

Las tareas de conciencia fonológica como recurso didáctico de comprensión auditiva en Español Lengua Extranjera (ELE)

Phonological awareness tasks: a didactic tool for listening comprehension in Spanish as a Foreign Language

ISABEL PÉREZ CANO
UNIVERSITÄT HAMBURG
isabel.perez.cano@uni-hamburg.de

Resumen

Siguiendo la tradición del carácter multidisciplinar de la didáctica de lenguas extranjeras y dentro de los esfuerzos de innovación de pedagógica y didáctica de la enseñanza de la comprensión auditiva del español, el artículo explora la relevancia del concepto de conciencia fonológica y su posible aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística específica de la lengua oral que está anclada en el campo de la lectoescritura y la alfabetización en la lengua materna. Se estudiará su repertorio de tareas para adaptarlas como recursos didácticos para la práctica de la percepción auditiva en ELE.

Palabras clave: conciencia fonológica, comprensión auditiva, psicolingüística, recursos didácticos, Español Lengua Extranjera.

Abstract

The didactic of foreign languages, a field with a long multidisciplinary tradition allows and caters for the needs of pedagogical innovation. This article explores the relevance of the construct phonological awareness and its possible didactic application to the field of teaching foreign languages. Phonological awareness is a metalinguistic skill specific to the oral language that is anchored in the field of reading and writing and literacy in the mother tongue. The repertoire of tasks will be studied in order to adapt them as didactic tools to teach the basis of listening, ie aural perception in the didactic of Spanish as Foreign language.

Key words: phonological awareness, listening comprehension, psycholinguistics, didactic tools, Spanish as Foreign Language.

1. Introducción

El interés por la destreza de comprensión auditiva y su didáctica en el aula de lenguas extranjeras (en adelante, L2) tanto en la investigación y como en la práctica docente, partió de la segunda conferencia de la *International Association of Applied Linguistics* en 1969. En ella se sentaron las bases de muchas de las premisas actuales de la didáctica de L2, sobre todo en lo que se refiere al papel central de la comprensión auditiva (en adelante, CA) para aprender una L2. Así, se dejó claro que el aprendizaje es un proceso individual, la CA es una destreza indispensable para el aprendizaje y la comprensión escrita y oral son procesos receptivos complejos (Morley, 2007).

De esta manera, por estudios de psicolingüística y de adquisición de lenguas, hoy día sabemos que la CA juega un papel central en la lengua materna (en adelante, L1). Entre otros, se ha descubierto que es un predictor de buen desempeño en la comprensión lectora escolar (Hogan, Adlof y Alonzo, 2014) y un predictor de éxito en la educación formal superior (Feyten, 1991), además de ser una destreza central en el aprendizaje de lenguas (Vandergrift, 2007). Justo en este punto de intersección entre la lengua hablada (comprensión auditiva) y la lengua escrita (lectoescritura y comprensión lectora) se encuentra el concepto de conciencia fonológica (en adelante, CF) que se va a desarrollar en este artículo. Su autora ha estudiado la relación entre la CA y la CF, con el objetivo de dotar de un marco teórico a las tareas adaptadas de CF y proponer secuencias didácticas aplicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE).

Así, las tareas adaptadas del campo de la CF se proponen para paliar las carencias existentes en la práctica de los primeros estadios de procesamiento de la CA, entendidos como la percepción auditiva y el *parsing*¹, siguiendo el modelo de procesamiento cognitivo de comprensión de la lengua propuesto por Anderson (2015).

En los últimos decenios la didáctica de la CA ha identificado como su objetivo primordial la enseñanza de los procesos afectivos, cognitivos y metacognitivos involucrados en la comprensión oral, persiguiendo el objetivo de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para controlar la habilidad de comprender el discurso oral y de guiarles en la solitaria tarea de aprender a escuchar entendiendo (Vandergrift y Goh, 2012).

De este modo, el campo de las estrategias en CA ha vivido un gran auge, sobre todo en lo referente a las estrategias mnemotécnicas, cognitivas

¹ En ese artículo se prefiere emplear el término en inglés, entendido como el mecanismo psicolingüístico que “se esfuerza” en analizar la cadena fónica en palabras, segmentándolas en unidades siguiendo las leyes sintácticas de esa lengua para crear representaciones con sentido. En el punto 2.1. se aclarará con más detalle este término.

y de compensación según la clasificación de Oxford (1990).² Muchos manuales de inglés como lengua extranjera (Wilson, 2003) y de ELE actuales han incorporado este tipo de trabajo estratégico a las tareas de comprensión, por lo que la enseñanza de estrategias afectivas y cognitivas se ha convertido en un modo de proceder extendido por casi todos los contextos de la enseñanza de ELE.

Sin embargo, con estas estrategias se opera en la fase de la comprensión auditiva que, en terminología de Anderson, se denomina “utilization” y esta autora ha traducido por “elaboración” (2015). De este modo, se dota al aprendiz de herramientas para elaborar el significado del mensaje pero que no remedian los problemas fundamentales de percepción como es segmentar adecuadamente el mensaje oral para así poder recuperar ítems léxicos. Hay suficiente evidencia en la investigación que mantiene que los aprendices suelen tener problemas de percepción fonológica en general, de reconocimiento auditivo de ítems léxicos conocidos o de segmentación de la cadena hablada que les impiden elaborar el significado de lo que están escuchando, incluso en nivel superiores de dominio de la lengua (Goh, 2000; Cutler 2001, en Vandergrift, 2007: 194; Hu, 2003: 431).

En este artículo, se desarrolla en primer lugar la relevancia de las fases de percepción y *parsing* en la comprensión auditiva, luego se presenta el concepto de conciencia fonológica y su relación teórica con la CA en la L2. El artículo termina con ejemplos de tareas adaptadas a la práctica de la CF en el aula de ELE y un apartado de conclusiones.

