

## **APRENDER A ESCUCCHAR: CAMINOS PARA EL ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES AUDITIVAS DE ESPAÑOL/LE**

Mayara Menezes Viana (Universidad Complutense de Madrid)

Tiago Alves Nunes (UFBA)

**RESUMEN:** Se analiza, en este artículo, en qué medida las actividades de dos manuales de ELE desarrollan competencias para promover el oyente competente; además, se propone cómo actividades de escucha pueden ser elaboradas desde una perspectiva sociocultural y crítica. El marco teórico está anclado, en particular, en la concepción de oyente competente (GIL-TORESANO BERGES, 2004) y en la perspectiva de la literacidad crítica (BAPTISTA, 2010, 2012; STREET, 2014). Para lograr los objetivos, se analizan las actividades de dos manuales de ELE para brasileños, los que pertenecen al *Programa Nacional do livro didático - 2018 (PNLD)* y, también, se elabora una actividad con base en el marco teórico ya mencionado. Bajo las categorías ya mencionadas, se ha observado que, aunque ofrezcan buenas propuestas en cuanto a la comprensión auditiva, algunas actividades no contribuyen de forma significativa para la formación del oyente competente, ya que exigen siempre los mismos tipos de respuestas de la mayoría de las propuestas hasta hoy. Por fin, se propone camino para la elaboración de materiales para desarrollar la competencia auditiva con atención a las cuestiones críticas y a las del oyente competente.

### **INTRODUCCIÓN**

Es cierto que para aprender un idioma hay que dominar las cuatro habilidades que consisten en oír, hablar, leer y escribir. Sin embargo, a lo largo de los años, la enseñanza del español en Brasil se ha resumido en desarrollarse más el lenguaje escrito que el oral; cuando, en realidad, como afirma (LÓPEZ GARCÍA, 2002, p.9) “La moderna pedagogía de enseñanza de L2 aspira a que las cuatro habilidades estén equilibradas, pero, aun así, concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la lengua escrita.”. En otras palabras, hay que también tomar en cuenta el lenguaje oral hasta porque ese viene antes del escrito, incluso cuando se aprende la lengua materna, al fin y al cabo se supone que para hablar hay que primero escuchar. Asimismo, la motivación del estudiante aumenta considerablemente cuando está expuesto al *input* oral, puesto que se siente más cercano

a la realidad de la lengua al escucharla (ya sean los audios de los manuales o las canciones que se las propone el profesor, por ejemplo).

Igualmente se sabe que la enseñanza del español en Brasil, en el ámbito de la educación básica, tiene una función social que consiste en formar ciudadanos críticos y se cree que la comprensión auditiva puede colaborar en ese proceso siempre cuando trabaje de manera adecuada *input* real de la lengua y las actividades propuestas con objeto de contribuir de forma efectiva para la formación del oyente competente cuya relación – que será explicada en las líneas a continuación – es estrecha con el concepto de ciudadano crítico.

Si analizamos la dinámica de las clases, se puede decir que el manual es fundamental en el proceso de aprendizaje puesto que es la principal herramienta utilizada por el profesor para mediar el conocimiento hacia el alumno y puede, como afirma Glauce Cabral (2014, p.113), basada en las reflexiones de Orlandi (2005): “determinar la propia forma del aprendiz relacionarse con la lengua española”<sup>12</sup>.

En suma, es de fundamental importancia que el manual trabaje adecuadamente la comprensión oral porque le acerca al estudiante al uso real de la lengua y a la vez le motiva a aprender la lengua meta una vez que ya no se convierte en algo tan abstracto. Además, hacerlo en las escuelas regulares de Brasil, en las públicas principalmente, es brindar a millones de brasileños una importante oportunidad de conocer, a través de la lengua, culturas diferentes para que así amplíen su visión acerca del mundo que los rodea y que perciban que, a lo mejor, este mundo no esté tan lejos como muchos piensan.

Por lo tanto, se analiza, en este artículo, por un lado, en qué medida las actividades de dos manuales de ELE (Español Lengua Extranjera), aprobados por la evaluación pedagógica del PNLD 2018 - *Programa Nacional do Livro Didático*, desarrollan competencias para promover el oyente competente; por otro, se propone cómo actividades de escucha pueden ser elaboradas desde una perspectiva sociocultural crítica.

---

<sup>12</sup> Traducción libre de: “determinar a própria forma do aprendiz se relacionar com a língua espanhola” (CABRAL, 2014, p.113).

Este texto está dividido en tres apartados: en el primero, discutimos importantes puntos teóricos, como: escucha, oyente competente y literacidad crítica. En el segundo, analizamos, de hecho, las actividades de los manuales seleccionados desde el punto de vista teórico adoptado; por fin, en el tercero, a partir del análisis hecho, ofrecemos algunos caminos para la producción de actividades de escucha en el contexto de la enseñanza básica en Brasil.

## 1. Marco teórico: desde el oír al oyente competente

Tratamos, en este apartado, sobre qué es escuchar, la importancia de comprender los tipos de escucha para fomentar, de hecho, la concienciación crítica ante los textos orales que entramos en contacto a diario. Además, comprender en qué medida la perspectiva del oyente competente puede construir y desarrollar un ciudadano críticamente activo en la sociedad globalizada.

