la primera audición el profesor hace que los alumnos, en grupos o en grupo clase, comenten lo que han entendido. Después se les entrega la transcripción del texto original y se procede a la lectura del texto con cambios, de modo que los alumnos subrayen la información que difiere del texto original. Esta actividad potencia tanto la atención y la memoria como la identificación de errores, incoherencias y correcciones en el discurso.

3.1.2.2. Escucha selectiva

La escucha selectiva, la cual constituye la práctica más habitual en las clases de lengua extranjera, se desarrolla a través de actividades centradas en la comprensión de información concreta. Así las tareas de escucha selectiva suelen requerir del alumno la identificación de información concreta, normalmente a nivel oracional, que ha sido previamente seleccionada.

Dichas actividades, por tanto, están encaminadas a que los alumnos: a) predigan información y seleccionen fragmentos del *input* para apoyar dicha predicción; b) se familiaricen con la organización de diferentes tipos de discursos; c) dirijan su atención a información seleccionada al mismo tiempo que escuchan; d) revisen su comprensión gracias a las múltiples reproducciones (Rost, 1991:81). Según Field (2008), estas particularidades determinan el uso de un tipo de texto que, por un lado, sea informativo y lo suficientemente largo como para incluir al menos ocho ítems de comprensión separados entre sí, y que, por otro lado, esté protagonizado por un hablante o por dos hablantes de distintos sexos, de modo que no sea difícil distinguir las voces.

En la siguiente actividad, claro ejemplo de escucha selectiva, el oyente, antes de escuchar, lee las preguntas a las que debe contestar, de modo que ya sabe en qué información debe centrar su atención. Así, durante la escucha, el oyente se esforzará por identificar palabras tales como *música, ochenta, película de aventuras, día y noche, 24 horas, televisión*, etc.

ACTIVIDAD: Escuche la llamada que hace un concursante al programa *La mejor década*. ¿Verdadero o Falso?

- Cuando era pequeño le gustaba la música de los ochenta. **V – F**
- No le gustaba la música española. **V – F**
- Iba al cine para ver películas de aventuras. **V – F**
- No había vida cultural en la década de los ochenta. **V – F**
- Las líneas de teléfono del programa están abiertas día y noche. **V – F**

Protagonistas B1, página 44, ejercicio 2.

Otras actividades:

- **Juego de pistas:** el profesor elige varios temas (tales como, países, animales, máquinas, deportes, comida exótica, etc.) de los cuales extrae listas de palabras relacionadas y pistas para algunas de estas palabras. Por ejemplo, si el tema es *animales* y la palabra clave es *elefante*, las pistas pueden ser: *se encuentra en África, es grande,*

tiene la piel gruesa, camina lentamente, está en peligro de extinción, etc. Una vez en clase, a partir del tema seleccionado por los alumnos, el profesor elige una palabra y lee las pistas deteniéndose después de cada una para que los alumnos piensen y adivinen de qué o quién se trata.

Esta actividad, que puede ser utilizada como precalentamiento, favorece el desarrollo de las estrategias de inferencia, ya que los alumnos deducen la información que falta a partir de palabras e ideas conocidas (Rost, 1991:84-85).

- **¡Eso no es correcto!**: tras elegir una fotografía o ilustración, que represente el vocabulario que desea presentar, el profesor escribe oraciones, algunas verdaderas y otras falsas, sobre la foto en cuestión. En clase, muestra la fotografía a los alumnos y explica el vocabulario desconocido. Seguidamente, el profesor lee una a una todas las oraciones que ha escrito, mientras que los alumnos, con la fotografía delante (o no, en el caso de que se quiera ejercitar la memoria), tienen que determinar si son verdaderas o falsas. Esta actividad refuerza la habilidad para identificar inconsistencias y contradicciones en el texto oral (Rost, 1991:89-91).

Como variación a la actividad anterior, los alumnos se dividen en pequeños grupos y el profesor selecciona varias fotografías, una para cada grupo. En este caso, los alumnos son quienes escriben seis oraciones, dos verdaderas, dos falsas y dos desconocidas (“*no se sabe*” o “*no hay suficiente información*”) en referencia a la fotografía dada. Los alumnos de un mismo grupo enseñan la fotografía y leen las oraciones a sus compañeros de otro grupo para que éstos respondan.