2. La percepción desde el punto de vista de la psicolingüística en la didáctica de comprensión auditiva en L2

En contra de la práctica del grueso de los materiales en la didáctica de L2, que se dirige a los procesos de comprensión de tipo analítico (Wilson, 2003), la psicolingüística ofrece varios modelos en los que sugiere una tendencia al procesamiento sintético de la cadena hablada en la L1 engarzado por procesamientos en paralelo, como el conocido modelo cohorte de acceso al léxico de Marslen-Wilson (Warren, 2013: 127–130), o más recientemente, el modelo distribuido de la percepción del habla de Gaskell y Marslen-Wilson (1997). Estos autores proponen un modelo de procesamiento de la información interactivo o en paralelo (*bottom-up* y *top-down*) que incluye la fonología como conocimiento léxico. Enmarcado dentro de las teorías conectivistas, Gaskell y Marslen-Wilson (1997: 614) proponen que:

...the network, rather than modelling the recognition of word forms, concentrates on the retrieval of lexical phonological and semantic

² Para obtener una panorámica sobre el tema del uso de estrategias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, véase en español el trabajo de Martín Leralta (2009) y en inglés, por ejemplo, los trabajos seminales de Oxford (1990) y O’Malley y Chamot (1990).

information, with explicit recognition being a secondary product, relevant for psycholinguistic tasks such as lexical decision.

Relevante para la didáctica de CA en L2 es el hecho de que los autores postulan que los conocimientos lingüísticos sobre el ítem léxico, es decir, que los rasgos fonológicos, semánticos y sintácticos que diferencian y acotan un ítem léxico de otro, se presentan de manera distribuida en diferentes redes. De esta manera, los procesos involucrados en la activación de reconocimiento de la palabra oral son interactivos, en paralelo y simultáneos.

La gran diferencia con su modelo anterior secuencial de cohorte (Warren, 2013: 127-130), con clara tendencia al procesamiento sintético de la cadena hablada, es que el análisis en este modelo es en paralelo, por lo tanto, no importa si el proceso de reconocimiento se encuentra en la fase pre-léxica, en el análisis de fonemas, por ejemplo, ya que la información, por mínima que sea, se contrasta constantemente con los conocimientos léxicos.

Con este modo de proceder en paralelo, se intenta que el tiempo de recuperación léxica funcione lo más rápido posible, ya que, si los aprendices poseen la información sintáctica, semántica y fonológica, el tiempo de respuesta de la memoria a largo plazo para segmentar y acceder al ítem léxico, es decir, para reconocerlo y elaborar el mensaje, será menor que si solo tienen un tipo de información.

Estudios de CA en L2 han demostrado que los estudiantes no realizan con éxito la tarea auditiva porque dependen exclusivamente de la dimensión semántica de la información lingüística de la cadena fónica (Rost, 2011: 35). A menudo, conocen y reconocen la palabra escrita, pero les falta su huella auditiva (Hu, 2003: 431). Además, no han automatizado el reconocimiento de palabras que es “a critical aspect of both L1 and L2 language acquisition” (Segalowitz, 2008 en Rost, 2011: 34)

Así, el planteamiento de adaptar ejercicios de CF para practicar la percepción en la CA se enmarca dentro de una tradición de propuestas como las de Wilson (2003), quien aboga por una secuencia llamada *discovering listening*, y las de Nogueroles López (2010), quien propone tareas de escucha intensiva.

2.1. El modelo cognitivo de comprensión de Anderson

En cuanto al punto de vista de la psicología cognitiva, para explicar las etapas y procesos involucrados en la comprensión auditiva en este artículo se sigue el modelo propuesto por Anderson (2015: 314).

Un campo de trabajo de la psicología cognitiva y la psicolingüística es discernir los procesos encargados de transformar un simple impulso sensorial en parte de un complejo sistema lingüístico, con otras palabras, cómo el receptor de la lengua, lector u oyente, otorga un significado a un

impulso sensorial. Durante mucho tiempo en la psicolingüística se ha postulado que las palabras son la “unidad lingüística básica” para la construcción del significado y que el segmentar o “empaquetar” la cadena fónica en palabras es el principal objetivo del sistema perceptivo de la lengua. Sin embargo, hoy día los modelos de percepción oral suponen que unidades más pequeñas, como la sílaba y el fonema, también tienen validez perceptual (Warren, 2013: 102).

De esta manera, Anderson (2015) agrupó los procesos cognitivos involucrados en crear significado, en comprender los mensajes, tanto orales como escritos, en tres fases interconectadas. Aquí solo nos detendremos en los procesos específicos de la cadena fónica.

En la fase de percepción, mediante un proceso bottom-up, el oyente reconoce los sonidos y los segmenta en palabras atendiendo a las categorías sintácticas, semánticas y fonológicas dominantes en la lengua que escucha. En la fase de percepción en la L2, el principal problema reside en la segmentación del discurso. El sistema perceptivo y la habilidad de segmentar en la L1 se desarrollan a edad muy temprana. De esta manera, las leyes de la segmentación de la L1 se aplican de manera involuntaria a la L2, impidiendo que los aprendices de L2 agrupen de manera satisfactoria la cadena fónica. (Vandergrift y Goh, 2012:21).

Así, pasamos a la segunda fase, conocida como *parsing*. Los procesos de esta segunda fase tienen el objetivo de combinar el significado de las palabras que se han aislado anteriormente para reconstruir el significado del mensaje completo. Estas palabras están retenidas en la memoria de trabajo y se contrastan con representaciones léxicas guardadas en la memoria a largo plazo. En la L1, las pistas fonológicas, sintácticas y semánticas están automatizadas y facilitan el acceso a las unidades léxico semánticas guardadas en la memoria a largo plazo. Por su parte, el oyente en la L2, sobre todo en niveles bajos, debido a su desconocimiento de la lengua, se apoya mucho más en pistas fonéticas y fonológicas como la acentuación, las reglas fonotácticas de la lengua, etc. para agrupar estos elementos y conferirles un significado (Vandergrift y Goh, 2012:146). Esto les lleva a segmentar el discurso siguiendo los patrones de su lengua materna, lo cual dificulta aún más el reconocimiento de ítems que quizá conocieran de forma escrita.

