

Los procesos de comprensión auditiva en español como lengua extranjera

Listening comprehension processes in Spanish as a foreign language

MARTA NOGUEROLAS LÓPEZ

UNIVERSIDAD NEBRIJA

mnogueroles@nebrija.es

Resumen

La comprensión auditiva es un proceso activo en el que el oyente capta los sonidos emitidos por el hablante, segmenta gramaticalmente el enunciado en palabras o frases y relaciona lo que ha entendido con lo que ya sabe, todo ello con el fin último de dotar de significado las palabras del hablante. En las situaciones de escucha interactiva, además, el oyente debe responder verbal o físicamente de manera adecuada. El conocimiento de los procesos implicados en la comprensión oral que en este artículo se detallan son de vital importancia para el desarrollo efectivo de la comprensión auditiva en el aula de ELE.

Palabras clave: comprensión auditiva, español como lengua extranjera (ELE), procesos, decodificación, interpretación

Abstract

Listening comprehension is an active process in which the listener decodes the sounds uttered by the speaker, grammatically divides the utterance into words or phrases, and relates what he has understood with what he already knows, with the ultimate goal of understanding what the speaker meant. In interactive situations, additionally, the listener must respond verbally or physically in an appropriate manner. The knowledge of the processes involved in listening comprehension which are being detailed in this article are vital for the effective development of listening comprehension in the classroom of Spanish as a foreign language.

Key words: listening comprehension, Spanish as a foreign language, processes, decoding, interpretation



1. Introducción

Los seres humanos dedicamos entre el 70% y el 80% de las horas en las que estamos despiertos a comunicarnos. De este total, pasamos el 9% escribiendo, el 16% leyendo, el 30% hablando y el 45% escuchando (Gauquelin, 1979; Burley-Allen, 1995); de modo que escuchamos un tercio más de lo que hablamos, tres veces más de lo que leemos y cinco veces más de lo que escribimos. La comprensión auditiva, por tanto, acapara casi el 50% del tiempo que, en nuestro día a día, dedicamos a la comunicación, siendo, además, la actividad de la lengua que más utilizamos tanto en casa como en el trabajo (Goh, 2002).

Durante los años escolares, la comprensión auditiva es la destreza en la que más se centran los profesores. En los niveles más elementales, los alumnos pasan alrededor del 60% de la jornada escolar escuchando (Brown, 1990). A medida que se aprenden otros modos de comunicación, como la lectura y la escritura, el papel de la comprensión auditiva pierde importancia. Sin embargo, al entrar en la universidad, la comprensión auditiva recobra su preponderancia gracias a las todavía predominantes clases magistrales (Flowerdew y Miller, 2010).

Por lo que respecta al aula de segundas lenguas (L2), la comprensión auditiva juega un papel igualmente fundamental ya que, además de proporcionar la información entrante o *input*, posibilita la exposición y el intercambio de información entre el profesor y los estudiantes y, por tanto, la comunicación en el aula.

No obstante, el rol fundamental que la comprensión auditiva juega tanto en la vida diaria como en el aula no siempre se ha visto reflejado en el aula de L2. En el pasado, la comprensión auditiva se consideraba una actividad pasiva carente de todo interés (Morley, 1999). A pesar de ser la destreza más floja y compleja para muchos aprendientes, a menudo era la que menos atención sistemática recibía en el aula de segundas lenguas. Afortunadamente, en las últimas décadas, la didáctica de la comprensión auditiva ha ido cambiando de una atención casi exclusiva a la decodificación, basada en el modelo de procesamiento de la información sintético o de abajo-arriba, a prácticas que atienden los procesos de abajo-arriba y, más recientemente otras que abogan por la integración de ambos modelos de procesamiento del discurso, de abajo-arriba y de arriba-abajo (Graham y Santos, 2015). No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía existen lagunas y limitaciones que cabe atender. Evaluar la comprensión de los aprendientes en lugar de enseñar cómo procesar y manejar la información entrante sigue siendo una práctica habitual en las aulas de L2 (Vandergrift y Goh, 2012) y, por ende, la enseñanza de la comprensión auditiva sigue estando demasiado centrada en el producto o resultado de la comprensión y no tanto en el proceso (Field, 2008; Siegel, 2014).

Para resultar efectiva, la didáctica de la comprensión auditiva debe atender y centrarse en los procesos de comprensión oral (Graham y Santos, 2015), lo cual pone de manifiesto la necesidad de entender cómo

comprendemos mensajes orales y qué procesos están implicados en dicha actividad con el fin de mejorar la didáctica de la comprensión auditiva. Los procesos constituyen acciones físicas o mentales que realizan los hablantes cuando usan comunicativamente la lengua, la adquieren o la aprenden (Fernández López, 2004). En el presente artículo, abordamos los procesos implicados en la comprensión de mensajes orales agrupados en tres: el proceso de decodificación, el proceso de interpretación y el proceso de respuesta.