### 1.1 La escucha

Según Gil-Toresano Berges (2004), en la escucha el oyente puede actuar de formas diferentes según las situaciones de comunicación<sup>13</sup> en las que consecuentemente su posición varía, pues su participación en el discurso es proporcional a la distancia del hablante, es decir, cuanto mayor cercanía – física o psicológica – mayor será su actuación y, por consiguiente, más colaborativa será su función en el discurso: por ejemplo, el papel de *interlocutor* en donde se comparte el discurso igualmente con el hablante (conversación) no es lo mismo que el papel de un *oyente accidental* a quien no está dirigido el discurso (conversación ajena). Además, conforme Gil-Toresano Berges (2004), hay, en cada una de las situaciones de comunicación, una motivación

---

<sup>13</sup>Las situaciones de comunicación son: (a) *Interlocutor*: el oyente comparte el discurso a partes iguales con el hablante; como en el caso de una conversación. (b) *Destinatario*: oyente determinado al que se dirige el hablante, como en el caso de escuchar en una clase o en un seminario. (c) *Miembro del público*: oyente indeterminado dentro de una audiencia; como en el caso de escuchar un aviso público o un informativo por televisión. (d) *Oyente accidental o no intencional*: el mensaje no se dirige a él, el oyente está fuera del discurso; como en el caso de escuchar conversas ajenas. (GIL-TORESANO BERGES, 2004, p. 901).

encauzada por un propósito o interés por parte del oyente en donde se pueden definir cuatro tipos de escucha<sup>14</sup>.

En otras palabras, la autora afirma que la comprensión auditiva consiste en un proceso mental complejo donde interactúan tres habilidades diferentes: la lengua, las ideas y la interacción social. Se cualifica como complejo, ya que el oyente, en un tiempo limitado, tiene que interpretar lo que ha escuchado y no tiene la oportunidad de volver hacia atrás para analizar el texto oral. Y para hacerlo tiene que resumir la información para que se pueda trabajar la memoria a corto plazo (retener información). Precisamente por eso, hay que desarrollar mecanismos y estrategias adecuadas para acceder al máximo de información en el menor tiempo posible, para lo cual el oyente hace uso de tres informaciones: el conocimiento del mundo, el conocimiento sobre la lengua y el contexto<sup>15</sup>.

Igualmente es importante destacar que el proceso de comprensión auditiva está compuesto por la percepción y la interpretación<sup>16</sup> que interactúan de forma integrada, es decir, no funcionan de manera separada, sino mutua, como define Lynch (1996, p.21):

Hay una tercera ruta para la comprensión, o mejor dicho, una combinación de las otras dos. 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. Un término para este uso de diferentes fuentes de información en paralelo es procesamiento interactivo. Cuando tratamos con mensajes en nuestra propia lengua, ésta es la forma de comprensión que usamos más a menudo. (LYNCH, 1996, p. 21).

<sup>14</sup> (i) *Apreciativa*: escuchar por placer, por entretenimiento; (ii) *informativa*: escuchar para ganar algún tipo de conocimiento, se enfoca a la información, pero no la juzga ni evalúa; (iii) *deliberativa*: escuchar para evaluar la validez de un mensaje, conduce la toma de decisión – aceptar o rechazar el valor de lo propuesto; (iv) *empática*: escuchar para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona. (GIL- TORESANO BERGES, 2004, p. 902).

<sup>15</sup> a) *Conocimiento del mundo*, en el nivel superior, que son experiencias almacenadas en la memoria a través de esquemas denominados *guiones* cuando se trata de una situación social ritualizada, en donde hay posibles y esperables actuaciones en una misma situación como, por ejemplo, al comprar en el supermercado o al saludar a alguien. b) *Conocimiento sobre la lengua*, en el nivel inferior, que es el reconocimiento de las palabras, la melodía y el ritmo, y de algunos índices gramaticales. c) *El contexto*, que permite hacer predicciones que posibilitan agilizar el proceso de comprensión con menos recursos.

<sup>16</sup> La percepción está en el nivel inferior (*bottom-up*, de abajo arriba), es decir, primeramente se acude a los signos lingüísticos y, posteriormente, al significado general; mientras que la interpretación está en el nivel superior (*top-down*, de arriba abajo), o sea, inicialmente se da prioridad al significado del enunciado en general y, solamente después, se recurre a la lengua.

En suma, la escucha es un “proceso interactivo de percepción e interpretación, en el que intervienen diferentes componentes y variables y que tiene capacidad limitada” (GIL-TORESANO BERGES, 2004, p. 905).