- **Episodio**: el profesor selecciona un fragmento de un capítulo de una serie o de una telenovela y prepara un párrafo que resuma el contenido del fragmento elegido. De dicho párrafo se extrae información clave (verbos, etc.) por ejemplo: *Esta es la historia de un hombre llamado Arturo Logo, el cual murió el 31 de diciembre por la tarde. El teniente Walala se puso en contacto con Marta López, quien dijo que ella y Logo habían estado juntos en una fiestas esa misma tarde. La Srta. López negó cualquier implicación en el asesinato, pero la policía dijo que...* En clase, el profesor contextualiza el capítulo y formula preguntas acerca del contenido del capítulo que van a ver. Seguidamente reproduce el fragmento y anima a los alumnos a que pregunten lo que no han entendido. Tras una segunda visualización, el profesor reparte los párrafos y los alumnos trabajan en parejas para completarlos (Rost, 1991:114-117).

Esta actividad refuerza tanto la escucha global como la selectiva, además de ejercitar la memoria.

3.1.2.3. Escucha global

Las actividades basadas en la escucha global están encaminadas a que el alumno capte la idea general del texto, es decir, a que estimule la representación completa o total del

sentido. Este tipo de actividades no requiere entender detalles concretos, de modo que encaja perfectamente con la manera de escuchar preferida por los oyentes *holísticos*, quienes perciben el sentido global del mensaje. Los oyentes que, para entender oralmente, precisan la descodificación de palabras concretas, en cambio, no se sentirán tan cómodos con este tipo de actividades. Parece, pues, que el grado de adaptación a estas actividades depende en gran medida del estilo de aprendizaje de alumno.

La siguiente actividad es un ejemplo de escucha global, en la que los alumnos escuchan una noticia y tienen que captar la idea general de la misma con el fin de contársela a su compañero y viceversa:

ACTIVIDAD:

- A. Vamos a dividir la clase en dos grupos. Un grupo (A) espera fuera de clase y el otro (B) va a escuchar una noticia. Los miembros del grupo B deberán tomar notas para poder contársela luego al otro grupo.
- B. Ahora, vamos a trabajar en parejas. Un miembro del grupo B le cuenta la noticia a uno del grupo A. Juntos debéis intentar escribirla.
- C. Vamos a escuchar otra noticia. Esta vez los miembros del grupo B salen fuera.

Aula Internacional 3, página 87, ejercicio 7. PISTA 44, 45

Otras actividades:

- **Tareas de comprensión auditiva para historias narradas:** a partir de una historia seleccionada, el profesor escribe las palabras o frases claves en tarjetas separadas (una palabra por tarjeta) y explica el vocabulario desconocido a los alumnos. Éstos, agrupados de tres en tres, tratan de ordenar las palabras para formar la historia. Seguidamente un miembro del grupo lee la historia original a sus compañeros, quienes comprueban si el orden elegido es correcto. Para finalizar, el profesor reproduce (en caso de que esté grabada) o lee la historia, y comprueba que todos los grupos han entendido la secuenciación de la historia. Esta actividad desarrolla tanto la escucha global como la atenta, pues el alumno, para comprobar si la secuenciación elegida es correcta, tiene que captar tanto el sentido general de la historia como las partes integrantes de la misma. Asimismo, esta actividad promueve la interacción entre los miembros del grupo y ayuda a aprender el vocabulario de las tarjetas (Nunan y Miller, 1995:3).
- **¿Qué venden?:** el objetivo de los alumnos es compilar tanta información como les sea posible a través de preguntas cerradas de respuesta *sí/no* con el fin de averiguar

qué es lo que se está anunciando. En parejas (A y B), el alumno B se coloca de espaldas a la pantalla, mientras que el alumno A se coloca justo enfrente de B mirando la pantalla. El profesor, quien previamente ha seleccionado un anuncio en formato vídeo (que no mencione el producto anunciado), lo reproduce, de modo que los alumnos A están viendo y oyendo el anuncio, mientras que los alumnos B sólo lo están escuchando. Tras la visualización, los alumnos B hacen tantas preguntas de respuesta sí/no como quieran con el propósito de recabar la información necesaria para adivinar el producto o productos que se están anunciando.