2. Decodificación

«La comprensión auditiva es una actividad muy compleja en la que interviene un importante número de operaciones mentales desde el primer contacto que se establece con la onda sonora correspondiente a un enunciado determinado, hasta que se llega a la comprensión del significado» (Poch Olivé, 2000: 14).

La decodificación implica atención, percepción, reconocimiento de palabras y segmentación gramatical (Rost, 2005). La decodificación empieza con la audición o captación de los sonidos y su conversión a impulsos nerviosos. Tras producirse un sonido, los estímulos auditivos llegan, en primer lugar, al oído externo, al pabellón auditivo, el cual los transmite al oído medio, que los hace llegar al oído interno. El oído interno está conectado con el nervio auditivo que conduce dichos estímulos al cerebro, donde realmente se produce la decodificación de los enunciados. En el cerebro, el área auditiva de la corteza o córtex auditivo se encuentra en el interior de la cisura de Silvio, perteneciente al lóbulo temporal, entre cuyas funciones destacan la audición, el aprendizaje, la memoria y las emociones. El área auditiva conecta, además, con el área de Wernicke, una zona asociativa superior de gran importancia para el procesamiento del lenguaje que se encarga de la decodificación de las unidades lingüísticas (Marrero Aguiar, 2008).

La audición es la base de la percepción, que, a su vez, es la base de la comprensión auditiva (Rost, 1994). «Si la audición consistía fundamentalmente en la captación de los sonidos y su conversión a impulsos nerviosos, la percepción es el mecanismo por el cual el cerebro interpreta el mensaje que le llega a partir de los impulsos nerviosos que le envía el nervio auditivo» (Fernández Planas, 2005: 119).

Varias son las teorías que intentan explicar cómo los seres humanos identificamos o reconocemos los sonidos. A continuación, comentamos tres de ellas.

La primera es la teoría motriz, defendida por Liberman y su equipo de los laboratorios Haskins de Connecticut. Esta teoría sostiene que, si el hablante es también oyente, el oyente identifica un sonido gracias al conocimiento articulatorio que de él tiene y que, por tanto, los mecanismos de articulación están ligados a la percepción. De este modo, el oyente solamente es capaz de reconocer un sonido cuando lo sabe pronunciar (Liberman, Harris, Hoffman y Griffith, 1957).

La segunda es la teoría de análisis por síntesis, desarrollada por Stevens (1972). Esta teoría también considera que la articulación está vinculada a la percepción. Sin embargo, a diferencia de la anterior, la teoría de análisis por síntesis parte de la invariación acústica para explicar que, en el proceso de percepción, el oyente analiza la señal acústica con el fin de extraer los índices invariables y los compara con las instrucciones que se necesitan para sintetizarlos. Así, el reconocimiento se produce si la comparación es satisfactoria.

La tercera está conformada por un conjunto de teorías conocidas como pasivas, que, en contraposición a los dos anteriores, defiende que los mecanismos de articulación no están ligados a la percepción. De acuerdo con las teorías pasivas, las ondas sonoras poseen índices invariables que hacen posible la interpretación del mensaje. De este modo, el oyente, al oír una señal acústica, la filtra con el propósito de eliminar las redundancias que contiene y compara el resultado con las plantillas que tiene almacenadas en el cerebro. Al igual que para Stevens y su equipo, el reconocimiento se produce si el resultado de la comparación es satisfactorio (Lindblom, 1996).

La decodificación, además de la captación de los sonidos y su conversión en impulsos nerviosos, incluye y da como resultado el acceso al léxico. Como oyentes, percibimos las palabras individuales mediante el emparejamiento entre grupos de señales acústicas y las unidades lingüísticas que ya conocemos (Field, 2008) y tenemos almacenadas en la memoria a largo plazo en forma de conocimiento declarativo (Gagné, 1985). Por conocimiento declarativo, Anderson (1983) entiende lo que sabemos, la información basada en hechos guardada en la memoria a largo plazo a través de representaciones proposicionales o proposiciones, que son abstracciones basadas en el significado de la información original (O'Malley y Chamot, 1990). Anderson (1983) diferencia el conocimiento declarativo del conocimiento procedimental, que constituye el conocimiento, también retenido en la memoria a largo plazo, sobre cómo hacemos las cosas.

El acceso al léxico, o reconocimiento de palabras, implica la selección de elementos significativos de entre todo lo que el oyente percibe (Lynch, 2009). Es por ello que, intrínsecamente relacionada con la percepción y el acceso al léxico, está la atención, la cual es concebida por Klatzky (1980) como el proceso que filtra la información entrante que recibimos y selecciona los estímulos que deben ser procesados según su grado de relevancia. A medida que uno se vuelve más diestro en cualquier actividad, ya sea entender mensajes orales en L2 o conducir, por ejemplo, presta menos atención (Williams y Burden, 1997).