Así, vemos que el proceso de comprensión auditiva, sobre todo en el aula de L2, muchas veces no pasa de esta fase. El aprendiz de L2 se enfrenta a múltiples dificultades que no puede resolver, tanto de procesamiento cognitivo como de conocimientos lingüísticos. Por un lado, tiene problemas de percepción y, por lo tanto, de segmentación de la cadena fónica. Por otro lado, la falta de conocimientos de léxico semánticos le impiden reconocer como válidas las representaciones creadas en esta fase. Además, como han demostrado varios estudios (Vandergrift y Goh, 2012: 61, 147), el aprendiz novel no usa pistas sintácticas para segmentar la cadena fónica aun cuando no tenga otras pistas disponibles.

Por todo ello, los procesos de *parsing* se ralentizan, lo cual, dada la naturaleza temporal del discurso oral, impide que se pase a la fase siguiente o se procese la nueva información que va entrando en el sistema perceptivo. Además, hay que tener en cuenta las características de la memoria de trabajo, un tipo de memoria que puede retener y manipular un número reducido de ítems en poco tiempo. Sin embargo, el tamaño de los ítems con los que opera la memoria de trabajo no es relevante, es decir, cuesta el mismo esfuerzo u ocupa el mismo espacio, retener un ítem constituido por una unidad, como, por ejemplo, “situado” que retener un ítem constituido por varias unidades como “está situado en la esquina”.

Esta particularidad es decisiva a la hora de entender por qué conforme va aumentando el nivel de conocimientos lingüísticos en la L2, los procesos de *parsing* se van haciendo más rápidos: al tener más conocimientos, el oyente puede apoyarse en más pistas léxico semánticas para recuperar conocimientos de la memoria a largo plazo y por lo tanto las unidades segmentadas que se pueden mantener en la memoria de trabajo son más largas, lo que facilita, a su vez, la segmentación de la cadena fónica en unidades sintácticas significativas con las que operar en la fase siguiente.

En la fase de elaboración se activan procesos top-down ya que el principal objetivo de esta tercera fase es el de entender el sentido y el significado de las unidades resultantes de la fase de *parsing*. Es decir, es la fase de "comprensión auditiva" como se suele trabajar en la didáctica de L2. En esta fase el oyente contrasta la información previa con la nueva que está entrando, con sus conocimientos del mundo, las expectativas, la congruencia del significado que está elaborando y en la que, en el aula de L2, puede responder a las preguntas del ejercicio de CA, con mayor o menor éxito, dependiendo de cómo hayan transcurrido las fases de procesamiento anteriores.

3. ¿Qué es la conciencia fonológica?

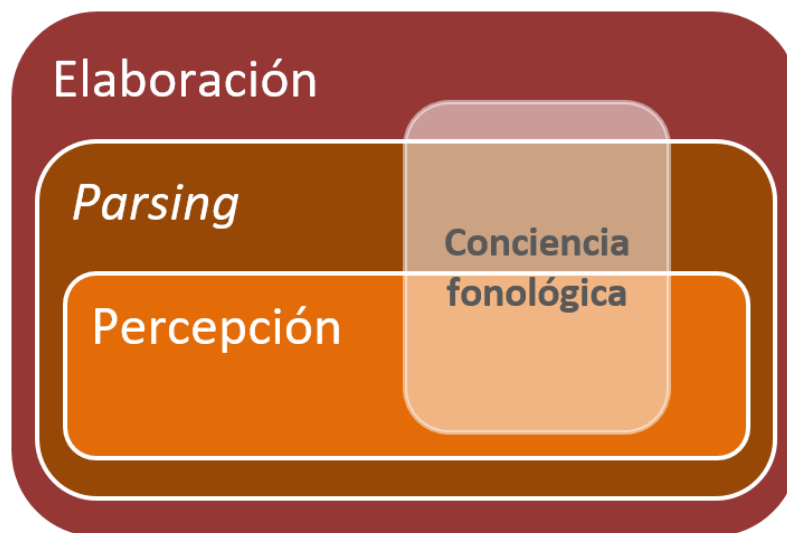
La conciencia fonológica es un constructo de gran interés en el mundo de la alfabetización, tanto en niños como en adultos (Hien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995; Etchepareborda y Habib, 2001; Villa Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia, 2002; Rosselli, Matute Villaseñor y Ardila, 2006). Castles y Coltheart (2004: 77) la definen como una habilidad metalingüística “specific to spoken language that precedes and directly influences the process of reading acquisition.”

Esta destreza o habilidad metalingüística va más allá de la percepción auditiva y tiene dos vertientes. Por un lado, es tener conciencia de que el lenguaje oral está formado por unidades como sílabas, fonemas, frases... Por otro lado, la CF consiste en manipular y procesar estas unidades del habla oral (Castles y Coltheart, 2004: 78). De hecho, recibir instrucción explícita en CF es necesario para ser capaz de manipular los sonidos, sobre todo a nivel

fonémico, lo que se llama la conciencia fonémica, que es una habilidad indispensable para aprender a leer (Villa Carpio Fernández et al., 2002).

Etchepareborda y Habib, quienes abordan la CF desde el punto de vista de la neuropsicología, postulan que el origen de la dislexia puede estar vinculado a la falta de habilidad de manipulación abstracta de sonidos (2001: 16). Estos autores caracterizan la CF como un proceso cognitivo intermediario entre la percepción de la información y la elaboración del significado. En el modelo de esta autora, la CF constituye ese paso mediador entre la percepción y *parsing* del mensaje oral, hasta llegar a la elaboración del mensaje en el modelo de procesamiento de la comprensión de Anderson (2015). De esta intersección, surge la idea de adaptar tareas de CF para dar práctica atendiendo a la percepción y al *parsing* en la CA de las L2 (véase figura 1).

Figura 1: Relación entre el modelo cognitivo de procesamiento de comprensión de la lengua (Anderson, 2015) y la conciencia fonológica (Etchepareborda y Habib, 2001).



3.1. Tareas de conciencia fonológica

Tradicionalmente, el desarrollo de la CF se ha considerado como el desarrollo que abarca desde la conciencia fonológica más superficial, como identificar rimas, hasta la más profunda, como segmentar fonemas, pasando por la conciencia intermedia necesaria para silabear (Hien et al., 1995). Mientras que para identificar rimas en la L1 o en la L2 no se necesita instrucción o reflexión metacognitiva sobre la lengua, esta sí es necesaria para poder manipular fonemas, como sustituir un fonema por otro.

