FUNDAMENTOS Y EVALUACIÓN DE LA *AUDICIÓN EXTENSIVA Y ENFOCADA* EN EL DESARROLLO DE LA DESTREZA AUDITIVA: ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

VICTORIA RODRIGO
Universidad Estatal de Georgia

1. Introducción

La comprensión auditiva es una de las destrezas claves en el desarrollo de una lengua y así lo ha constatado la investigación al encontrar una correlación positiva entre el nivel de habilidad auditiva y dominio de la lengua meta (Feyten, 1991; Krashen, 2003). La teoría de la adquisición de segundas mantiene que para adquirir una lengua, bien sea materna, extranjera o segunda lengua, es necesario entender los mensajes, es necesario entender lo que oímos y leemos (Krashen, 1981). Aunque si bien es cierto que el desarrollo de la comprensión auditiva en L2 o LE requiere un cierto esfuerzo por parte del aprendiz (Anderson y Lynch, 1988), no es menos cierto que esta destreza se puede enseñar (Mendelsohn, 1995; Chamot 1995) y mejorar con la práctica (Buck, 1995; Feyten, 1991; Wolvin y Coakley, 1982). Los profesionales de la enseñanza somos conscientes de esta situación (Berne, 1989), sin embargo, hoy en día, a pesar de todo, la práctica de la destreza auditiva no recibe la atención adecuada en las clases de español como lengua extranjera (E/LE).

Este artículo tiene como objetivo compartir y evaluar una iniciativa metodológica, denominada audición extensiva y enfocada (AEE), surgida e implementada en clases de E/LE en Estados Unidos con el fin de dar respuesta a necesidades pedagógicas en el campo de la audición. Es mi propósito compartir lo que hasta ahora se ha hecho y se sabe sobre esta propuesta para lo que se hará referencia a la investigación previa.

2. Audición extensiva y enfocada. Materiales auditivos

El término audición extensiva y enfocada (del inglés *narrow listening,* acuñado por Krashen en 1996) se propuso como técnica para el desarrollo de la práctica auditiva en aprendices de un nivel intermedio-avanzado que encontraban la conversación libre y casual difícil de entender (Rodrigo y Krashen, 1996). La AEE pone en práctica la teoría acumulada por la investigación en el campo de las destrezas receptivas, en particular se basa en el concepto de audición extensiva (escuchar en grandes cantidades, por contenido y con un propósito real) y los principios de repetición del *input* (re-escucharlo cuantas veces sea necesario), autenticidad el mensaje (información real y lengua natural, espontánea) y familiaridad con el tema.

La implementación de esta iniciativa surgió al revisar los materiales auditivos disponibles en Estados Unidos. Por un lado estaba el material pedagógico y, por otro, el auténtico. Estos dos tipos de materiales, con características tan distintas, suponían una transición brusca para los estudiantes que pasaban, sin preparación alguna, de un material hecho para enseñar y practicar (material pedagógico) a un material creado para el consumo de hablantes nativos de la lengua meta (material auténtico). Se echaba en falta un material que ayudara a los estudiantes en la transición entre el material pedagógico y el auténtico (Rodrigo, 2003). Es en este contexto donde se implementa la AEE (Ver figura 1).

Como muestra la figura 1, el *material pedagógico*, contiene lengua que no es natural ni espontánea, ya que usualmente son *actores* los que leen un texto previamente escrito y ajustado a unos patrones léxicos y gramaticales que se ajustan al tema u objetivos del capítulo. Aunque el tema es familiar, el contenido del pasaje auditivo es ficticio, busca abordar determinados propósitos pedagógicos y es de corta duración. Como se mencionó, es un material hecho para practicar, repasar y enseñar. Ejemplo de este material sería el audio y video que acompaña a los libros de texto y manuales de laboratorio. El *material auténtico*, por otro lado, tiene como características una lengua natural y espontánea que no está editada ni lingüística ni léxicamente; contiene rasgos de la lengua hablada (comienzos falsos, repeticiones, titubeos, etc.), variedad de acentos y estilos de habla. Su objetivo es informar, deleitar o ambos. Me refiero a la lengua de los medios de comunicación a través del cine, TV, radio e Internet (Podcast). El contenido de este

material es siempre auténtico, pero la familiaridad con el tema no siempre está asegurada (ej. noticias de hechos de última hora, programas sobre temas específicos no familiares para el oyente, etc.) y la duración normalmente va más allá del tiempo aconsejable para mantener la concentración del estudiante.