Existen diversos modelos que intentan explicar la manera en que, como oyentes, reconocemos las palabras de entre toda la información entrante. Veamos tres de ellos.

El primero es el modelo cohorte, el cual concibe el reconocimiento de palabras como un proceso temporal de emparejamiento entre el sonido y la palabra. De acuerdo con este modelo, el reconocimiento se produce gracias a la información fonológica inicial de una palabra (Marslen-Wilson y Tyler, 1981). Todas las palabras que comparten la misma información inicial

constituyen un conjunto o cohorte. Al escuchar la palabra café, por ejemplo, un oyente activará todas las palabras que posea en su lexicón mental que empiecen por /k/, seguidas de /k-a/, /k-a-f/ y, así, sucesivamente hasta que decodifica la palabra. Una palabra concreta se reconoce en un punto determinado, conocido como punto de reconocimiento crítico, momento en que la palabra se distingue de todos los otros elementos que conforman el conjunto.

El segundo es la teoría logogén (Morton, 1979; Morton, Hammersley y Bekerian, 1985), según la cual, los oyentes disponemos de unos mecanismos de detección llamados logogéns que nos permiten reconocer los elementos léxicos en el habla. Cada logogén, que teóricamente se corresponde con una red neuronal, contiene toda la información que tiene que ser adquirida sobre una palabra determinada. Un logogén monitoriza el habla en busca de información sensorial relevante y, cuando la encuentra, aumenta su nivel de activación. Con la suficiente activación, el logogén cruza el nivel umbral. En ese momento, la información sobre la palabra que contiene el logogén se pone a disposición del oyente. Una vez que se ha reconocido la palabra, el acceso al léxico se convierte en un proceso automático.

El tercero es el modelo de comunicación hablada de Levelt (1993), el cual propugna que, para que un oyente entienda lo que el hablante dice, su Procesador Acústico-Fonético debe analizar la señal de habla y producir la representación fonética más precisa posible para después pasarla al Analizador Sintáctico, que se encarga de la decodificación fonológica y de la selección léxica. Para ello, el Analizador Sintáctico relaciona la representación fonética con la plantilla fonológica de la lengua en cuestión e identifica dónde empieza y dónde termina una palabra. Una vez que el Analizador Sintáctico ha segmentado la cadena de sonidos, compara las potenciales palabras resultantes con su lexicón mental, que, al contener información gramatical y semántica, puede ayudar a determinar si la palabra identificada es o no verosímil.

En todos estos casos, independientemente del modelo de reconocimiento de palabras adoptado, el oyente procesa sintácticamente el enunciado, es decir, lo segmenta en función de las estructuras sintácticas o de las pistas semánticas con el fin de crear una representación mental del significado combinado de las palabras (Vandergrift y Goh, 2012). De esta manera, el oyente se sirve del conocimiento semántico, fonológico y sintáctico que posee de la lengua meta para analizar la corriente de sonidos con el fin de encontrar unidades significativas de lengua. Al final de cada unidad de entonación, el oyente convierte lo que ha escuchado en una proposición (Field, 2008) o abstracción de la información original que contiene significado (O'Malley y Chammot, 1990). El oyente, así, almacena en su memoria a largo plazo la idea transmitida y no las palabras exactas. Es por ello que la unidad básica de comprensión no es la palabra, sino la proposición (O'Malley y Chammot, 1990).

En español, la segmentación de la información en palabras o frases no es una tarea fácil, ya que el acento es variable. Tal variabilidad dificulta la

segmentación léxica, pues no existe un patrón entonativo determinado que indique cuándo termina una palabra. Asimismo, en español, los vocablos se concatenan sin que se produzca entre ellos ningún artificio fonético que los separe, a excepción de la pausa. Un rasgo fonosintáctico propio de nuestra lengua, por tanto, es la facilidad de entrelazamiento y unión que existe entre sus palabras (Quilis y Fernández, 2003), característica que complica la división léxica.

Los modelos de reconocimiento de palabras, comentados anteriormente, se ven complementados por modelos de procesamiento (Imhof, 2010). En este caso, el término procesamiento hace referencia al modelo que describe y explica la forma en que procesamos el lenguaje en la comprensión auditiva y lectora (Gleason y Bernstein, 1997). En otras palabras, el procesamiento es la manera en que la mente actúa sobre los enunciados recibidos para llegar a descifrar o a esclarecer su estructura gramatical y, de esta forma, comprender su significado (Poch Olivé, 2000).

Los tres modelos más conocidos que se han venido desarrollando con el propósito de explicar el modo en que funcionan los procesos de comprensión auditiva son el modelo de abajo-arriba o sintético, el modelo de arriba-abajo o analítico y el modelo interactivo.