Así, las actividades que se proponen para desarrollar la habilidad CF o los test de medición de la misma se han orientado por este *continuum* y no hay un criterio unificado a la hora de agrupar las tareas entre los estudiosos de la CF. La taxonomía más productiva es la de clasificar las tareas

según el tipo de manipulación a las que se someta los sonidos o la cadena fónica. El resultado son tres grupos de tareas: comparar sonidos, sintetizarlos y analizarlos. Hien et al. (1995) y McBride-Chang (1995: 179) han resumido como sigue el tipo de actividades incluidas en sus respectivos instrumentos de medición de CF. Esta clasificación ha servido de guía a esta autora a la hora de seleccionar material de ELE para practicar tareas de CF:

Figura 2: Tareas de conciencia fonológica. Elaboración propia a partir de Hien et al., 1995; McBride-Chang, 1995.



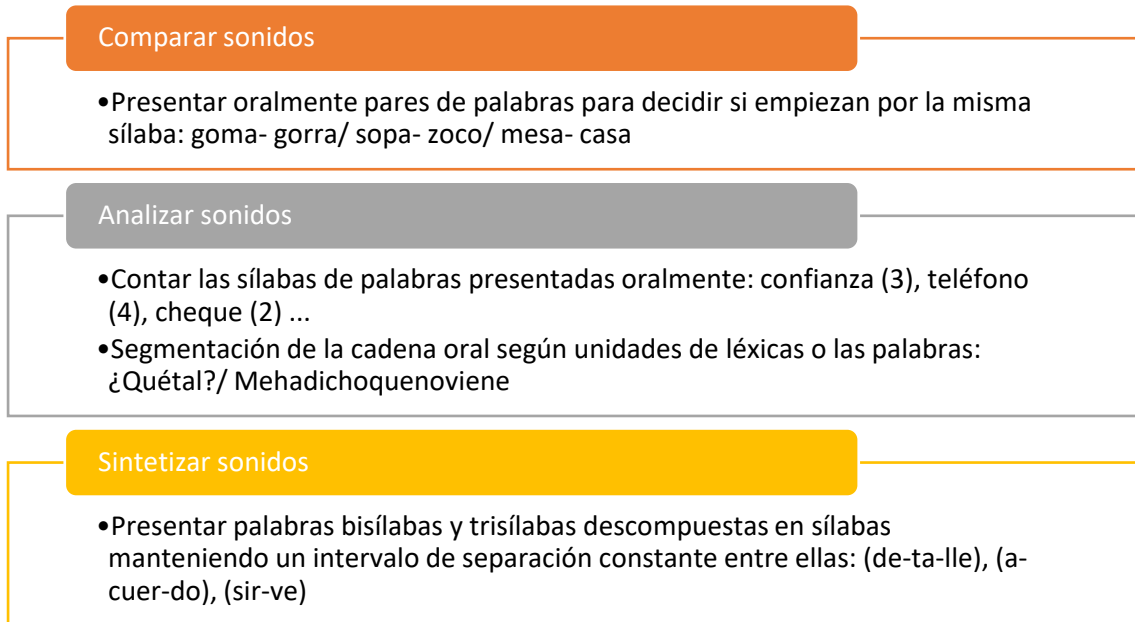
4. Tareas de conciencia fonológica para practicar la percepción auditiva

En el apartado anterior hemos presentado el concepto de CF y su repertorio de tareas. A la hora de adaptar material de ELE para practicar CF, conviene tener en cuenta una serie de normas o máximas:

- No se puede reproducir lo que no se percibe.
- Las muestras de lengua tienen que ser reales y significativas aunque nos enfoquemos en la forma. Basándonos en el modelo distributivo del procesamiento de la percepción oral, abogamos por dar ejemplos auténticos de lengua para ayudar al estudiante a poder acceder en paralelo al máximo de pistas semánticas, fonológicas o sintácticas.
- Las actividades no son de reproducción como los ejercicios de fonética, sino de reconocimiento y manipulación de sonidos.
- No se puede manipular lo que no se conoce y tampoco se puede reflexionar sobre ello. Por lo tanto, las actividades de conciencia fonológica se deben realizar con material que ya conocen los aprendices.

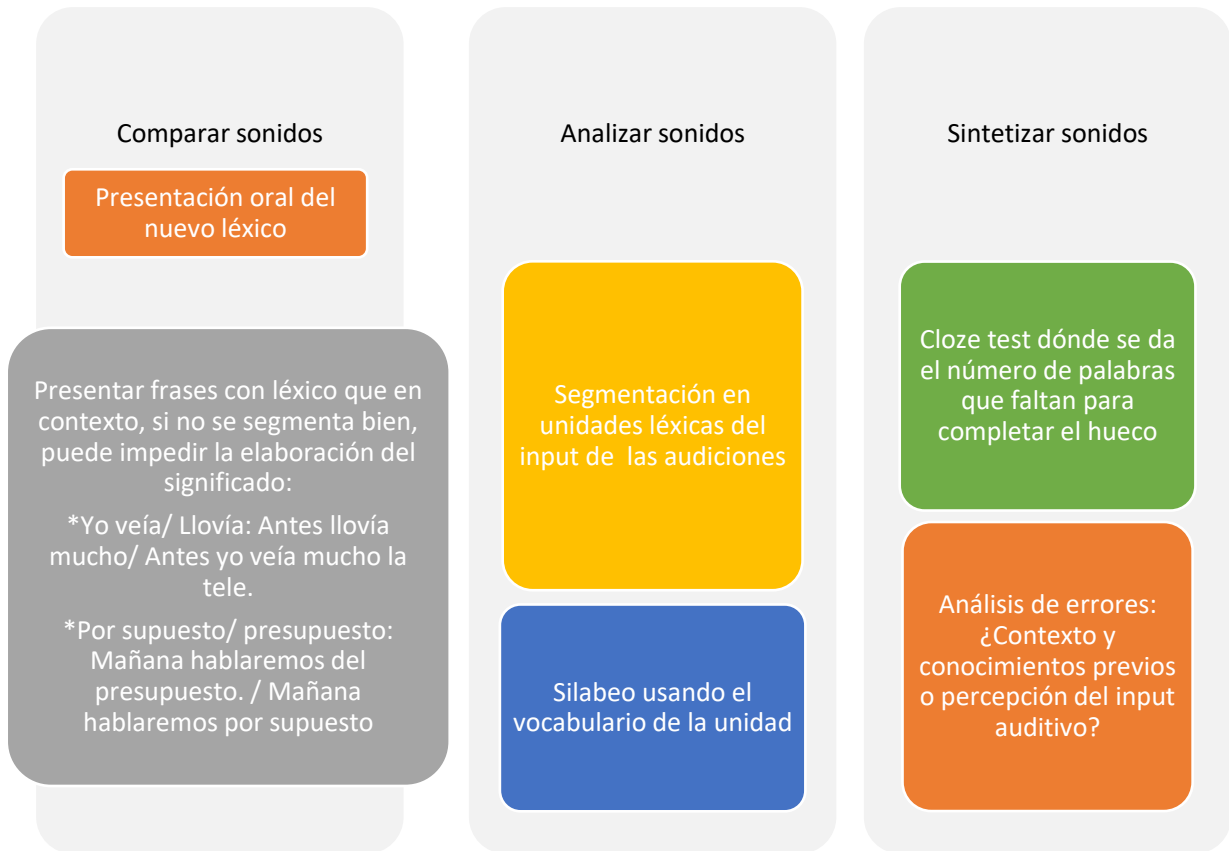
Las actividades para trabajar CF en la clase de ELE se basan en los grupos presentados en el punto 3.2:

Figura 3: Tipos de tareas para trabajar CF.



La figura 4 refleja una clasificación esquemática de la adaptación de actividades de CF a las necesidades del aula de ELE. Estas tareas, de construcción de conocimiento procedural, se prestan a ser explotadas en secuencias didácticas de corte lúdico y tienen el fin de poner al alcance del profesorado y estudiantes un repertorio de tareas de fácil implementación en el aula, que se pueden realizar adaptando los materiales de sus manuales y, por lo tanto, se pueden usar en cualquier nivel y en cualquier fase de la clase.

Figura 4: Tareas de CF adaptadas a la clase de ELE.



5. Ejemplos de actividades de conciencia fonológica aplicadas a la clase de ELE

5.1. Tarea de analizar sonidos y practicar “pares mínimos”. Nivel A2.

Figura 5: Elaboración propia a partir de Colegas 1. Cuaderno de ejercicios (Corpas y Martínez, 2010:137).

13. Completa estas palabras con las letras que faltan: ll, ñ o ch.

- | | | |
|------------------|-------------------|---------------------|
| 1. a.....o | 8. campa a | 15. compa ero |
| 2. si a | 9. ma ana | 16. ape ido |
| 3. mu o | 10. ni o | 17. no e |
| 4. tu o | 11. ca e | 18. peque o |
| 5. ba o | 12. pla a | |
| 6. ino | 13. bi ete | |
| 7. le endo | 14. despa o | |

Esta propuesta de adaptación de material didáctico publicado con el objetivo de practicar un aspecto fonético, a saber, la pronunciación de las palatales, se puede convertir en un ejercicio de CF si se reutiliza este mismo material días más tarde o en la próxima sesión para empezar la clase con una actividad lúdica de reconocimiento de sonidos, que además sirve para concentrarse y crear ambiente de trabajo.

5.1.1. Procedimiento

El docente elige palabras del ejercicio y las contrasta con otra palabra que también contenga un fonema del repertorio del ejercicio (en este caso, una palatal), lo que dará lugar a que la palabra que surja probablemente no exista. Si existe, se aclara el significado y sirve para ejemplificar cómo un fonema o su(s) correspondiente(s) grafema(s) pueden cambiar el significado de una palabra.

Para el ítem número 11 se podría ofrecer el par mínimo *calle* (la propuesta del ejercicio) / *cañe*. Para el ítem número 6 se podría ofrecer *chino* (la propuesta del ejercicio) / *yino*.

5.1.1.1. Actividad alternativa o de seguimiento

La clase está sentada o de pie, pero sin tener el manual u otro tipo de apoyo visual individual. El docente pregunta “¿Qué palabra reconocéis? Os voy a decir dos palabras. Algunas las conocemos ya del ejercicio del otro día”. Ha resultado de utilidad usar apoyo visual no gráfico con una tarjeta de color diferente que se levanta cada vez que se pronuncia una de las palabras. Si después de dos intentos no hay respuesta positiva, se repite el contraste, esta vez presentando el anverso de las tarjetas de color donde están escritas las palabras que el docente presenta oralmente. Debería ser ahora cuando la mayoría de los alumnos, siguiendo los ejemplos del punto anterior, identificaran “calle” y “chino” como las palabras que conocen.

5.1.2. Objetivos de la actividad

Con este ejercicio se pretende tomar conciencia de que hay:

- Representaciones gráficas que reconocen, pero no tienen una representación auditiva de la misma.
- Combinaciones de fonemas que no aparecen en una lengua.
- Sonidos que “funcionan o no funcionan” en español y suelen aparecer en posiciones determinadas.
- Diferentes tipos de sílabas.

Hay que tener siempre en cuenta que, si se les pide reproducción de las palabras, tiene que ser reproducción o repetición de las palabras reales, y no de logotomas. Además, no es necesario utilizar terminología explícita,

como en el ejemplo dado, a no ser que nuestro grupo meta sean lingüistas o estudiantes de Filología.

5.2. Tarea de pares mínimos con información gramatical. Nivel A2/ B1.

Figura 6: Colegas 2. Cuaderno de ejercicios (Corpas y Martínez, 2008).