## 1.2 Aprender a escuchar

Hay que ayudar al estudiante a dominar las destrezas de comprensión auditiva y convertirlo consciente de su propio aprendizaje a través de actividades significativas con objeto de que el alumno tenga una eficiente interacción de la percepción, interpretación, metacognición y flexibilidad. En otras palabras, hay que enseñar al estudiante a aprender a escuchar para que este sepa enfrentarse situaciones que no siempre pueden preconcebirse, pues, al fin y al cabo, las situaciones reales de comunicación no son una receta en la que siempre habrá los mismos componentes y variables. Por lo tanto, además de los contenidos lingüísticos y culturales, hay que enseñar al alumno estrategias y hacer que él comprenda cómo, cuándo y porqué aplican determinada estrategia en una situación particular, pues, como concluye López García (2002, p.20-21), “lo que caracteriza a la comprensión oral de L2 es precisamente que se trata de una comprensión volcada hacia los factores metalingüísticos y, por lo tanto, de una comprensión reflexiva” y crítica. De ello, hablamos a continuación.

## 1.3 Literacidad crítica

A diario participamos de muchas prácticas discursivas, ya sea produciendo textos o consumiéndolos. No basta con saber distinguir los géneros textuales o sus características lingüísticas para lograr una lectura profunda de los temas tratados. Es necesario, por lo tanto, reflexionar de manera activa sobre los discursos enunciados. Y ello lo exigen los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), documentos que orientan la educación brasileña. Dentro de ese contexto, emerge la literacidad y, en

particular, la literacidad crítica como modo pedagógico para desarrollar la criticidad en el aula.

Se entiende literacidad, de manera general, como la práctica social de lenguaje. El ser letrado, de esta forma, participa efectivamente de diferentes prácticas discursivas, reflexionando a través y sobre los diferentes eventos comunicativos en el cotidiano, es decir, se da especial relieve al uso social del lenguaje. La escuela, por su parte, como singular agencia de literacidad, tiene el rol de fomentar el acceso a diferentes prácticas y eventos letrados (ROJO, 2009) y, obviamente, en distintos códigos semióticos.

Si heterogéneas son las prácticas de literacidad, no se puede hablar de solamente un tipo de literacidad, mejor decir: literacidades, en plural. Aunque hay tipos, aquí se toma la criticidad como eje que traspasa todas las prácticas sociales de lenguaje. Así,

al elegir por un abordaje como el de la literacidad crítica, movemos el foco de las tradicionales habilidades de lectura que valoran la simple decodificación para dar relieve a actividades que favorezcan la comprensión y evaluación de los discursos producidos en las diferentes sociedades y prácticas letradas. (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Desde el abordaje de la literacidad crítica, se puede deshacer mitos tales como el de la neutralidad lingüísticas y discursiva (BAPTISTA, 2010, 2012). Desarrollar la concienciación para comprender socio, histórico y culturalmente los textos leídos y, en el caso de este trabajo, los oídos, es decir, el sujeto debe detenerse en una actividad crítica y problematizadora que haga hincapié en el lenguaje como práctica social (STREET, 2014).

Bajo la literacidad crítica y el marco teórico del oyente competente, ¿cómo las actividades de escucha pueden ser descriptas? ¿Las actividades de comprensión oral pueden establecerse en función de qué? ¿Qué hay que llevar en cuenta al elaborar una actividad de comprensión auditiva? De ello, hablamos a continuación.

#### **1.4 Las actividades**

Precisamente por lo dicho anteriormente, las actividades tienen un papel fundamental en la formación del oyente competente<sup>17</sup>, puesto que, como afirma Martín

<sup>17</sup>Según Gil-Toresano Berges (2004, p. 908) basada en (Rost, 1990), el estudiante se convierte más competente a medida que aumenta: “a) la cantidad de lengua que puede comprender de una vez; b) la gama de acontecimientos que puede interpretar razonablemente; c) su conciencia de las dificultades de

Leralta (2009, p.5), “el material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno por ejercitar esta destreza de manera más consciente y controlada, empleando estrategias”. Es decir, las actividades deben contribuir con objeto de que, de forma progresiva, el alumno deberá ampliar su percepción, interpretación, metacognición y flexibilidad para convertirse en un oyente capaz de enfrentarse a las más diversas situaciones comunicativas.

En su artículo, Gil-Toresano Berges (2004, p. 908) sugiere que los objetivos, contenidos y procedimientos de comprensión comunicativa se pueden establecer en función de: i) La lengua (textos orales), del *input* que tiene que comprender el oyente; ii) los acontecimientos de las situaciones de comunicación que puede manejar el oyente; iii) habilidad y estrategias cognitivas y comunicativas que el oyente debe desarrollar; iv) en función de la tarea concreta y, por lo tanto, del propósito que tiene que llevar a cabo el oyente: *actividades para la comprensión o precomunicación y actividades de comprensión comunicativa*.

De esta manera, como dicho anteriormente, se puede hablar por un lado de *actividades para la comprensión o precomunicación*: estas ayudan al estudiante a desarrollar estrategias sean lingüísticas (léxico) y paralingüísticas (inferir algo relevante por la entonación, el timbre, la intensidad de la voz), por ejemplo; es decir, enseñar al oyente a predecir, adivinar e inferir mediante la escucha atenta y programada. En ese tipo de actividades, se sugieren diferentes tipos de escucha como: i) escucha estratégica (juegos de adivinación, videos sin sonidos), para estimular la aplicación de estrategias; ii) Escucha con pausa, para regalar al oyente tiempo para asimilar y relacionar lo que se ha oído y crear su representación; iii) escucha intensiva, para ayudar a notar y manejar los puntos relevantes para el oyente.