Tradicionalmente se creía que los oyentes identificaban los diferentes sonidos en la cadena fónica gracias a los rasgos distintivos que conformaban los fonemas que, a su vez, se manifestaban físicamente a través de una serie de propiedades articulatorias y acústicas detectables en los movimientos articulatorios y en la onda sonora (Jakobson, Fant y Halle, 1952). En este sentido, se consideraba que el proceso de percepción del habla se correspondía con la detección en la onda sonora de una serie de propiedades auditivas que, combinadas, constituían los fonemas que, a su vez, se organizaban en sílabas y así sucesivamente hasta llegar al enunciado y, posteriormente, al discurso. Este punto de vista dio lugar al modelo de procesamiento del discurso de abajo-arriba o sintético. Dicho modelo partía de una concepción tradicional de la comunicación, por la cual el emisor codificaba un mensaje, que transmitía a través de un canal de comunicación en forma de señales, y que era recibido y decodificado por un receptor.

Las evidentes carencias del modelo sintético sumadas a los avances de la Fonética Experimental propiciaron, en la década de 1980, el surgimiento del modelo de procesamiento de arriba-abajo o analítico. Este modelo de procesamiento propugna que el oyente, activamente, hace uso de su conocimiento previo para predecir e interpretar lo que se ha dicho, considerando, así, la predicción y la interpretación como procesos interrelacionados e inseparables. De acuerdo con este modelo, el oyente, provisto de su conocimiento previamente activado, sigue la señal acústica entrante con el propósito de moldear y confirmar sus propias expectativas (Brown, 1990). Este modelo está sustentado por la teoría del esquema (Nunan, 1999), de la que hablaremos más adelante.

Puesto que la comprensión implica ambos procesamientos, el de abajo-arriba y el de arriba-abajo, parece lógico que exista un modelo que sintetice los dos. Este modelo se conoce como modelo interactivo y fue

notablemente desarrollado por Rumelhart y McClelland (1982). De acuerdo con los autores, la lengua se procesa de manera simultánea a diferentes niveles.

Tanto el modelo analítico como el interactivo apuntan que los oyentes no reciben del hablante un mensaje listo y preparado, sino que son ellos los que rehacen el mensaje (Brown, 1995) con el fin de interpretarlo.

3. La interpretación o construcción de significado

La comprensión es un proceso de construcción en el que los oyentes, más que recibir, construyen conocimiento (Rost, 1990). Anderson (1995) considera que este proceso, al que se refiere como utilización, implica crear una representación mental de lo que ha sido retenido en los procesos de percepción y procesamiento sintáctico y relacionarlo con el conocimiento existente almacenado en la memoria a largo plazo. Para Field (2008), el proceso de construcción de significado realiza dos funciones fundamentales, por un lado, la de ampliar o enriquecer lo que el hablante ha dicho, añadiendo la información que este ha dado por sabida y, por otro lado, la de organizar la información recibida decidiendo qué informaciones son importantes, estableciendo conexiones entre ellas, incorporándolas dentro de una línea argumentativa coherente y comprobando que son consistentes con lo que se ha dicho anteriormente. En relación con este proceso, Martín Leralta (2019) puntualiza que la construcción o elaboración del significado a partir del *input* previamente seleccionado es una operación distinta para cada oyente y que, consecuente, puede conllevar diferentes interpretaciones por cada uno.

Para interpretar un enunciado oral de manera adecuada, el oyente utiliza simultáneamente información proveniente de diversas fuentes: conocimiento lingüístico, conocimiento previo, conocimiento pragmático y conocimiento discursivo.

El primero, el conocimiento lingüístico, engloba el conocimiento semántico, el conocimiento fonológico y el conocimiento sintáctico de la lengua meta. A través del conocimiento fonológico y sintáctico, los oyentes analizan sintácticamente la corriente de sonidos en busca de unidades significativas de lengua y asignan papeles o significados semánticos a las palabras. Estos tres tipos de conocimiento lingüístico ayudan a los oyentes a asignar significados a las palabras y a relacionar dichas palabras entre sí a nivel discursivo (Vandergrift y Goh, 2012).

El segundo, el conocimiento previo, abarca todo lo que somos, las experiencias e impresiones vividas, el bagaje cultural, el sentido común y la lógica, es decir, lo que sabemos sobre el mundo que nos rodea. El conocimiento previo se puede activar siempre y cuando se conozca el contexto o situación de escucha. Los oyentes que disponen de información contextual cuentan con las herramientas necesarias para activar su conocimiento previo sobre el tema y para desarrollar un marco conceptual con el fin de analizar el input lingüístico en busca de posibles palabras y contenidos (Vandergrift y Goh, 2012). Bajo el conocimiento previo

incluimos, además, el conocimiento sobre el hablante que, a su vez, abarca la exposición previa a su voz, el conocimiento de creencias y actitudes personales, así como la cantidad de experiencias compartidas entre el hablante y el oyente (Field, 2008). En definitiva, la carencia de conocimiento previo sobre el tema, al igual que el desconocimiento de la situación y del contexto, como veremos a continuación, dificultan, cuando no imposibilitan, la comprensión (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Simón Blanco, 1996).