El material que aquí se presenta, *pedagógico-auténtico*, lo que hace es agrupar aquellos rasgos que la investigación ha determinado que son efectivos y aconsejables para la práctica de la destreza auditiva y, sobre esa base se ha diseñado un material, la *biblioteca auditiva*, que contiene características del material pedagógico y del auténtico.

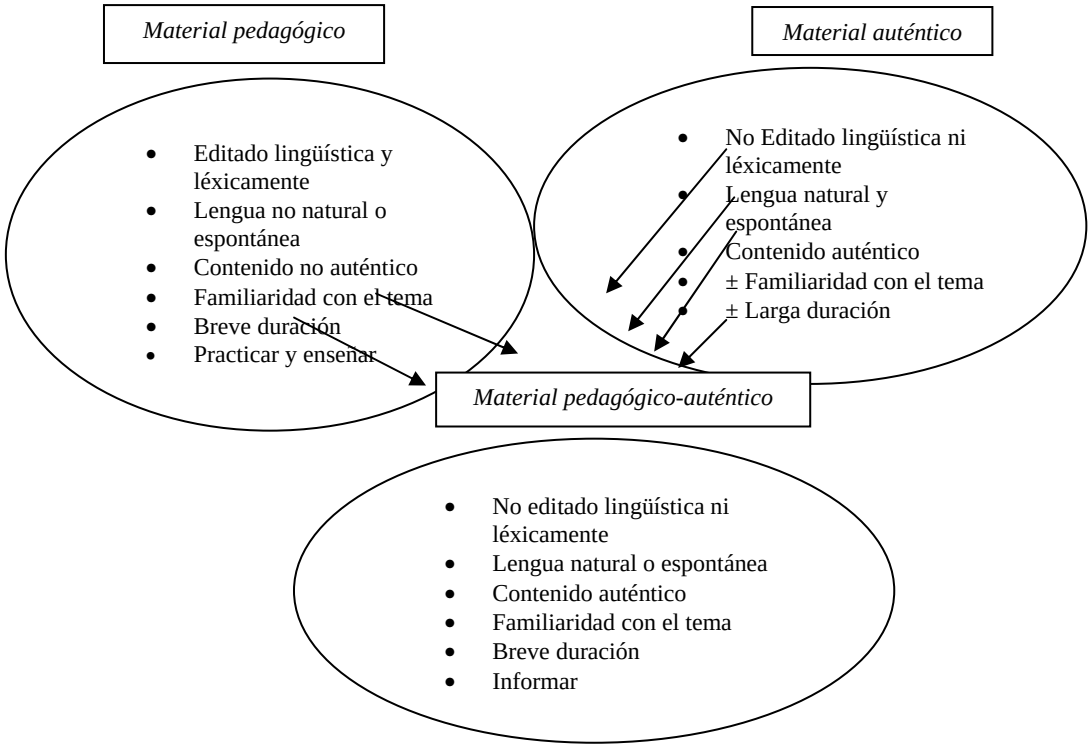

Figura 1. Características de los materiales auditivos.