Por otro lado, se puede hablar igualmente de *actividades de comprensión comunicativa*, en donde, para que se produzca una escucha atenta, las actividades deben ser motivadoras y ofrecer un reto alcanzable; además, hay que ser auténticas y enseñar el uso real de la lengua con objeto de seducir a sus estudiantes. Por lo tanto, se

---

comprensión; d) su intento y habilidad de convertir los casos de comprensión errónea o deficiente en comprensión aceptable”.

recomienda que en el *input* la autenticidad y la naturalidad cobren protagonismo para que se conozca la lengua en su uso real. Asimismo, en las *actividades de comprensión comunicativa* hay que proporcionar discursos colaborativos y no colaborativos – según el grado de participación del oyente; en ese contexto se agrupan las actividades en tres tipos: *escucha atenta*; *escucha selectiva* y *escucha global*.

En resumen, al elaborar las actividades – que deben ser de diferentes tipos: estratégica, con pausa, intensiva, atenta, selectiva, global – hay que tomar en cuenta el *input* para que sea auténtico; natural; relevante; de diferentes tipos, representando diversas situaciones comunicativas; comprensible; y como afirma Behiels-Lieve (2010, p.191), “los fragmentos no deben ser demasiados largos, para no sobrecargar las capacidades de la memoria, pero tampoco muy cortos, porque entonces se pierde la ayuda proporcionada por la redundancia”. Además, las actividades deben estar pensadas para desarrollar las estrategias cognitivas y comunicativas del oyente tomando en cuenta el propósito del mismo para que este aprenda a predecir, adivinar e inferir las informaciones relevantes del discurso.

## **2. ESCUCHA Y CONTESTA: EL ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL**

En este apartado, se analizan las actividades de escucha, de manera general, de dos manuales de ELE para brasileños: *Sentidos en Lengua Española*, de Costa & Freitas (2016), el que llamaremos de “L1” y *Confluencia*, de Pinheiro-Correa *et al.* (2016), el que nombramos “L2”. Tomamos para el análisis el volumen 1 de cada colección, es decir, el que está destinado a alumnos de la 1ª *série* de la enseñanza secundaria, en Brasil.

Ambos manuales susodichos están aprobados en el ámbito del PNLD 2018. Además, se trabajó con el libro 1 (uno) de cada colección, como dicho, por dos razones: en primer lugar, entendemos que la metodología de las actividades traspasa todos los volúmenes y, en segundo lugar, por una cuestión metodológica y de elección de análisis, una vez que el artículo nos proporciona más objetividad. A continuación, hay



un cuadro-síntesis de los parámetros utilizados bajo la discusión teórica que hemos hecho hasta ahora, a fin de que el análisis sea mejor orientado.

Cuadro 1: Análisis de actividades de escucha

<b>Adecuación al tema general</b>	Adecuación al tema	Adecuado		No adecuado
<b>Tipos de actividad</b>	Actividad para comprensión o precomunicación	Escucha estratégica		<b>Tipos de cuestiones</b> - Respuesta física; - Transferir; - Completar; - Relacionar; - Resumir; - Extender; - Hablar.
		Escucha con pausa		
		Escucha intensiva		
	Actividad de comprensión comunicativa	Escucha atenta		
		Escucha selectiva		
		Escucha Global		
<b>Audio</b>	Velocidad	Lento	Medio	Veloz
	Duración	Corto	Medio	Largo
	Autenticidad	Auténtico		No auténtico
	Transcripción	Hay transcripción total del audio	Hay transcripción parcial del audio	No hay transcripción del audio
<b>Variación Lingüística</b>	Acentos	Varios acentos		Acento único
<b>Situaciones comunicativas</b>	Situaciones de comunicación	Heterogeneidad		Homogeneidad
<b>Nivel (estudiante)</b>	Nivel	Adecuado (Anima al estudiante)		No adecuado (Desmotiva al estudiante)
<b>Criticidad</b>	Literacidad crítica	Fomenta la formación para la ciudadanía.		No fomenta la formación para la ciudadanía.
<b>Oyente competente</b>	Oyente competente	Fomenta al estudiante ser oyente competente.		No Fomenta al estudiante ser oyente competente.

Fuente: adaptado de Viana (2015).

Analicemos, primeramente, el L1. Desde el punto de vista de la relación entre las actividades propuestas, en particular las de escucha, las tareas tienen fuerte correlación con los temas de las unidades, que son cuatro. Por añadidura, todas las tareas auditivas siguen la estructura: preescucha/escucha/posescucha.

En cuanto a los audios, estos tienen variable duración: van desde 34s. a 3min.34s. Toca decir algo importante: hay una relación entre la duración del audio y su velocidad para el aprendizaje. Si el audio es corto y, de paso, lento, habrá más comprensión, aunque se vuelva un poco aburrido. Sin embargo, si lo que se escucha es veloz y largo, más fácilmente el alumno “perderá” informaciones; pero, ello, obviamente, dependerá del nivel de competencia comunicativa del estudiante y de diferentes destrezas, así como del conocimiento de mundo.