El tercero, el conocimiento pragmático, hace referencia al conocimiento del contexto, entorno o situación espacio-temporal como soporte físico en el que se realiza la enunciación y que incluye, como factores principales, las coordenadas de lugar y tiempo (Escandell, 2005). El conocimiento del entorno promueve la comprensión a partir de señales visuales y paralingüísticas, como las expresiones faciales o los gestos, que no se limitan a proporcionar un marco contextual, sino que contribuyen a la manera en que se interpretan los mensajes. El conocimiento de la situación, del mismo modo, facilita la comprensión, en tanto la mayoría de acontecimientos discursivos presenta elementos rituales que favorecen la progresión a través de una serie de intercambios relativamente predecibles.

El cuarto, el conocimiento discursivo, supone la comprensión en el nivel de la organización textual. Los oyentes hacen uso de este tipo de conocimiento cuando aplican lo que saben sobre los tipos de textos al proceso de comprensión. Esta categoría incluye el conocimiento y la atención a los marcadores del discurso, mediante los cuales los oyentes obtienen información sobre el tipo de texto que van a escuchar. Los oyentes suelen hacer uso del conocimiento discursivo de manera proactiva y normalmente en combinación con el conocimiento previo, con el fin de anticipar la información del texto. El conocimiento discursivo juega un papel especialmente importante en la comprensión auditiva interactiva, pues los oyentes emplean este tipo de conocimiento para facilitar el procesamiento de lo que están escuchando, así como la manera en que se supone que deben responder.

En resumen, los diferentes tipos de conocimientos trabajan conjuntamente con los procesos cognitivos para ayudar a los oyentes a alcanzar una interpretación significativa del texto (Vandergrift y Goh, 2012). Sin embargo, como ya hemos ido adelantando, la interpretación o construcción de significado no sería posible sin las múltiples funciones realizadas por la memoria. La memoria constituye un complejo proceso de transformación y uso de nuestras experiencias y percepciones sensoriales.

Dado el papel preponderante que la memoria juega tanto en el proceso de aprendizaje como en el de comprensión, y con el propósito de explicar el modo en que adquirimos, retenemos y recuperamos información, Bourne, Dominowski y Loftus (1979) desarrollaron el llamado Sistema Humano de Procesamiento de Información (*Human Information-Processing System*), estableciendo la distinción entre la memoria sensorial, la memoria a corto plazo (también conocida como memoria de trabajo) y la memoria a largo plazo.

La memoria sensorial recibe los mensajes acústicos y los mantiene sin alterarlos durante un periodo de tiempo menor a un segundo. Dependiendo de factores tales como la calidad del mensaje, la urgencia y la fuente de la que proviene, entre otros, el mensaje o bien pasa a nuestra memoria a corto plazo o bien se pierde. Cuando el mensaje pasa a nuestra memoria a corto plazo, empezamos a procesarlo de forma consciente y, a partir de ese momento, disponemos de unos 15 segundos para decidir qué hacer con él. Antes de tomar esta decisión debemos comprobar si conocemos la información en él contenida o no. Si ya la conocemos, comprobaremos si esta se encuentra almacenada en nuestra memoria a largo plazo. Si la información es nueva, trataremos de relacionarla con el conocimiento que ya poseemos con el fin de dar sentido al mensaje. En caso de que seamos capaces de dotar al mensaje de significado, podremos evaluarlo en profundidad y pasarlo a nuestra memoria a largo plazo. Puesto que nuestra memoria a largo plazo contiene una gran cantidad de información, el nuevo mensaje debe acomodarse dentro del sistema, para lo cual debemos considerar: a) su utilidad; b) el momento en que la podremos necesitar y c) la manera en que categorizamos sus rasgos sintácticos, semánticos y fonológicos. Una vez hayamos hecho todo esto, podremos retener el mensaje en nuestra memoria a largo plazo el tiempo que deseemos (Flowerdew y Miller, 2005).

La recuperación de información se produce a partir de las relaciones o vínculos que motivaron el almacenamiento de dicha información en la memoria a través de la relación con la información ya existente en función de lo que al oyente le resultara más significativo (Martín Leralta, 2019). Entre los seres humanos existen diferencias considerables por lo que respecta a la cantidad de información retenida en la memoria a largo plazo, la manera en que la información está organizada y el acceso que, como individuos, tenemos a dicha información (Rabinowitz y Chi, 1987). Estos aspectos influyen en la facilidad y en la rapidez individual para identificar palabras dentro de la cadena hablada.