Con el material pedagógico comparte la familiaridad con el tema y la breve duración de los pasajes auditivos. Numerosas investigaciones han demostrado que la familiaridad con el tema facilita la comprensión porque permite al oyente predecir la información nueva al usar éste sus conocimientos previos sobre el tema (Gass y Varonis, 1984; Glisan, 1988; Altman, 1990; Lund, 1991; Chiang y Dunkel, 1992; Dunkel, 1986; Schmidt-Rinehart, 1994; Bygate, 1999) y asegura un mayor conocimiento del vocabulario relacionado con el tema que se está oyendo, lo que supone menores barreras lingüísticas (Buck, 1995). Por otro lado, el hecho de que los pasajes auditivos sean breves[1] se debe a que la investigación ha descubierto que la exposición repetida, re-escuchar un mismo pasaje auditivo, facilita la comprensión (Byrnes, 1984; Swaffar, Arens y Byrnes, 1991; Rodrigo y Krashen, 1996; Cervantes y Gainer, 1992). Este principio, re-escuchar un mismo pasaje auditivo las veces que el alumno lo considere necesario, es crucial en el proceso de AEE y solamente se puede hacer si el pasaje auditivo es breve[2]. Asimismo, un pasaje auditivo breve es más eficaz al hacer que la atención del estudiante no se desvíe y que la carga cognitiva del acto de aprender no sea excesiva. Desde un punto de vista pedagógico, Chambers (1996) señala que la técnica de repetición reduce el nivel de ansiedad de los oyentes porque saben que pueden oír el segmento auditivo cuantas veces lo necesiten. La AEE también comparte con el material auténtico la naturalidad y espontaneidad de la lengua, autenticidad de contenido y la intención de realmente comunicar o informar sobre algo. La investigación ha recomendado el uso de material auténtico, tanto a nivel lingüístico como de contenido (Liskin-Gasparro y Veguez; 1990; Lund, 1991; Herron y Seay, 1991; Bacon, 1992; Harlow y Muyskens, 1994; Schmidt-Rinehart, 1994) no solo porque expone a los aprendices a la lengua y a la cultura de primera mano sino también porque les da a éstos la oportunidad de trabajar en un nivel cognitivo más alto (Byrnes, 1984; Swaffar, Arens y Byrnes, 1991) y

[1] Por breves me refiero a pasajes que duren entre 1 a 3 minutos. Recordemos que el tipo de audición que se practica es extensiva.
[2] Las directrices para llevar a cabo la estrategia auditiva de la etapa de transición pueden consultarse en Rodrigo (2004ª).

porque es más fácil –tal vez porque sea más natural– comprender cuando se está centrado en el contenido (Van Patten, 1990) y cuando se usa la lengua con un propósito comunicativo real (Mohan, 1986).

3. La propuesta metodológica

La inserción de este tercer tipo de material, pedagógico-auténtico, es la base de la propuesta metodológica. Como se observa en la figura 2, los materiales auditivos forman un continuo según el nivel de dificultad, comenzando por los materiales pedagógicos, encabezados por el audio y vídeo que acompañan a los libros de texto, seguidos por el material pedagógico-auténtico con la biblioteca auditiva y terminando con el material auténtico, tal como se plasma en los medios de comunicación (TV, cine y radio). Este continuo plantea tres etapas progresivas en el desarrollo de la destreza que nos ocupa, teniendo cada una de ellas un propósito claramente definido (Rodrigo, 2004b). Veámoslas.

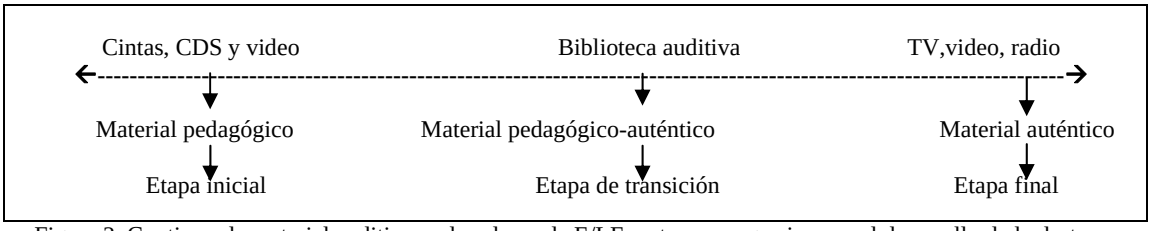

Figura 2. Continuo de material auditivo en las clases de E/LE y etapas progresivas en el desarrollo de la destreza auditiva.

La *etapa inicial* debe tener como objetivo hacer que el estudiante adquiera confianza en su destreza auditiva. El material, por lo tanto, debe ser lo suficientemente simple para que el estudiante se sienta cómodo oyendo el pasaje, evitándose la frustración propia de la falta de comprensión (Glisan, 2002). Cabe destacar que es posible utilizar material auténtico en esta etapa, siempre y cuando sean pasajes cortos y simples en donde la comprensión no dependa del conocimiento de la lengua sino de la experiencia del oyente sobre el tema (ej. Anuncios, recetas de cocina, etc., y con ayuda visual). Sin embargo, hay que tener cuidado al usar material auténtico en este nivel (Dunkel, 1986) ya que si exponemos al oyente a un *input* que está mucho más allá de su nivel (el recomendado i+1, Krashen, 1982), podríamos provocar el efecto opuesto: frustración, ansiedad y deseos de renunciar al intento.