Esta actividad desarrolla la habilidad del alumno para reunir información y para tomar decisiones, ya que debe llegar a una conclusión a partir de lo que ha entendido.

- **El boletín de noticias:** el profesor elige un boletín con el resumen de varias noticias y escribe los titulares (u oraciones reformuladas) de las mismas en un orden desordenado. Los alumnos escuchan el boletín y clasifican las noticias según el orden de aparición. Seguidamente, los alumnos se dividen en parejas (A y B). Los alumnos B salen del aula mientras que los alumnos A escuchan la versión extendida de una de las noticias. Tras la escucha, los alumnos A cuentan la noticia a sus compañeros, quienes tienen que relacionarla con el titular correspondiente. Mediante esta actividad, los alumnos ejercitan, por un lado, su habilidad para percibir la idea general del texto mediante la identificación de palabras claves y, por otro lado, su capacidad de reformulación.

3.1.2.5. Escucha interactiva

El propósito que perseguimos con la enseñanza de la comprensión auditiva en el aula de ELE es que el alumno se desenvuelva adecuadamente en situaciones de la vida diaria que requieran entender oralmente, de ahí la importancia de reproducir o simular en clase las situaciones de enunciación más comunes en nuestro día a día. La conversación es, sin duda alguna, “*la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales*”. (Calsamiglia y Tusón, 2008:18-19).

Las conversaciones prototípicas en la vida diaria son entre dos interlocutores, un hablante y un oyente que intercambian los papeles a lo largo de la conversación. En consecuencia, las actividades de escucha interactiva presentadas a continuación pretenden superar la concepción tradicional del oyente como intruso u oyente clandestino que escucha la conversación pero no toma parte en ella. La posición de oyente clandestino, sin embargo, se combinará con otras que requieran participación del alumno como interlocutor, es decir, como hablante y como oyente.

Para ello, cabe tener en cuenta que, desde el punto de vista del interlocutor-oyente, las situaciones que implican participación por parte de los interlocutores presentan las siguientes características: a) puesto que el tiempo es limitado y los turnos son breves, en

caso de incomprensión o malentendido, el oyente no tiene tiempo para pensar en significados alternativos; b) el oyente tampoco tiene tiempo para controlar su comprensión, aunque, por otra parte, sí puede pedirle al hablante que explique o repita; c) el oyente debe determinar cuándo acaba el turno del otro y le toca a él hablar; d) la manera en que el interlocutor-oyente procesa la información influye en la manera en que este mismo interlocutor, pero en su papel de hablante, responde e interactúa con el otro (Field, 2008:69-70).

Por todo ello, las actividades de escucha interactiva pretenden analizar, entre otros aspectos, el sistema de turnos¹³, el grado de formalidad del registro, el cambio de tema, las funciones comunicativas, el significado de las pausas y de la entonación en una conversación. Para ello, con el fin de reproducir la forma de intercambio mínimo más típica en que se organizan los turnos de palabra¹⁴, el profesor hace preguntas sobre temas conocidos (aficiones, familia, viajes) al alumno, que tiene que responder con la mayor brevedad posible. Otra actividad de escucha interactiva consiste en escuchar y ordenar los turnos de una misma conversación, que han sido previamente extraídos y desordenados por el profesor.

La siguiente actividad de escucha interactiva tiene como propósito que los alumnos identifiquen la actitud de los interlocutores a través de la entonación:

ACTIVIDAD: ¡QUÉ ME DICES! A. La entonación sirve para marcar una determinada actitud. Vas a escuchar tres pequeñas discusiones, cada una de ellas en dos versiones diferentes. Intenta anotar, en cada caso, el grado de enfado de la persona que corresponde.

1. -¡Per Juanjo! ¡A que hora llegas! ¡Y seguro que no has hecho los deberes!
- ¡Que sí, mamá, no seas pesada! Los he hecho en la biblioteca.
2. - Pablo, ya no salimos nunca: ni al cine, ni a cenar, ni a pasear...
- ¿Qué no salimos nunca? ¿No fuimos el sábado al teatro?
3. - No te lo tomes mal, pero estás colaborando muy poco en este proyecto.
- ¡Pero qué dices! ¡Si la semana pasada me quedé en la oficina hasta las tres de la mañana casi todos los días!