Intrínsecamente relacionada con el recuerdo y el almacenamiento de información en la memoria está la teoría del esquema. El concepto de esquema, introducido por primera vez por el psicólogo cognitivo Bartlett (1932), hace referencia a una estructura mental que está compuesta por el conocimiento individual relevante, la memoria y la experiencia, y que nos permite incorporar lo que aprendemos a lo que ya sabemos. Un esquema es una especie de guion mental estereotípico de situaciones y acontecimientos, construido a partir de nuestras experiencias en situaciones parecidas. A lo largo de nuestra vida construimos cientos de esquemas mentales que nos ayudan a predecir, dar sentido y, en general, enfrentarnos a las situaciones cotidianas, que van desde coger el autobús hasta participar en una reunión de negocios o asistir a una comida (Nunan, 1999).

La teoría del esquema ayuda a explicar cómo entendemos discursos complejos y cómo utilizamos nuestro conocimiento para llenar partes del discurso de las que no disponemos. Dicha teoría también sirve para aclarar la manera en la que malinterpretamos o no entendemos el discurso, ya que

el motivo más común de los malentendidos es la diferencia entre el conocimiento previo del hablante y el del oyente (Rost, 1994).

Igualmente vinculado a la memoria está el concepto de guion, acuñado por Schank y Abelson (1977) para describir un cúmulo de conocimientos formado por secuencias probables de acontecimientos en situaciones familiares. Del mismo modo que el guion de una obra de teatro o de una película, un guion mental determina los papeles que deben ser representados por los actores, así como la secuencia de acciones que estos tienen que interpretar. La diferencia fundamental entre el guion de una película y nuestro guion mental radica en que el segundo no especifica las palabras exactas de cada “actor” (Anderson y Lynch, 1988). Como ejemplifican los autores, el guion de una visita al doctor incluiría los participantes o actores (paciente, recepcionista, médico, enfermero/a) y los hechos (esperar, examinar o revisar, diagnosticar, tratar). Aunque muchas de las secuencias y de los conocimientos descritos por un guion pueden ser universales, otros pueden variar en función del país o de la cultura de procedencia.

Los procesos de percepción, procesamiento sintáctico, interpretación o construcción de significado y el efecto de la memoria se dan indistintamente de la situación de escucha, es decir, que se producen tanto en las situaciones de escucha interactiva o colaborativa (al participar en una conversación) como en las situaciones de escucha unidireccional o no colaborativa (al escuchar la radio).

4. La respuesta

Los seres humanos hacen uso de la lengua para desempeñar diferentes funciones. Las dos más importantes son la función transaccional, cuyo objetivo es la transmisión de información, y la función interactiva, orientada a mantener relaciones sociales. La mayoría de situaciones de comprensión auditiva combina ambas funciones, la transaccional y la interactiva (Buck, 2001).

La primera función, la transaccional, es un proceso unidireccional que, aunque efectivamente produce un estímulo o reacción, no requiere una respuesta verbal. Esta función suele producirse en situaciones de escucha unidireccional mediante discursos no colaborativos (Rost, 1990), como, por ejemplo, al escuchar música. El objetivo de este tipo de escucha suele ser el de obtener información para alcanzar cierto propósito comunicativo.

La segunda, la función interactiva, se da en situaciones de escucha participativa a través de discursos colaborativos (Rost, 1990), especialmente en conversaciones. Las situaciones de escucha interactiva son conversaciones en las que los participantes (es decir, tanto el hablante como el oyente) contribuyen verbalmente, aunque a veces lo hagan de manera asimétrica, competitiva o conflictiva (Rost, 1990). En los discursos colaborativos, la comprensión auditiva es vista como recíproca, interactiva, bidireccional o conversacional (Lynch, 2009). El objetivo de este tipo de escucha puede ser transaccional, interactivo o puramente social. Manejar

las exigencias cognitivas y sociales de estas situaciones es una parte importante de la competencia en comprensión auditiva (Vandergrift y Goh, 2012), que, consecuentemente, abarca la capacidad del oyente para mostrar señales adecuadas de participación y de comprensión (Rost, 1990). En esta línea, Rost (2002) entiende la escucha como una actividad comunicativa de carácter receptivo, constructivo, colaborativo y transformativo. Desde el punto de vista de la dimensión colaborativa de la escucha, Rost (2002) considera que escuchar implica: a) negociar significados con el hablante y responder; b) coordinarse con el hablante en la elección de un código y un contexto; c) responder a lo que el hablante ha dicho; d) negociar información o valores compartidos con el hablante; e) actuar con interés mientras el hablante habla y f) señalar al hablante qué ideas están claras y cuáles son aceptables para el oyente.

La situación de escucha determina los derechos y las responsabilidades interactivas del oyente. Así, en algunas situaciones cara a cara, el oyente es físicamente capaz de responder, pero no lo hace porque no es lo que se espera de él, como sucede, por ejemplo, en la sala de un tribunal (Lynch, 2009). Los cuatro papeles que el oyente puede adoptar, de mayor a menor participación, son: 1) participante, alguien a quien se le ha hablado y tiene los mismos derechos a participar que el resto de personas presentes; 2) destinatario, alguien a quien se le ha hablado pero que no suele hablar, pues sus derechos son limitados; 3) oyente, alguien a quien se le ha hablado, pero de quien no se espera respuesta; 4) oyente accidental o por casualidad, alguien a quien no se le ha hablado y no tiene derecho a intervenir (Moreno Fernández, 2002).