En la segunda *etapa, de transición*, los estudiantes ya han adquirido una destreza auditiva básica pero aún encuentran la conversación causal y no controlada difícil de entender. Aquí los alumnos se van a enfrentar a pasajes auditivos muy similares a los de la última etapa –la que requiere habilidades muy cercanas a las del hablante nativo– pero donde se van a controlar las variables de familiaridad con el tema y duración, las mismas que de otra manera (no controladas) hacen que el material auténtico sea difícil de entender. En la etapa de transición se empieza a exponer a los aprendices a variedad lingüística, distintos acentos y estilos de habla. Es ahora cuando empiezan, por un lado, a entrenar el oído y familiarizarse con los distintos acentos, y por otro, a tolerar la vaguedad de entendimiento, sintiéndose cómodos aún si no entienden cada palabra. En definitiva, esta práctica va a preparar mejor al alumno a que afiance y refuerce su destreza auditiva de manera de que pueda enfrentarse al material del *mundo real* (medios de comunicación) con éxito, lo que es particularmente relevante en contextos tales como el de Estados Unidos, en los cuales el español se oye en múltiples acentos (Moreno, 2006).

El material auditivo característico de la etapa de transición es la *biblioteca auditiva* (BA) (Rodrigo, 2005), que es una recopilación de pasajes auditivos donde hablantes nativos del español exponen sus puntos de vista o experiencias sobre temas concretos y lo hacen de forma natural y espontánea[3]. Para el español se ha creado una BA, que contiene 24 temas divididos en tres bloques temáticos: personales, especulativos y controversiales, e informativos, cada uno con características discursivas propias de su estilo expositor y dificultad inherente a la discusión del tema (tanto conceptual como lingüística). Los temas están expuestos por 23 hablantes que representan 12 variedades lingüísticas y dialectales del español (Argentina, Colombia, Chile, España, México, Honduras, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela). La duración promedio por tema y hablante es de dos minutos. Así, lo característico y distintivo del uso de la BA responde a tres preguntas: a) *¿Qué escuchar?* Ejemplos reales de habla de corta duración sobre temas que son familiares e interesantes para el oyente[4]. b) *¿Qué hacer?* Escuchar para saber lo que piensa el hablante sobre un tema dado, para informarse y para

[3] Para detalles y consejos de cómo recopilar una BA, ver Rodrigo (2003).

[4] Una encuesta previa definió los temas que interesaban a los alumnos y que posteriormente fueron parte de la BA. Además, los alumnos pueden escoger los temas que van a trabajar durante el curso.

reaccionar al contenido. c) *¿Cómo escuchar?* De forma extensiva (para captar la idea general), enfocada (oír a varios hablantes sobre un mismo tema) y re-escuchando el pasaje auditivo más de una vez, de principio a fin, sin detener la audición. De esta forma, con el uso de la BA, el oyente no solo se familiariza con el contenido, vocabulario y estructuras usadas para desarrollar un tema determinado –estructuras y vocabulario que son recurrentes doblemente, por los tres hablantes que desarrollan el mismo tema y por las veces que re-escuchan a un mismo hablante–, sino que también se familiariza con los diferentes acentos y estilos de habla[5], etc. En esta etapa también podemos hacer uso de los medios de comunicación si se escogen pasajes auditivos breves y se explotan siguiendo los principios de la BA.

Por último, la *etapa final* requiere del oyente una capacidad y destreza auditiva similar a la que poseen los hablantes nativos para los que están dirigidos. Con la etapa de transición, los alumnos ya se encuentran en una mejor posición para enfrentarse a los medios de comunicación, TV, cine, radio, sin frustración ni ansiedad.