B. Ahora vais a escuchar una serie de “acusaciones” o reproches. El profesor dirá a cuál de vosotros van dirigidas. El alumno indicado deberá reaccionar.

Aula Internacional 3, página 62, ejercicio 7.

Otras actividades:

¹³ Entendido como el mecanismo que, basado en un sistema alternado de turnos de palabra, define la organización conversacional (Calsamiglia y Tusón, 2008:21).

¹⁴ Conocida por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) como *par adyacente*.

- **Consejos de conversación:** el profesor selecciona o graba varias conversaciones en las que uno de los participantes habla sobre temas personales (por ejemplo: vecinos ruidosos, el jefe, la subida de los precios, etc.) y el interlocutor-oyente muestra una de las siguientes actitudes: a) simpatiza con el interlocutor-hablante (*¿en serio?, ¡qué mal!*), b) lo interroga (*¿por qué lo hiciste?, ¡qué dijiste entonces?*), c) le aconseja o sugiere algo (*¿por qué no...?, yo que tú...*) o d) evalúa lo que dice (*creo que hiciste bien ..., creo que es injusto que...*). En clase, el profesor presenta las actitudes del hablante y las conversaciones, de modo que el alumno tiene que averiguar la actitud que está manteniendo el oyente respecto a las palabras del hablante. Si se quiere analizar la conversación más profundamente, el profesor puede pedir a los alumnos que extraigan las expresiones, la entonación y el tono de voz que se dan en cada una de las diferentes actitudes del interlocutor-oyente (Rost, 1991: 144-146).

Mediante esta actividad, el alumno desarrolla su habilidad para captar la intención del hablante a través de la inferencia de pistas dadas tales como la entonación, el tono de voz, las expresiones de acuerdo, de desacuerdo, de sorpresa, etcétera.

- **Otra forma de decirlo:** el profesor selecciona un fragmento de una serie o de una película, en la que aparezca un diálogo o conversación con varias funciones comunicativas, las identifica y parafrasea cada una de ellas cambiando ligeramente el registro. Ya en clase, el profesor muestra el fragmento seleccionado sin ningún tipo de pre-actividad y pregunta a los alumnos acerca de la relación entre los actores y la situación general (dónde, cuándo, qué, etc.). A continuación, el profesor distribuye un papel a cada alumno con una función comunicativa parafraseada, de modo que, en una segunda audición, cuando aparezca una función comunicativa similar a la que tiene escrita en su papel, el alumno tendrá que levantarlo para que los demás lo vean. Una vez identificadas todas las frases, se pueden discutir aspectos de la conversación tales como el registro, el tono y la adecuación a la situación de las funciones originales (Nunan y Miller, 1995:4).

Esta actividad permita a los alumnos reconocer variaciones en las funciones del lenguaje, así como practicar la paráfrasis.

- **¿Sí?:** el profesor selecciona o graba una conversación telefónica. En clase, después de introducir la actividad sin dar demasiada información sobre el tema, el profesor reproduce la conversación completa y pregunta a los alumnos sobre el contenido de la misma. En una segunda reproducción, el profesor detiene la audición después del turno del primer interlocutor, de manera que el alumno anticipe las palabras del segundo interlocutor por escrito, así todos podrán participar y no sólo los más rápidos. Seguidamente, el profesor escucha las repuestas de sus alumnos, comprueba las palabras del segundo interlocutor y pasa a reproducir el siguiente turno. Al final los alumnos escuchan la audición completa otra vez para verificar sus respuestas.

Esta actividad está enfocada a presentar muestras reales sobre cómo se inician y se cierran los turnos en una conversación. Por otro lado, el hecho de detener brevemente el texto del hablante después de cada turno permite al estudiante asimilar lo que está oyendo y formar una representación mental.

3.1.3. Tipología de preguntas y respuestas

En clase, cuando queremos comprobar cómo habla un alumno, le pedimos que hable; mientras que cuando queremos ver cómo escribe le pedimos que escriba. Esto es posible porque tanto el habla como la escritura son destrezas que se pueden evaluar de manera directa. Sin embargo, eso no sucede ni con la escucha ni con la lectura. La comprensión auditiva no puede medirse de forma directa, ya que se trata de una acción cognitiva imperceptible por sí misma y que sólo se puede medir a través de otras destrezas. De ahí que sea tan importante la manera en la que el profesor comprueba si un texto oral ha sido entendido por sus alumnos o no; pues el modo en que el profesor formula las preguntas influye en la medida en la que el alumno demuestra si ha entendido el texto o no. Así, en muchas ocasiones, podemos encontrarnos con la circunstancia de plantear una pregunta que puede ser contestada sin necesidad de realizar la audición. Si preguntamos, por ejemplo, cuál es la profesión de Brad Pitt, no podremos saber hasta qué punto el alumno respondió correctamente porque entendió la audición o por su conocimiento del mundo.