La escucha unidireccional y la escucha interactiva comparten ciertos rasgos y divergen en otros. De entre las características comunes, destacamos fundamentalmente dos. En primer lugar, en ambas situaciones, los oyentes procesan la información de manera interactiva combinando los dos modelos de procesamiento, el de abajo-arriba y el de arriba-abajo. En segundo lugar, los oyentes hacen uso de las distintas fuentes o tipos de conocimiento anteriormente expuestos.

Por lo que respecta a las divergencias, la escucha interactiva se diferencia de la escucha unidireccional en cinco aspectos principales; los tres primeros facilitan la comprensión, mientras que los dos últimos la hacen más exigente. En primer lugar, en las situaciones de escucha interactiva, el hablante y el oyente comparten el mismo objetivo comunicativo y el mismo contexto de escucha. En segundo lugar, el papel dual de oyente y de hablante les permite clarificar significado o pedir al interlocutor que repita o que hable más despacio en caso necesario. En tercer lugar, en discursos colaborativos, los oyentes dejan entrever su comprensión a través de la manera en que interactúan con el hablante (Rost, 1990). En cuarto lugar, las situaciones de escucha interactiva normalmente exigen que los oyentes respondan, por lo que deben conceptualizar, formular y articular una respuesta al mismo tiempo que prestan atención y procesan el discurso del interlocutor, lo cual supone una carga cognitiva considerable. En quinto lugar, en las situaciones de escucha interactiva, la relación entre el oyente y

el hablante determina las exigencias sociales y afectivas (que pueden ser muy altas), lo cual carga, aún más, la memoria de trabajo (Vandergrift y Goh, 2012).

5. Conclusión

La comprensión auditiva es un proceso activo en el que intervienen varios procesos de manera no lineal y casi simultánea. El oyente capta los sonidos y los convierte en impulsos nerviosos que son interpretados por el cerebro. El oyente presta atención y, con ello, filtra el *input* recibido y selecciona la información que, en el momento de escucha, considera relevante. Asimismo, analiza la corriente de sonidos en busca de unidades significativas de lengua. Gracias al procesamiento interactivo (que opera de arriba abajo y de abajo arriba) de estas unidades de lengua identificadas y de los diferentes conocimientos (lingüístico, del mundo, pragmático y discursivo) almacenados en su memoria, el oyente consigue segmentar el discurso y, así, reconocer las palabras individuales. A partir de estas palabras y con la ayuda de su conocimiento previo, crea proposiciones o representaciones abstractas del significado del mensaje con el objetivo de mantener dicha representación del significado en la memoria de trabajo al mismo tiempo que sigue procesando información nueva.

Todo esto conlleva que la suma total del conocimiento del oyente, sus experiencias pasadas, sus pensamientos actuales, sus intenciones, su personalidad y su inteligencia interactúen libremente con el *input* acústico para crear la interpretación del texto. Esta amalgama de conocimientos, igualmente, influye tanto en las ideas que el oyente almacena en su memoria, pues solamente se guardan aquellas que se consideran importantes, como en la manera de organizarlas y de establecer conexiones entre ellas.

El significado, por tanto, no es algo que está en el texto y que los oyentes tienen que extraer. El significado se construye a partir de procesos activos de decodificación y de interpretación. Todo esto conlleva que diferentes oyentes pueden interpretar un mismo mensaje de manera distinta. Una vez interpretado el mensaje oral, el oyente responde de forma adecuada en función de lo que ha entendido, de la situación y de la relación con el hablante.

La enseñanza y el desarrollo efectivos de la comprensión auditiva en el aula de español como segunda lengua requiere la comprensión de los procesos de comprensión auditiva aquí detallados; de ahí que el presente artículo pueda resultar de extrema utilidad a los profesores de segundas lenguas, en general, y de ELE, en particular, que pretendan ayudar a sus alumnos a que mejoren su competencia en comprensión auditiva.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1983), *The architecture of cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1995), *Cognitive psychology and its implications* (4^a. ed.). Nueva York, Freeman.
- ANDERSON, A. y Lynch, T. (1988), *Listening*. Oxford, Oxford University Press.
- BARTLETT, F. C. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURNE, L. E.; Dominowski, R. L.; Loftus, E. F. (1979), *Cognitive processes*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BROWN, G. (1990), *Listening to spoken English*. Nueva York, Longman.
- BROWN, G. (1995), *Speakers, Listeners and Communication*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BUCK, G. (2001), *Assessing Listening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BURLEY-ALLEN, M. (1995), *Listening: The forgotten skill*. Nueva York, John Wiley & Sons, Inc.
- ESCANDELL, M. V. (2005), *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004), «La subcompetencia estratégica», en Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 573-592.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2005), *Así se habla. Nociones fundamentales de la fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskera*. Barcelona, Horsori.
- FIELD, J. (2008), *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. (2005), *Second language listening: theory and practice*. Nueva York, Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J.; Miller, L. (2010), «Listening in a Second Language», en Wolvin, A. D. (ed.), *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 158-178.
- GAGNÉ, E. D. (1985), *The cognitive psychology of school learning*. Boston, Little Brown.
- GAUQUELIN, F. (1979), *Saber comunicarse*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. (1996), *Profesor en acción: Vol. 3: Destrezas*. Madrid, Edelsa.
- GLEASON, J. B.; BERNSTEIN, N. E. (1997), *Psicolingüística*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- GOH, C. C. M. (2002), «Teaching Listening in the Language Classroom», en RELC Portfolio Series, 4. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- GRAHAM, S. Y SANTOS, D. (2015). *Strategies for Second Language Listening. Current Scenarios and Improved Pedagogy*. Basingstoke (Reino Unido), Palgrave Macmillan.