En el L1, los audios, en su mayoría, siguen en el nivel intermedio de duración y velocidad, aunque hay 1 audio corto (34s.) y, encima, todos, igualmente, son auténticos, lo que le da al alumno la oportunidad de escuchar la lengua en un contexto real de uso. Asimismo, la mayoría de las tareas no van con la transcripción del audio y en otras hay parcial; además, algunos son usados de modo dividido, es decir, cada trozo en una pista distinta con una actividad, lo que, al final, se lo comprende todo.

En el que dice respecto al apoyo escrito de los audios, dicho manual mezcla en la transcripción, pero en su mayoría ellos van en las tareas sin ésta. Eso es importante porque como afirma Glauce Cabral (2014, p.114) basada en Penny Ur (1992, p.52):

Ese gesto es “limitador”, pues puede contribuir no solo para que el aprendiz no confíe en su “propio oído”, ya que, cuando tenga duda, la respuesta puede ser proporcionada por la forma escrita, sino también para que esa interfiera en la “percepción fonética de determinado sonido, procedimiento que podría llevarlo a no reconocerlo futuramente. (Traducción libre de Cabral, 2014, p.114. El énfasis es de la autora)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> En original: Esse gesto é “limitador”, pois pode contribuir não só para que o aprendiz não confie no “próprio ouvido”, já que, em caso de dúvida, a resposta pode ser proporcionada pela forma escrita, mas também para que esta interfira na “percepção fonética de determinado som, procedimento que poderia leva-lo a não reconhecê-lo futuramente. (CABRAL, 2014, p.114. El énfasis es de la autora).

Es decir, no hay la necesidad real de poner atención en el audio ya que el texto escrito sirve como apoyo – convirtiéndose en comprensión lectora – por si acaso no se ha escuchado bien; de ahí que se crea una mala costumbre porque el estudiante se queda inseguro de lo que escucha, se apoya en el texto escrito y no ejercita la habilidad auditiva, de modo que se compromete, como señala la autora, “su percepción fonética”, por ejemplo.

Sin embargo, hubo actividades en las que había la transcripción parcial, en particular cuando el género era canción, una vez que el ejercicio era de comprensión intensiva. Por su parte, también hubo una actividad con transcripción total. En suma, se nota que, aunque las autoras usen una variedad en cuanto a la transcripción, hay predominio de actividades con audios sin apoyo.

En cuanto a la variación lingüística, en particular el acento, por un lado, el L1 trae audios de diferentes hispanohablantes, como, por ejemplo: peruano, uruguayo, español, venezolano etc. Sin embargo, aún sigue la exclusión del español ecuatoguineano de los manuales, incluso de este que se analiza. Por otro lado, sobre la diversidad de situaciones comunicativas y de género, el libro presenta muchísimos (noticia oral, poema, spot publicitario, exposición oral etc.), así que involucra al alumno en variadas prácticas de literacidad y en distintos contextos de comunicación. En ese contexto, también se puede decir que las tareas propuestas están en el nivel adecuado al que se propone.

El manual L1 desarrolla la literacidad crítica a partir de la discusión de varios temas relevantes socialmente, tales como: racismo, diversidad cultural, derechos humanos etc. Sin embargo, es necesario aclarar que no es el hecho de haber diferentes temas – relevantes incluso – que se puede afirmar que una actividad, o un conjunto de tareas, desarrolla la criticidad; es importante que las discusiones, siempre que posible, estén en torno al ambiente del alumno, una vez que, conforme Baptista (2010), las tareas y actividades desarrolladas deben llevar el alumno a no solamente interpretar los textos, sino cuestionarlos, polemizarlos, controvertirlos, o sea, deben reflexionar críticamente antes las prácticas discursivas y comparar lo discutido con entorno social. El L1 sigue exactamente ese rumbo, o sea, las cuestiones auditivas planteadas en general exigen reflexión crítica ante los aspectos lingüísticos, discursivos y sociales de los discursos escuchados.

Por otro lado, en cuanto a los tipos de respuestas que se pide al estudiante por medio de las cuestiones propuestas, se puede afirmar que hay una considerable variedad: inferir, relacionar, confirmar hipótesis, comprender globalmente, analizar, reflexionar críticamente; además de comprensión selectiva, comprensión detallada, comprensión intensiva<sup>19</sup>, entre otros; hecho que se analiza como muy positivo, incluso cuando entre una u otra cuestión se relaciona lo que se ha escuchado con la gramática, una vez que se ve como relevante desarrollar cuestiones lingüísticas de forma adecuada – principalmente en los niveles iniciales.

Por lo dicho anteriormente se nota que la propuesta del L1 contribuye de forma significativa para la formación del oyente competente – que es larga y continua – aunque, por otra parte, se cree que el libro puede ejercer un papel todavía más relevante en ese desarrollo, ofreciendo más tipos de actividades auditivas con más tipos de *input*, respuestas y, consecuentemente, estrategias que no se han trabajado todavía.