Flowerdew y Miller (2005:186-197) clasifican las preguntas de comprensión auditiva, en base a la naturaleza de la respuesta que se espera del alumno, en preguntas manifiestas y preguntas referenciales. Las primeras requieren de los alumnos que digan algo al profesor que él ya sabe, mediante técnicas de respuesta corta, de ítems dicotómicos (sí/no, verdadero/falso), de elección múltiple o de relleno de huecos, entre otras. En las segundas, en cambio, el profesor no dispone de una respuesta definitiva y es el alumno el que elige la respuesta a través de técnicas de resumen, de paráfrasis, de toma de notas, etc.

Las preguntas manifiestas suelen estar presentes en actividades de relación o de distinción (elegir entre varias propuestas dadas una que corresponda al contenido de lo escuchado), de transferencia (recibir información en un medio o forma y verterla en otra forma), de transcripción (escuchar y escribir lo escuchado), de registro (buscar en el texto oído un dato o una serie de datos), de respuesta (contestar a preguntas cortas o largas relativas al contenido). Las preguntas referenciales, por su parte, normalmente se dan en actividades de ampliación (ir más allá de lo escuchado, poniéndole un título al texto oral o continuando la conversación), de condensación (reducir el contenido a una lista de puntos principales), de predicción (adivinar o predecir resultados, causas, relaciones, etc., basándose en la información obtenida) (Richards, 1983).

En conclusión, el objetivo perseguido con las actividades de comprensión oral determinará el uso de una clase u otra de pregunta. Así, el tipo de pregunta que utilizaremos para

desarrollar la comprensión auditiva no será el mismo que emplearemos para examinar dicha destreza.

3.1.4. Secuenciación de las actividades

La realización de una actividad de comprensión auditiva en clase implica trabajo antes, durante y después de la escucha, así las actividades quedan secuenciadas o divididas en partes. Para tal secuenciación, seguimos la propuesta de Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996:14-17), por la cual cualquier actividad de comprensión auditiva debe constar, en la medida de lo posible, de seis partes: pre-audición; definición clara del objetivo de la audición; audición general; realización de la actividad; audición de comprobación; post-audición.

Las actividades de pre-audición, en primer lugar, están dirigidas a preparar a los alumnos para la audición y, así, facilitar la comprensión. Field (2008:17-18) considera que este tipo de actividades se plantean con los siguientes objetivos: establecer el contexto (incluyendo la situación, el tema y el tipo de texto); introducir los nombres de los interlocutores para que los alumnos los identifiquen desde el primer momento; presentar sólo el vocabulario crítico, y no todas las palabras desconocidas para evitar que el alumno se centre exclusivamente en esas palabras y descuide así el significado; motivar a los alumnos a que quieran escuchar, por ejemplo, escribiendo el título del texto en la pizarra e incentivando las predicciones.

Estas actividades suelen centrarse, entre otros aspectos, en el conocimiento del tema, en la discusión sobre el mismo, en la generación de hipótesis o expectativas, en la presentación de imágenes que tengan que ver con el texto, en el comentario del tipo de discurso que vaya a ser escuchado o en la presentación del vocabulario y de las estructuras gramaticales fundamentales. A continuación, presentamos un ejemplo de secuenciación de actividad de comprensión auditiva:

ACTIVIDAD (pre-audición): a) Antes de escuchar la llamada “Mercedes comienza a trabajar mañana después de 22 años”, piense en los motivos de la llamada.

- *¿Cuál cree que es su testimonio?*
- *¿Cree que Mercedes quería hacer algo en su pasado que al final no hizo?*

Protagonistas B1, página 40, ejercicio 18, a).