3. Productos de ayer y de hoy

3. A. Escucha las siguientes formas verbales y escríbelas en la columna que corresponda según su acentuación.

compré estuve

B. ¿Sabes cuáles de los verbos anteriores son regulares y cuáles irregulares en Pretérito Indefinido?

C. Ahora, completa.

La 1.ª y 3.ª persona del singular (yo, él/ella, usted) del Pretérito Indefinido de los verbos
la sílaba fuerte es la última: **compré...** En cambio, en los verbos
la sílaba fuerte es la penúltima: **estuve...**

4. A. Fíjate en la forma del Pretérito Indefinido de los verbos **leer** y **pedir**. ¿Qué irregularidad observas?

5.2.1. Procedimiento

Esta propuesta de explotación de material publicado con el objetivo de orientar la atención a la práctica de la acentuación de las formas verbales en pretérito indefinido, se puede implementar de manera parecida al ejercicio anterior, si bien, en esta tarea, el docente realizará el contraste con ítems que contienen información gramatical como puedan ser *compré /compre, habló/hablo*, que, si no se reconocen correctamente, pueden impedir la elaboración del mensaje, ya que el contenido de información en estas terminaciones verbales no solo es de tiempo, sino también de persona.

5.3. Tarea para sensibilizar sobre la importancia del procesamiento bottom-up en las fases de percepción y parsing del mensaje oral. A partir de nivel A2

Esta actividad adaptada nuevamente del manual Colegas 1 (González, Martín y Verdía, 2007) está diseñada para tomar conciencia de la importancia de la percepción auditiva, sobre todo a los procesos bottom-up, ya que, por muchos conocimientos específicos y de vocabulario que se tengan sobre un tema, a veces es muy importante prestar atención a lo que realmente se percibe sensorialmente y no a lo que se sabe del contexto. Este ejercicio es sumamente demandante y aunque el material está diseñado en el manual para ser empleado en nivel A2, con esta explotación, si el texto es desconocido para los estudiantes, se puede practicar incluso en niveles B1/

B2, donde obviamente requerirá menos tiempo y menos andamiaje por parte del docente.

La secuencia didáctica está diseñada para aprendices que han trabajado el texto como parte de su unidad en el nivel A2. La actividad que a continuación se propone se puede usar unas semanas más tarde, con el objetivo añadido de preparación a un examen o de repaso del léxico contextualizado. El tiempo necesario será de unos 45 minutos.

5.3.1. Procedimiento

El docente presenta el ejercicio preguntando si recuerdan el texto de Marta Ventas y elicitando información de los aprendices con el fin de activar los conocimientos previos. A continuación, anuncia que van a leer el diálogo de la audición, pero que tiene once errores en comparación con el original (ver figura 7). De estos errores, siete los pueden detectar por sus conocimientos del tema y del vocabulario de la unidad. Se les pide que trabajen en parejas. Pueden consultar el diccionario, al profesor o a otros compañeros, pero no pueden consultar la transcripción de la audición en el manual. Pasado el tiempo que el docente considere oportuno, se trabajan en pleno los errores que han encontrado. Se discuten y se escucha la audición dos veces para que controlen sus respuestas y, además, encuentren el resto de los errores.

En la figura 8 se aprecia una clasificación tentativa para usar con aprendices de nivel A2. Algunos errores que se esperaba ser detectados por los conocimientos léxico semánticos seguramente solo se detectarán con ayuda de la audición o, según el nivel de los estudiantes, cuando escuchen mientras leen la transcripción del texto original comparándolo con el texto manipulado de la actividad.

Figura 7: Adaptación de *Colegas 1. Libro del alumno (González, Marín y Verdía, 2011:99)*.

En este diálogo hay once errores. Puedes detectar algunos por el contexto y por tus conocimientos de léxico. Otros solo los podemos detectar a través de la audición. Lee para encontrar siete errores y después escucharemos la audición para encontrar los cuatro que faltan.

*Este año una empresa española de moda ha sido noticia en los mercados financieros por su esperado éxito. Sus ventas se han triplicado, sus beneficios han superado todas las expectativas y el valor de sus acciones en el mercado ha bajado un 150%. Se trata de Nova+, empresa dirigida por una de las ancianas más excepcionales de este país, Marta Ventas, que hoy nos acompaña. Buenas noches, Marta.

- Hola, buenas noches.

*Marta, ¿cómo una mujer como tú, en poco menos de 15 años consigue poner en marcha una empresa y hacer de ella uno de los valores más rentables del mercado? ¿Dónde está la llave del éxito?

- Bueno, no creo que haya una clave, ¿no? Para mí, es una pregunta de saber combinar varios factores.

*¿Por ejemplo?

- Pues mira, yo creo que lo primero que hay que tener en cuenta es el mercado, hay que conocer muy bien a los clientes. Después, por supuesto, hay que hacer una buena campaña de marketing. La gente tiene que quedarse con una mala imagen de la empresa y para eso es fundamental un buen marketing.

*Ajá. Entonces, ¿tú crees que conocer el mercado e invertir en una campaña de marketing diversifica el éxito?

-Sí, pero a todo eso hay que añadir un buen equipo de jugadores. Sin ellos poco se puede conseguir y en Nova+ tenemos una plantilla estupenda.

Clasifica los errores por orden de aparición. ¿De qué tipo son?

a) Errores de léxico, de conocimientos del tema

b) Errores de la percepción de la audición

Figura 8: Tabla orientativa de los errores.

| | Contexto/conocimientos de léxico | Audición |
|----|----------------------------------|--------------------------|
| 1 | | esperada / inesperada |
| 2 | ha bajado/ ha subido | |
| 3 | ancianas/ mujeres | ancianas/ mujeres |
| 4 | | quince/ cinco |
| 5 | llave/ clave | |
| 6 | pregunta/ cuestión | |
| 7 | | clientes/ consumidores |
| 8 | mala/ buena | |
| 9 | diversifica/ asegura | diversifica/ asegura |
| 10 | jugadores/ profesionales | jugadores/ profesionales |
| 11 | | estupenda/ fantástica |

Esta actividad es de una gran complejidad cognitiva y tiene por lo tanto varios objetivos, tanto de reflexión lingüística como de afectividad y metacognición.