4. Los estudios

Pero una propuesta metodológica tiene poco valor si no prueba empíricamente su validez para el propósito por el cual se creó. Para esto, se han llevado a cabo una serie de estudios en los cuales se ha analizado la efectividad de la AEE tanto a nivel perceptivo y cualitativo como empírico. Los estudios tuvieron lugar en una universidad de Estados Unidos, con participantes en su quinto semestre de español (nivel intermedio-avanzado según las directrices de ACTFL[6] y nivel B2-C1 según el Marco de Referencia Europeo) matriculados en un curso que practicaba las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir. Los grupos experimentales, incluían el uso de la biblioteca auditiva a través de la AEE. Los grupos control no. La recogida de datos se hizo en dos momentos: al comienzo y al final del tratamiento.

En primer lugar se comenzó por analizar la percepción que los alumnos tenían sobre la utilidad y el beneficio de la AEE en su aprendizaje del español (Rodrigo, 2004a). Para esto se contó con seis grupos (N = 100) que respondieron a un cuestionario cualitativo, donde comparaban la AEE, a través del uso de una biblioteca auditiva, con la práctica auditiva tradicional (ej. cintas que acompañan a los libros de texto) y en donde se les preguntaba qué tipo de audición preferían. Los resultados revelaron que el 81.8% de los estudiantes consideraba la práctica de la AEE mejor que la audición tradicional[7]. Las razones que mencionaron giraban en torno al contenido de las audiciones (temas relevantes y variados que exponían experiencias reales y cultura de primera mano), la lengua (natural, espontánea, con diferentes acentos y estilos de habla), las actividades (con un propósito real, gratificantes) y el hecho de que era un aprendizaje personalizado, según las necesidades individuales, que les ayudó a obtener un sentido de logro y confianza, no de frustración. De interés es que el 95% de los estudiantes también percibió la AEE como una herramienta útil en la mejora de su español, percepción que se corroboró empíricamente como cierta a través de la prueba-t: la comprensión auditiva de estos estudiantes en realidad mejoró con la práctica de la AEE.

El siguiente paso fue indagar si el uso de la AEE preparaba mejor a los estudiantes, igual o peor que la práctica auditiva más tradicional (Rodrigo, 2004b). Para ello se trabajó con siete grupos experimentales (N = 112) y cinco control (N = 70). A ambos grupos se les administró una prueba estandarizada que medía la capacidad auditiva en español. La prueba-t arrojó resultados estadísticamente significativos, mostrando así la superioridad del grupo experimental respecto al control en relación a la mejora auditiva. Esto pone de manifiesto el beneficio, y por lo tanto la necesidad, de practicar explícitamente esta destreza en las clases de lengua extranjera.

También se analizó la adquisición incidental de la gramática a través de una prueba de juicios gramaticales que requería pronunciarse sobre el grado de gramaticalidad de 100 oraciones que incluían diferentes estructuras gramaticales (Rodrigo, 2006). Es necesario mencionar que en ninguno de los dos grupos (78 en el grupo experimental y 52 en el control) la práctica gramatical fue un componente del curso y que el grupo experimental además realizó lectura extensiva. Aunque los resultados cuantitativos mostraron que ambos grupos mejoraron al final del semestre, el grupo experimental mejoró mucho más. La prueba ANOVA reveló la superioridad del grupo experimental, mostrando una interacción significativa entre los resultados de las pruebas y tratamientos. Esto sugiere que la AEE es un medio eficaz para desarrollar en los estudiantes un *sentido* por la lengua, un *sentido* de corrección lingüística[8].

[5] En Rodrigo, Lluna y Schlig (2005a, 2005b), puede consultarse todo lo referente al uso de la BA: lista de temas, explotación didáctica, estrategia de audición e implementación en las clases de E/LE.
[6] Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)
[7] La percepción positiva en relación al uso y utilidad de la AEE en estudiantes de E/LE corrobora los resultados encontrados por Dupuy (1999) con estudiantes de francés LE y Caspino (2005) con estudiantes de japonés.
[8] En este estudio habría que determinar el impacto que tiene en los resultados la audición y lectura por separados.