Tras la actividad de pre-audición, se da paso a la audición o visualización en sí. Después de cada audición, como podemos observar en el siguiente ejemplo, el profesor hace preguntas

con el fin de dirigir la atención de los alumnos hacia la actividad antes de la segunda audición:

ACTIVIDAD (audición general; realización de la actividad): b) Ahora escuche. ¿Por qué Mercedes está nerviosísima?, ¿Cómo reacciona Macarena?, ¿Qué dice Macarena para comprobar que Macarena la escucha?

Protagonistas B1, página 40, ejercicio 18, b).

Una vez escuchada la audición con sus pertinentes repeticiones y rondas de preguntas, se presentan las actividades de post-audición, que pueden estar encaminadas o bien a la discusión sobre el interés suscitado por la actividad o bien a hacer ejercicios de imitación sobre determinadas formas lingüísticas. Field (2008) señala que las actividades de post-audición constituyen una buena oportunidad para comentar, a partir de la audición, las funciones comunicativas que aparecen de forma contextualizada. Asimismo, partiendo de la base de que en la parte de pre-audición sólo se ha enseñado el vocabulario crítico, es en este momento cuando los alumnos tienen que enfrentarse con las palabras que no conocen, hecho que les lleva a inferir su significado a partir del contexto, tal y como harían en la vida real. Para finalizar, el autor aconseja reproducir la audición una última vez junto con la transcripción del texto, con el fin de aclarar las partes que no se han descodificado correctamente.

En muchas ocasiones resulta útil enlazar la actividad de comprensión oral y su evaluación con el inicio de actividades relativas a otras destrezas, como en el ejemplo que presentamos a continuación que constituye la última parte de las actividades anteriores:

ACTIVIDAD (post-audición): Mercedes no quería dejar su profesión pero, por diferentes motivos, tuvo que hacerlo. ¿Hay algo que usted (no) quería o pensaba hacer en los últimos años pero (no) hizo? Coméntelo con su compañero.

- *Ej. Pensaba hacer un curso de..., pero...*

Protagonistas B1, página 40, ejercicio 19.

Además de las ya comentadas, Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996:17) también proponen como actividades de post-audición las basadas en la selección de voca-

bulario, en la deducción de reglas gramaticales, en la práctica de contenidos gramaticales o en la reflexión sobre fenómenos gramaticales y sobre estrategias.

Para concluir, a la hora de plantear una actividad de comprensión auditiva en el aula de ELE, el profesor debe, en primer lugar ayudar a los alumnos a fijar la atención a través de actividades de pre-audición motivadoras e interesantes; en segundo lugar, presentar la actividad comprobando que todos entienden lo que hay que hacer; en tercer lugar, dejar que los alumnos realicen la actividad, observándolos mientras lo hacen; en cuarto lugar, evaluar la actividad mediante una puesta en común; y, por último, posibilitar una continuación en forma de actividades de post-audición.

CONCLUSIONES

La comprensión oral es un proceso cognitivo, imperceptible por sí mismo, que sólo se hace apreciable por los sentidos a través de las decisiones tomadas en función de lo escuchado. Este hecho provoca que sea difícil medir el progreso de los alumnos, quienes apenas pueden percibir sus mejoras en la escucha. El carácter imperceptible de la comprensión oral sumado a la naturaleza fugaz de la lengua hablada y a la falta de control sobre el *input* oral hacen de la comprensión auditiva la destreza que, posiblemente, más problemas provoca a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE).

Con el fin de capacitar al alumno para que se enfrente a situaciones de la vida real que impliquen entender oralmente, el profesor tiene que tomar en consideración, por un lado, el material oral que utilizará como soporte auditivo y, por otro lado, la actividad que planteará para desarrollar ciertas habilidades o estrategias de escucha.

El material oral incluirá una variada tipología de textos adecuados a los intereses y a las necesidades del grupo. El profesor, por su parte, seleccionará textos (auténticos o no) que reflejen correctamente los rasgos y propiedades del lenguaje oral, teniendo en cuenta que la dificultad de un texto no está exclusivamente determinada por el contenido lingüístico, sino también por factores tales como el nivel de complejidad de las ideas que integran el texto, las relaciones entre las mismas y la cantidad de información repetida, en otros.