El principal objetivo lingüístico es de trabajo léxico. Los conocimientos de léxico subyacen a todas las destrezas a la hora de aprender una L2. Desde el punto de vista de la psicolingüística, el principal objetivo del sistema de percepción es reconocer palabras en la cadena fónica (Warren, 2013:102). Desde el punto de vista de la enseñanza de L2, Staehr (2009, en Vandergrift y Goh, 2012:60) demostró en un estudio que más de la mitad de la varianza en el éxito en comprensión auditiva se debía a los conocimientos de léxico.

Los objetivos de procesamiento cognitivo y metacognición son intentar facilitar a los aprendices la práctica de los procesos de *parsing* y reflexionar sobre las dificultades que tienen en esta fase. Está demostrado que el ser consciente de los procesos metacognitivos involucrados en el proceso de escucha es productivo y ayuda a los aprendices a mejorar sus niveles de CA (Vandergrift y Goh, 2012:24). Como hemos visto en apartados anteriores, en la fase de *parsing* de la cadena fónica, las pistas léxico semánticas son las decisivas para segmentar la información de manera significativa. Sin embargo, muchos aprendices, a nivel lingüístico, no poseen estos conocimientos léxicos y desatienden a pistas sintácticas que conocen y podrían ayudarles en la tarea, mientras que a nivel psicolingüístico aplican involuntariamente las leyes de segmentación de su L1 dificultando de esta manera el proceso.

Además, la actividad ofrece la oportunidad de procesar tanto información oral como escrita. La comprensión lectora no es un objetivo explícito, sino que sirve de trampolín para la reflexión sobre estrategias (productivas como inferencia), reflexionar sobre cómo acceden al léxico y qué tipo de problemas han tenido a la hora de realizar el ejercicio de comprensión auditiva en comparación con la actividad cuando tienen la transcripción del texto oral. Se espera, por ejemplo, que, aunque conozcan el ítem léxico en su versión escrita, no dispongan de una huella auditiva del mismo. También se espera que desatiendan a huellas sintácticas durante el *parsing* auditivo pero que las tengan en cuenta durante el *parsing* visual de la lectura de la transcripción.

Como objetivos afectivos, la actividad pretende fomentar una actitud positiva y de logro ante las actividades de CA y no está enfocada a obtener un producto único que se pueda evaluar como correcto/incorrecto, ya que está demostrado que las actividades con resultado inequívoco son una fuente de emociones negativas (Vandergrift y Goh 2012: 4–5).

Por ejemplo, en la fase de sensibilización y discusión los aprendices tienen la oportunidad de reflexionar sobre por qué han encontrado unos errores y otros no, o sobre la importancia que tiene el percibir algunos errores para la comunicación (error 4), mientras que otros no impiden la comprensión, como sucede con los errores 7 y 11.

5.4. Actividad para practicar la segmentación y procesos sintéticos de la escucha. Nivel B2

Este ejercicio adaptado de un manual de nivel B2 se ofrece como “rellena-huecos” con el objetivo de enfocar la atención a cada unidad de la cadena hablada y segmentarla. La figura 9 es un ejemplo abreviado de la tarea.

Figura 9: Ejercicio adaptado de Aula 4 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2006: 11).

COMPLETA EL AUDIO CON LAS PALABRAS QUE FALTAN EN CADA HUECO. TIENES EL NÚMERO ENTRE PARÉNTESIS ().

1. DIME CON QUIÉN ANDAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES

- ¿Recuerdan el famoso dicho “dime con quién andas y te diré quién eres”? Pues hoy en nuestro programa tenemos a tres invitados que nos explicarán cómo y con quién comparten sus aficiones, sus gustos y sus valores. Nos darán una visión de su (4) _____ Buenas tardes.

Nuestra primera invitada es Lucía, una motera.

- Motera no, “escuterista”. A mí me gustan las motos escúter.
- ¿Y cómo definiría a un “escuterista”?
- Si tuviera que escoger una palabra sería “libertad”. La afición a las motos es mucho más que una afición, es una forma de vida. Son muchas cosas. A mí me gustan las motos, reunirme con escuteristas, la música mod, viajar por _____ (2) con la Vespa. He hecho el camino de Santiago tres veces...
- Mm. ¿Tres veces el camino de Santiago?

5.4.1. Objetivos de la actividad

Este ejercicio está propuesto para niveles más altos como ejemplo de que sí es posible y necesario ofrecer tareas enfocadas a la percepción de la cadena fónica. Aquí se ofrece el número de palabras que faltan entre paréntesis, pero cuando los estudiantes conozcan la tipología de ejercicio o sean de nivel C, se puede suprimir esta ayuda.

6. Conclusiones

La comprensión auditiva es una habilidad cognitiva y lingüística central en el desarrollo del resto de las destrezas y el aprendizaje de la L2. De todos los procesos involucrados en la CA, los que menos atención han recibido en la didáctica de L2 han sido los procesos de base que la

psicolingüística ha identificado como el sistema de percepción y los procesos de *parsing*, este último entendido como la segmentación de la cadena fónica siguiendo los patrones sintácticos de la lengua para crear significado.

Así, se ha detectado una necesidad de informar y sensibilizar a los docentes de L2 de la necesidad de prestar atención a los procesos de percepción en la comprensión auditiva, independientemente de cual sea la lengua materna de los aprendices. Estas necesidades se pueden paliar con conocimientos básicos de psicolingüística de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión del sistema lingüístico, ya que los docentes de L2 suelen tener sólidos conocimientos del sistema lingüístico, pero menos formación en psicolingüística, psicopedagogía y otros campos asociados a la enseñanza y aprendizaje.

Las actividades propuestas en este artículo pretenden ampliar el repertorio de instrumentos y actividades para cubrir didácticamente las fases de percepción y *parsing*. De ninguna manera se aboga por sustituir las actividades y enseñanza de estrategias ancladas en la práctica de CA actual, ya que son muy necesarias para desenvolverse adecuadamente en la fase de elaboración de la comprensión. El modelo de procesamiento del mensaje oral Gaskell y Marslen-Wilson (1997) es en paralelo y distribuido, lo cual, traducido a su aplicación en la didáctica de la CA, significa que son necesarios ejercicios que se enfoquen a las diferentes fases de procesamiento para agilizar la interacción e interconexión entre ellas y en definitiva, agilizar y asegurar comprensión del mensaje oral.