Por último, cabe mencionar los resultados de un estudio piloto sobre la relación entre la fluidez de habla y exposición a *input* oral. El estudio se llevó a cabo con un grupo experimental de 12 sujetos y otro control de 10. Los datos se recogieron a través de grabaciones realizadas al principio y al final del semestre. Los datos cuantitativos de la tabla 1 muestran que la ganancia del grupo experimental (22,77) y la magnitud de cambio (1,29) son bastante mayores que las del grupo control.

		Fluidez-Antes		**Fluidez-Después**			
	N	**Promedio**	**DS**	**Promedio**	**DS**	**Ganancia**	**(d)**
Experimental	12	29.41	18.45	52.17	16.75	**22.77**	**1.29**
Control	10	47.29	14.47	53.80	21.82	6.51	0.36

Tabla 1. Fluidez (palabra / minuto). Grupo experimental y control. N= número de participantes; DS= desviación estándar; d= magnitud de cambio.

Aunque este estudio proporciona datos descriptivos alentadores que sugieren que tener abundante exposición a un modelo auditivo puede servir para mejorar la fluidez oral, estos resultados deben tomarse solo como indicativos y no generalizarse, ya que la muestra es pequeña. Una réplica de este estudio con una muestra mayor es necesaria.

5. Conclusión e implicaciones pedagógicas

En cuanto a la destreza auditiva, la implementación de una etapa intermedia que facilite la transición entre el material pedagógico y el auténtico y que contenga rasgos de ambos tipos de material auditivo ha probado ser aconsejable y eficaz. Esa etapa se denomina AEE y surge como respuesta a las necesidades de aprendices que encuentran la conversación casual y espontánea difícil de entender y que necesitan exposición a una lengua real en un contexto de baja o nula ansiedad. Los principios metodológicos que subyacen en la AEE ponen en práctica importantes hallazgos de la investigación en el campo de segundas lenguas. Se basa en una audición extensiva y por contenido al igual que en los principios de información, autenticidad del mensaje, familiaridad con el tema y repetición del *input* (re-escuchar un mismo pasaje auditivo). Estos principios se han implementado con una biblioteca auditiva, que incluye temas relevantes y atractivos para los estudiantes, con una lengua natural, espontánea, que recoge diferentes variedades lingüísticas, acentos y estilos de habla.

Las ventajas de usar la AEE como etapa de transición se ha visto a tres niveles: nivel afectivo, nivel lingüístico y nivel cognitivo. A nivel afectivo, los estudios ponen de manifiesto que la AEE responde a las necesidades y expectativas de los alumnos al proveerles un sentimiento de logro y confianza en su capacidad de entender. Esto es sin duda un gran factor de motivación que animará a lo aprendices a seguir mejorando sus habilidades en la lengua meta. Desde el punto de vista lingüístico, el uso de la AEE también ha resultado ser una herramienta útil y eficaz en el desarrollo de la LE. Los estudios aquí reseñados indican que el uso de una BA, a través de la AEE, acelera el desarrollo de la habilidad de entender, sirve para desarrollar un *sentido gramatical* sobre la lengua y ayuda en la fluidez en la muestra estudiada. A nivel cognitivo, está claro que la AEE no lo solo expone a diferentes acentos y estilos de habla, sino que también provee información y expone a diferentes culturas. Esto favorece el intercambio de ideas y experiencias, ayuda a crear opiniones y desarrolla el pensamiento crítico.

Si todo esto es posible exponiendo a los estudiantes a un ambiente rico en *input* oral, con la práctica explícita de la destreza auditiva, es responsabilidad de los profesionales de la enseñanza asegurarse de que así se haga. Réplicas de estos estudios serían más que aconsejables en otros contextos de instrucción para poder hacer extensivos estos resultados. En España, la situación lingüística del alumno es distinta y ventajosa pues está en un contexto de inmersión. Si esta propuesta metodológica ha logrado que los estudiantes en un contexto de *lengua extranjera* aceleren su progreso en la lengua meta, sería interesante analizar cómo responderían en una situación de inmersión. Mi hipótesis es que acelerarían aún más su adquisición del español pues tienen el refuerzo de la exposición a la lengua fuera del ámbito formal de instrucción. Si es cierto que a más comprensión más adquisición (cómo lo demuestra la investigación), al ayudarlos a que entiendan antes, les estamos dando la oportunidad de que avancen más rápidamente en su proceso de adquisición/aprendizaje del español. Merece la pena intentarlo.