Cada actividad de comprensión auditiva desarrollará una o varias habilidades o estrategias de comprensión oral, bien de descodificación bien de construcción de significado, cuyo uso llevará a los alumnos a entender mensajes orales. El profesor, a su vez, elegirá de entre los tipos de actividades disponibles en función del objetivo que pretenda que sus alumnos alcancen: percibir y descodificar la forma de la lengua hablada (escucha intensiva), prestar atención y estar interesados en el texto (escucha atenta), comprender información concreta (escucha selectiva), captar la idea general del texto (escucha global) o seguir una conversación y ser capaces de participar en ella (escucha interactiva).

La labor del profesor, por tanto, consiste en crear situaciones en el aula en que los alumnos se sientan motivados a entender mensajes orales. Para ello, el docente utilizará la lengua meta como lengua de comunicación en el aula, y propiciará un ambiente que motive y genere interés en los alumnos para hablar y escuchar textos en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Borobio, Virgilio (2006). *Nuevo ele Inicial 2*, Madrid, SM.
- Borobio, Virgilio (2007). *Nuevo ele Inicial 1*, Madrid: SM.
- Buck, Gary (2001). *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls, 2008, *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Cesteros, Ana María (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arcos/Libros.
- Chávez Pérez, Fidel (2003). *Redacción avanzada: un enfoque lingüístico*, México: Pearson Educación.
- Consejo De Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- Corpas, Jaime, Eva García, Agustín Garmendia y Carmen Soriano (2005). *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión.
- Cuadrado, Charo, Pilar Melero y Enrique Sacristán (2009). *Protagonistas A1*, Madrid: SM.
- De Dios Martín, Anabel y Sonia Eusebio Hermira (2010). *Etapas: Etapa 4 Pasaporte*, Libro del alumno, Madrid: Edinumen.
- De Dios Martín, Anabel y Sonia Eusebio Hermira (2010). *Etapas: Etapa 5 Pasaporte*, Libro del alumno, Madrid: Edinumen.
- Escandell, María Victoria (2005). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Fernández López, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid: Edinumen.
- Fernández López, Sonsoles (2004). “La subcompetencia estratégica”, en Sánchez Lobato Jesús y Santos Gargallo Isabel, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Fernández López, Sonsoles (2004). “Las estrategias de aprendizaje”, en Sánchez Lobato Jesús y Santos Gargallo Isabel (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

- Field, John (2008). *Listening in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John y Lindsay Miller (2005). *Second language listening : theory and practice*, New York: Cambridge University Press.
- Franco Rodríguez, José Ramón y M^a Pilar Nuño Álvarez (2008). *en fonética Elemental A2*, Madrid: Anaya.
- Galvin, K. (1985). *Listening by Doing*, Lincolnwood (Illinois): National Textbook Company.
- Gil Fernández, Juana (2007). *Fonética para profesores de español de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- Gil-Toresano Berges, Manuela (2004). “La comprensión auditiva”, en Sánchez Lobato Jesús y Santos Gargallo Isabel (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Giovannini A., E. Martín Peris, Rodríguez Castilla M. y T. Simón Blanco (1996). *Profesor en acción 3: Destrezas*, Madrid: Edelsa.
- Gleason, J. B. y N.E. Bernstein (1997). *Psicolingüística*, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España (2002).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE,
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.
- Martín Peris, Ernesto (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *redELE* número 0. <http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
- Melero, Pilar, Enrique Sacristán y Belén Gaudioso (2010). *Protagonistas B1*, Madrid: SM.
- Nunan, David & Lindsay Miller (1995). *New ways in teaching listening*, Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*, San Vicente del Raspeig, Universidad de Alicante.
- Pinilla Gómez, Raquel (2004). “Las estrategias de comunicación”, en Sánchez Lobato Jesús y Santos Gargallo Isabel (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Poch Olivé, Dolors (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Edinumen.
- Quilis, Antonio y Joseph A. Fernández (2003). *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid: CSIC.

- Quilis, Antonio (2005). *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. (1983). "Listening Comprehension: Approach, design, procedure", *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.
- Rost, Michael (1990). *Listening in Language Learning*, Longman.
- Rost, Michael (1991). *Listening in action*, UK, Prentice Hall International.
- Rost, Michael (1994). *Introducing Listening*, London, Penguin English.
- Sacks, Harvey, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. En Mendelsohn D.J. y Rubin J. (eds), *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominie Press.