En un esfuerzo por encontrar actividades basadas en evidencia científica para practicar los procesos de percepción y *parsing* dentro del aula de L2, se ha optado por trabajar con la habilidad metalingüística CF y su repertorio de actividades y adaptarlas a la didáctica de la comprensión auditiva en la L2.

Debido al importante papel que el desarrollo de la CF desempeña en el campo de la lectoescritura, la autora parte de la hipótesis de que esta manipulación consciente de la cadena oral propuesta por la CF puede ayudar a los aprendices de una L2 en los procesos de percepción y *parsing* de la información oral.

De esta manera, se han adaptado materiales utilizados en ELE para demostrar que la incorporación de actividades de percepción y *parsing* a las prácticas didácticas de CA no supone una gran inversión ni en materiales ni en tiempo. Se cree que es un ejemplo de buenas prácticas basadas en evidencia científica y la autora espera en cualquier caso haber contribuido al desarrollo multidisciplinar de la didáctica de la CA en ELE.

7. BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, John R. (2015), *Cognitive psychology and its implications*. New York, Worth Publisher.

- BADDELEY, Alan (2012), «Working memory: theories, models, and controversies. », en *Annual review of psychology*, vol. 63, pp.1–29. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100422
- CASTLES, Anne; Coltheart, Max (2004), «Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? », en *Cognition*, vol. 91, nº.1, pp. 77-111.
- CORPAS, Jaime; MARTÍNEZ, Lola; SABATER, María Luisa (2008), *Colegas 2. Cuaderno del alumno, B1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín; SORIANO, Carmen (2006), *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- DEFIOR CITOLER, Sylvia (1991), «El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica», en *RESLA*, vol. 7, pp. 9-22.
- ETCHEPAREBORDA, Máximo C.; HABIB, Michel (2001), «Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso con la dislexia», en *Revista de Neurología Clínica*, vol. 2, n.º 1, pp. 5-23.
- FEYTEN, Carine M. (1991), «The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition», en *The Modern Language Journal*, vol. 75, pp. 173-180.
- FIELD, John (2003), «Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening», en *English Language Teaching*, vol. 57, nº 4, pp. 325-334. doi: 10.1093/elt/57.4.325.
- GASKELL, M. Gareth; MARSLEN-WILSON, William D. (1997), «Integrating Form and Meaning: A Distributed Model of Speech Perception», en *Language and Cognitive Processes*, vol. 12, nº 5/6, pp. 613-656.
- GOH, Christine. C.M. (2000), «A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems», en *System*, vol. 28, pp. 55-75. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00060-3.
- GONZÁLEZ, Marisa; MARTÍN, Felipe; RODRIGO, Conchi; VERDÍA, Elena (2007a), *Colegas 1. Libro del alumno. A1-A2*. Barcelona, Difusión.
- GONZÁLEZ, Marisa; MARTÍN, Felipe; RODRIGO, Conchi (2007b), *Colegas 1. Cuaderno de ejercicios. A1-A2*. Barcelona, Difusión.
- HIEN, Torleiv; Lundberg, Ingvar; Stanovich, Keith E.; Bjaalid, Inger-Kristin (1995), «Components of phonological awareness», en *Reading and Writing*, vol. 7, nº 2, pp. 171-188. doi: 10.1007/BF01027184.
- HOGAN, Tiffany P.; ADLOF, Suzanne M.; ALONZO, Crystle N. (2014), «On the importance of listening comprehension», en *International journal of speech-language pathology*, vol. 16, pp. 199-207, doi: 10.3109/17549507.2014.904441.
- HU, Chieh-Fang (2003), «Phonological Memory, Phonological Awareness, and Foreign Language Word Learning», en *Language Learning*, vol. 53, nº 3, pp. 429-462. doi: 10.1111/1467-9922.00231.
- LI, Miao; CHENG, Liying; KIRBY, John R. (2013), «Phonological awareness and listening comprehension among Chinese- English immersion

- students», en *Higher Education Abstracts*, vol. 48, nº 1, pp. 35-36. doi: 10.1111/hea.12000_30.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2009), *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid, Ministerio de Educación de España.
- MCBRIDE-CHANG, Catherine (1995), «What is phonological awareness? », en *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, nº 2, pp. 179-192. doi: 10.1037/0022-0663.87.2.179.
- MORLEY, Joan (2007) «Aural comprehension instruction: Principles and practices», en Marianne Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Mass., Heinle & Heinle, pp. 69–85.
- NOGUEROLÉS LÓPEZ, M. F. (2010), «Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE», en *Sino ELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, vol. 3, III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China.
- OXFORD, Rebecca L. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, Newbury House Publisher.
- Rosselli, Mónica; MATUTE VILLASEÑOR, Esmeralda; ARDILA, Alfredo (2006), «Predictores neuropsicológicos de la lectura en español», en *Revista de Neurología*, vol. 42, nº 4, pp. 202-210. doi: 10.33588/rn.4204.2005272.
- ROST, Michael (2011), *Teaching and researching listening*. Harlow, Pearson Longman.
- SPARKS, Richard; GANSCHOW, Leonore (1993), «Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Difficulties: Linking First and Second Language Learning», en *The Modern Language Journal*, vol. 77, nº 3, pp. 289-302. doi: 10.2307/329098.
- VANDERGRIFT, Larry (2007), «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research», en *Language Teaching*, vol. 40, pp. 191-210. doi: 10.1017/S0261444807004338.
- VANDERGRIFT, Larry; GOH, Christine Chuen Meng (2012), *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, Routledge.
- VILLA CARPIO FERNÁNDEZ, MARÍA; DEFIOR CITOLER, Silvia; JUSTICIA JUSTICIA, Fernando (2002), «Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos» en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 8, pp.179-188.
- WARREN, Paul (2013), *Introducing psycholinguistics*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- WILSON, Magnus (2003), «Discovery listening—improving perceptual processing», en *English Language Teaching Journal*, vol. 57, pp. 335–343. doi: 10.1093/elt/57.4.335.