Analicemos, en este momento, el L2. Los audios de ese manual varían entre 39s. y 2min.21s. Se puede afirmar que ellos no son demasadamente largos, lo que facilita la comprensión por parte del estudiante. Como dicho, esta facilidad es relativa, ya que hay que tomarse en consideración otros aspectos, tales como nivel del alumno, velocidad, acento usado, situación comunicativa, es decir, hay variados puntos que son necesarios que tienen que llevarse en cuenta al considerar una tarea auditiva “fácil” o “difícil”. En este manual, sin embargo, se nota que el nivel de las actividades está adecuado al que se propone. Los audios, además, desde el punto de vista de la duración y velocidad, pueden ser clasificados como intermedios.

Asimismo, las grabaciones del L2 son auténticas. Y, igualmente al L1, además de desarrollar la literacidad crítica – respecto a temas como movimientos sociales, iniciativas comunitarias, democracia, diversidad y lenguaje clasista -, hay una variedad de acentos, tales como el argentino, uruguayo, español, nicaragüense, mexicano; incluso hay un acento extranjero al español nativo: una polonesa que habla sobre los saludos en Colombia. A pesar de la novedad, tal como el L1, este manual no presenta audio(s) de la

<sup>19</sup> Comprensión selectiva: identificar informaciones explícitas; comprensión detallada: identificar informaciones específicas; comprensión intensiva: identificar palabras en el contexto. (definiciones utilizadas por las autoras del libro).

variante ecuatoguineana. Es necesario aclarar algo: no es que hay que haber siempre una cuota a esta variante, pero es que se ha notado que, en general, la cultura hispánica ecuatoguineana ha estado de afuera de la mayoría de los manuales de ELE. No es nuestro objetivo aquí desarrollar esta discusión, pero es necesario hacerla en el momento oportuno.

En cuanto a la transcripción de los audios, a excepción de una actividad, todas las tareas y ejercicios no poseían apoyo transcripto. Como dicho, apenas una actividad tenía transcripción – parcial. Es importante comentar la importancia de haber, o no, apoyo transcripto: en esta actividad, en la parte de “audición”, hay 6 cuestiones. (Cf. PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016, p. 20). Las 3 primeras no usan la transcripción, es decir, se orienta que el alumno escuche la canción y conteste a las preguntas; ya en la pregunta 4, con el apoyo, la cuestión ordena que se busque en la letra versos específicos. Se puede pensar que, en este caso, resolver la tarea le resultará más fácil al alumno, pero, cuando se enfoca en lo escrito, la actividad se vuelve de comprensión lectora porque el texto base es escrito y el comando de la cuestión lo exige.

Claro está que mezclar diversas habilidades en un conjunto de tareas no es un delito, mejor al contrario. Sin embargo, la idea es proponer más actividades auditivas que exijan diferentes tipos de respuestas y, por consiguiente, distintos tipos de estrategias las que se utilizaría en una situación real de comunicación; lo que no impide que se haga referencia a la letra de la canción, por ejemplo, en un apartado de comprensión lectora en otro momento del libro.

El manual está dividido en 4 unidades, cada una con un contenido temático específico. Los audios, por su parte, están acorde a dichas temáticas, algo que es tremendamente importante, una vez que los alumnos entran en contacto con el mismo tema a partir de diferentes situaciones comunicativas y géneros discursivos. Con la ayuda del profesor, tal variabilidad le ayudará al educando formar su propio punto de vista ante los asuntos tratados. Es importante comentar que, tal cual el L1, el manual L2 también trae varias situaciones comunicativas y géneros discursivos en los audios, tal como *videoblog*, ponencia, canción, pero hay la supremacía del género entrevista. Sin

embargo, las actividades piden, normalmente, el mismo tipo de respuesta: localizar información específica.

No obstante, es cierto, en algunas pocas cuestiones se pide que los estudiantes infieran informaciones por medio de situaciones paralingüísticas. Por lo tanto, se puede decir que contribuye, aunque de forma sencilla, para la formación del oyente competente tomando en cuenta que se trata de un proceso largo y continuo, como se ha afirmado anteriormente, que no se construye con unas pocas actividades sobre algunos tipos de *input*. Sin embargo, sería muy interesante que se requiriera otros tipos de respuestas y, por consiguiente, diferentes tipos de estrategias además de ofrecer más tipos de *input* en el libro con objeto de contribuir de forma más significativa en dicho proceso.

### 3. CAMINOS PARA LA PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES DE ESCUCHA

Proponemos, en este apartado, una actividad desarrollada bajo las proposiciones teóricas que hemos planteado en este artículo. Dicha actividad no está entendida como regla, sino *camino* por el que el profesor puede desarrollar su práctica. La propuesta tiene como eje temático el racismo. Veámosla a continuación.

**Posición del oyente:** miembro del público.

**Nivel:** Fundamental y Medio.

**Propuesta:** En el momento de la escucha, poner el video una vez para que los chicos se lo escuchen (*apreciativa*). Después, enseñar las preguntas a los estudiantes para que cuando lo escuchen dos veces más sepan qué deben contestar (*informativa, deliberativa, empática*). Se recomienda que se separen una, dos o tres preguntas por grupos (aunque se recomienda, igualmente, que se los aclare que pueden contestar lo máximo de preguntas que puedan).