- IMHOFF, M. (2010), «What is Going on in the Mind of a Listener? The Cognitive Psychology of Listening», en Wolvin, A. D. (ed.), *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 97-126.
- JAKOBSON, R.; FANT, C.; GUNNAR M.; HALLE, M. (1952), *Preliminaries to Speech Analysis*. Cambridge, MIT Press.
- KLATZKY, R. L. (1980), *Human memory: structure and processes*. San Francisco, Freeman.
- LEVELT, W. J. M. (1993), *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MIT Press.
- LIBERMAN, A. M.; HARRIS, K.; SAFFORD, H.; HOWARD S.; GRIFFITH, B.C. (1957), «The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries», *Journal of experimental Psychology*, 54, pp. 358-68.
- LINDBLOM, B. (1996), «Role of articulation in speech perception: Clues from production», *Journal of the Acoustical Society of America*, 99, vol. 3, pp. 1683-1692.
- LYNCH, T. (2009), *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- MARRERO AGUIAR, V. (2008), «La Fonética Perceptiva: Trascendencia Lingüística de Mecanismos Neuropsicológicos», en EFE, XVII, pp. 207-245.
- MARSLEN-WILSON, W.; TYLER, L. (1981), «Central processes in speech understanding», en Longuet-Higgins, H. C.; Lyons J.; Broadbent, D. E. (eds.), *The Psychological Mechanisms of Language*. London, Royal Society and British Academy, pp. 317-332.
- MARTÍN LERALTA, S. (2019), «Comprensión auditiva», en Muñoz-Basols, J; Gironzetti, E.; Lacorte, M., *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York, Routledge, pp. 198-212.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002), *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, Arco Libros.
- MORLEY, J. (1999), «Current perspectives on improving aural comprehension», en *SL Magazine*, 2, vol. 1, pp. 16-9.
- MORTON, J. (1979), «Word recognition», en Morton, J.; Marshall, J. (eds.), *Psycholinguistics Series 2: Structures and processes*. Londres, Elek. pp. 107-156.
- MORTON, J.; HAMMERSLEY, R.; BEKERIAN, D. (1985), «Headed records: a model for memory and its failures», *Cognition*, 20, pp. 1-23.
- NUNAN, D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Heinle & Heinle.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- POCH OLIVÉ, D. (2000), «Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados», en Sánchez Lobato, J.; Sánchez Pérez, A.; Santos Gargallo, I.; Moreno García, C. (eds.) (2000), *CARABELA 49: El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Madrid, SGEL, pp. 5-16.

- QUILIS, A., y FERNÁNDEZ, J. A. (2003), *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid, CSIC.
- RABINOWITZ, M.; Chi, M. T. (1987), «An interactive model of strategic processing», en Ceci, S. J. (ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, Erlbaum.
- ROST, M. (1990), *Listening in Language Learning*. Harlow, Longman.
- ROST, M. (1994), *Introducing Listening*. Londres, Penguin.
- ROST, M. (2002), *Teaching and Researching Listening*. Harlow, Pearson Education.
- ROST, M. (2005), «L2 listening», en Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Londres, Routledge, pp. 503-527.
- RUMELHART, D. E.; McCLELLAND, J. L. (1982), «An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model», en *Psychological Review*, 89, pp. 60-94.
- SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Enquiry into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, Erlbaum.
- SIEGEL, J. (2014), *Problematising L2 listening pedagogy: the potential of process-based listening strategy instruction in the L2 classroom*. Tesis doctoral, Aston University.
- STEVENS, K. N. (1972), «Quantal nature of speech: Evidence from articulatory-acoustic data», en David, E. E.; Denes, P. B. (eds.), *Human Communication: A Unified View*. Nueva York, McGraw-Hill, pp. 51-66.
- VANDERGRIFT, L.; Goh, C. C. M. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. Nueva York, Routledge.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1997), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.