#### Preescucha

1. Observa atentamente las imágenes y contesta según tu punto de vista:



Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano IV – Edição Nº 05 – Vol. I – Jun./ 2018.

ISSN 2318-0099

Fuente: <<http://sintags.conapred.org.mx/tu-silencio-tambien-discrimina-sintags/>> Consulta [26/10/2017]

- a) ¿De qué crees que aborda esa campaña? ¿qué tipos de discriminación hay?
- b) En tu opinión, ¿cómo y por qué tu silencio también discrimina?
  - c) Intenta relacionar cada palabra a su concepto:
  - d) 1. Negro                      2. Chola                      3. Gringa
- ( ) Palabra peyorativa para referirse con menosprecio a los indígenas.
- ( ) Palabra peyorativa para referirse a extranjeros principalmente de habla inglesa.
- ( ) Palabra peyorativa para referirse a los afrodescendiente

2. Tras discutir las imágenes, contesta a las siguientes preguntas para el grupo.

- a) ¿Hay racismo? ¿Dónde? ¿En cuáles sitios?
- b) ¿Lo has sufrido alguna vez? ¿Cómo ha sido?
- c) ¿Crees que eso de racismo es un exagero?

#### **Escucha:**

3. A continuación, vas a ver un video de una campaña llamada *Racismo en México*<sup>20</sup>, promovida por el Consejo de Nacional para Prevenir la Discriminación de ese país. Tras verlo, contesta lo que se te pide.

- a) ¿A cuál muñeco, la mayoría de los niños, se refieren como el bueno y el malo? Y ¿Cuál la justificativa utilizada por los niños?
- b) ¿A cuál muñeco, la mayoría de los niños, se refieren como el feo y el bonito? Y ¿Cuál la justificativa utilizada por los niños?
- c) ¿Con cuál de los muñecos uno de los niños afirma que tiene más confianza? ¿por qué crees que ha dicho eso?
- d) Uno de los niños afirma que el muñeco negro es malo, pero cuándo se lo pregunta el porqué, él no sabe decirlo. En tú opinión, ¿qué lleva alguien a afirmar algo sin saber ni siquiera el motivo real, es decir, sin tener argumentos fundamentados?
- e) ¿Cuáles justificativas uno de los niños utiliza para decir que el muñeco blanco es el bueno? ¿por qué crees que ha dicho eso? ¿estás de acuerdo?

<sup>20</sup> Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- f) Cuándo se pregunta a una niña con cuál de los dos muñecos se parecen más, ¿qué contesta la niña?, ¿por qué crees que ha dicho “un poquito”? En tu opinión, tras la afirmación de la niña, ¿por qué ella tiene la expresión facial que se muestra a continuación?



Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- g) Cuándo se pregunta al niño de la imagen a continuación con cuál de los dos muñecos se parecen más:



Fuente: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> [Consulta: 25/10/2017]

- ¿Qué contesta el niño? ¿Lo hace con seguridad?
- ¿En qué ha dicho que se parece el muñeco?
- Si en verdad cree en lo que ha dicho, ¿por qué ha dicho que sólo se parece en las orejas?
- ¿Por qué crees que el niño que se asemeja más al muñeco moreno se niega a reconocerlo?
- ¿Cómo crees que se queda la cabeza del niño que ha hecho referencias negativas al muñeco negro y al final se da cuenta que se parece más a él?

- h) Observa las palabras en el recuadro y reubícalas según lo que has escuchado.

Bonito Feo Malo Bueno Café No me gusta Me gusta



Tengo más confianza    No tengo mucha confianza    Negro

BLANCO	MORENO

- ¿Qué hay en común entre las palabras relacionadas a “blanco” y a “moreno”, respectivamente? (se espera que relacionen a aspectos positivos y negativos, respectivamente)
- ¿Qué conclusiones puedes sacar de lo dicho anteriormente?

### Posescucha

4. Contesta a las siguientes preguntas y discútelas en grupo.

- a) ¿Qué te ha parecido?
- b) ¿Mantienes la misma opinión que tenías antes de ver el video?
- c) ¿Qué se puede hacer al respecto acerca del racismo e intolerancias en general?

5. Propuesta final: en grupo de 5 personas, busca a alguien que haya sufrido algún tipo de racismo y pídele que se lo cuente cómo fue, cómo se ha sentido, si lo ha pasado por esta situación más de una vez, qué piensas a respecto y qué crees que se puede hacer para cambiar la situación.

La actividad propuesta está dividida en preescucha, escucha y posescucha. Esta separación ayuda con que, al principio, antes de la escucha, se activen los conocimientos previos de los alumnos, formulado hipótesis, por ejemplo, a fin de que el contenido temático les resulte más conocido y, de esa forma, se entiendan más los asuntos planteados en la audición. La escucha es, efectivamente, la parte en que se trabajarán los contenidos discursivos y/o lingüísticos. La posescucha, a su vez, es el apartado en que se encierra las ideas propuestas, se verifica/rechaza las hipótesis que se hayan planteado y se propone un cambio de conducta. Por lo tanto, a lo largo de toda la

actividad, a través de distintas estrategias y cuestiones, se fomenta la literacidad crítica, o sea, la concienciación en torno al tema discutido, y el oyente competente.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se ha hecho una discusión en torno al desarrollo de la competencia auditiva por el libro didáctico: qué aspectos son relevantes a la hora de elegir/producir una actividad de escucha. Además, se han analizado dos manuales de ELE aprobados en el ámbito del PNLD 2018 en cuanto, entre otros aspectos, al fomento de la literacidad crítica y del oyente competente. Para dicha análisis, se ha desarrollado un cuadro-síntesis con las categorías pertinente desde el punto de vista adoptado. En seguida, se ha propuesto una actividad de comprensión oral bajo la perspectiva teórica del oyente competente.

Se verificó que los manuales analizados, en general, fomentan la discusión de variados temas socialmente relevantes en las actividades de escucha, usan audios auténticos adecuados al nivel propuesto y buscan, aún, desarrollar la competencia auditiva, usando diversos tipos de actividad. Sin embargo, se ha observado que, aunque los autores exploten lo máximo de la grabación, aún hay puntos mejorables, tales como: i) diversidad de audios: pese a que hay variadas situaciones comunicativas en ambos manuales analizados, los tipos de audios, por su parte, no son, en general, diversos; la “entrevista” ha sido el género más usado como base de las actividades, sobretudo en el L2. ii) transcripción del audio: algunas actividades todavía usan la transcripción de la grabación como apoyo. Claro está que no es una transgresión hacerlo – y lo decimos porque aquí no nos toca imponer reglas – si bien, en algunas etapas, el audio transcrito no era necesario y, si siguiera en la práctica, la autonomía del alumno se le disminuiría. Se debe aclarar, no obstante, que en la mayoría de las actividades no había transcripción.

En cuanto a la actividad propuesta, se ha querido demostrar que es posible desarrollar la comprensión oral desde el punto de vista de la literacidad crítica, lo que, de hecho, hace que se fomente el oyente competente, que es, a nuestra manera de ver, el enfoque principal de cualquier actividad de escucha.

Es importante señalar que lo que se ha planteado aquí es un punto de vista de análisis y de elaboración de actividades. No ha sido nuestro objetivo proponer reglas únicas y cerradas de como analizar y producir tareas de escucha. La comprensión oral, aunque tomada como relevante, todavía no tiene la importancia que se merece en la enseñanza de ELE en la secundaria en institutos brasileños, preponderantemente en los públicos.

Enseñar las diversas habilidades es, constantemente, un reto, ya que ello depende del grupo, de la edad, del entorno social, es decir, hay muchas variables que están involucradas. Además, cuando se está hablando del contexto brasileño de enseñanza de ELE en el ámbito público, en particular, hay muchos problemas, que van desde la cantidad de clases por semana a la falta de recursos y ambiente apropiado. Además, nos parece que el tema se nos vuelve más complejo cuando en este año, 2017, la ley 11.161 de 2005, se la ha revocado el presidente, la que tenía el español como obligatorio en la enseñanza secundaria de Brasil y, hasta el momento, así como antes de la ley, esta lengua vuelve a ser optativa. Ello, a su vez, es un tema para otro escrito.

## REFERENCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010
- BEHIELS, L. Estrategias para la comprensión auditiva. **marcoELE**, v.11, 2010<[http://marcoele.com/descargas/navas/08\\_behiels.pdf](http://marcoele.com/descargas/navas/08_behiels.pdf)>.[Consulta: 15/10/2017].
- BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2006.
- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2000.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Língua estrangeira moderna: espanhol**. v1. São Paulo: Richmond, 2016.

GIL-TORESANO BERGES, M. La comprensión auditiva. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, p. 899-915, 2004.

GLAUCE CABRAL, G.O. **Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a “compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no espanhol no Brasil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. 2014.

LÓPEZ GARCÍA, A. **Comprensión oral del español: Cuadernos de Didáctica del Español E/LE**. Madrid: Arcos/Libros, 2002.

LYNCH, T. **Communication in language classroom**. Oxford: University Press, 1996.

MARTÍN LERALTA, S. **El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva**. In: *XVIII Encuentro práctico de profesores de E/LE*, Barcelona, International House y Difusión, 2009, p.35-40.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PINHEIRO-CORREA, P. *et al.* **Língua estrangeira moderna: espanhol**. v1. São Paulo: Moderna, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROST, M. **Teaching and researching listening**. London: Longman, 2002.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

UR, P. **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1992.

VIANA, M. M. **Análisis de la eficacia de la comprensión auditiva en un manual de E/LE para estudiantes brasileños de la Enseñanza Secundaria Pública en Brasil**. 2015. F. 179. Dissertação (Mestrado em Espanhol como segunda língua). Faculdade de Filologia, Universidade Complutense de Madrid, Madrid.