Bibliografía

ALTMAN, R. (1990): "Toward a New Video Pedagogy: The Role of Schema Theory and Discourse Analysis", *IALL Journal of Language Learning Technologies*, vol. 23, n. 1, 9-16.

ANDERSON, A. y T. LYNCH (1988): *Listening*, Oxford: Oxford University Press.

BACON, S. (1992): "Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust their Strategies to the Difficulty of the Input", *Hispania*, vol. 75, n. 2, 398-412.
BERNE, J. E. (1998): "Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice", *Foreign Language Annals*, vol. 31, n. 2, 169-190.
BUCK, G. (1995): "How to Become a Good Listener", Mendelsohn y Rubin (ed.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego: Dominie Press, Inc., 113-131.
BYGATE, M. (1999): "Task as Context for the Framing, Re-framing and Un-framing of Language", *System*, vol. 27, 33-48.
BYRNES, H. (1984): "Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base", *Foreign Language Annals*, vol. 17, 317-34.
CAMPANA, P. J. (1984): "And Now a Word from Our Sponsor: Radio Commercials for Listening Comprehension in German", *Unterrichtspraxis*, vol. 12, n. 1, 39-43.
CASPINO, B. (2005): "Support for narrow listening libraries", *The International Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, n. 4, 2-9.
CERVANTES, R. y G. GAINER (1992): "The Effects of Syntactic Simplification and Repetition on Listening Comprehension", *TESOL Quarterly*, vol. 26, 767-770.
CHAMBERS, G. N. (1996): "Listening. Why? How?", *Language Learning Journal*, vol. 14, 23-27.
CHAMOT, A. U. (1995): "Learning Strategies and Listening Comprehension", En Mendelsohn y Rubin (ed.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego: Dominie Press, Inc., 13-30.
CHIANG, C. S. y P. DUNKEL (1992): "The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge, and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning", *TESOL Quarterly*, vol. 26, 345-374.
DUNKEL, P. (1986): "Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations", *Modern Language Journal*, vol. 70, n. 2, 99-106.
DUPUY, B. (1999): "Narrow Listening: an Alternative Way to Develop and Enhance Listening Comprehension in Students of French as a Foreign Language", *System*, vol. 27, 351-361.
FEYTEN, C. M. (1991): "The Power of Listening Ability: An Overlook Dimension in Language Acquisition", *The Modern Language Journal*, vol. 75, n. 2, 173-180.
GASS, S. y E. VARONIS (1984): "The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech", *Language Learning*, vol. 34, n. 1, 65-89.
GLISAN, E. W. (2002): "Teaching Listening: Interpersonal & Interpretative Modes", *Workshop at Emory University*, Atlanta, Georgia, November 5.
HARLOW, L. L. y J. A. MUYSKENS (1994): "Priorities for intermediate-level language instruction", *Modern Language Journal*, vol. 78, 141-154.
HERRON, C. e I. SEAY (1991): "The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 24, 487-495.
KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Prentice Hall.
KRASHEN, S. D. (1996): "The Case of Narrow Listening", *System*, vol. 24, n. 1, 97-100.
KRASHEN, S. D. (2003): *Explorations in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, NH.: Heineman.
LISKIN-GASPARRO, J. E. y R. VEGUEZ (1990): "Teaching Listening Comprehension through Video in First-Year College Spanish", *IALL Journal of Language Learning Technologies*, vol. 23, n. 1, 37-49.
LUND, R. J. (1991): "A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension", *Modern Language Journal*, vol. 75, n. 2, 196-204.
MENDELSOHN, D. (1995): "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson", Mendelsohn y Rubin (ed.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San diego: Dominie Press, Inc., 132-150.
MORENO, O. (2006): *Advance Spanish Grammar*. Manuscrito. Atlanta: Georgia State University.
MOHAN, B. (1986): *Language and Content*, Reading, MA: Addison-Wesley.
RODRIGO, V. (2003): "Narrow listening and audio-library: The transitional stage in the process of developing listening comprehension in a foreign language", *Mextesol Journal*, México, vol. 27, n. 1, 9-25.
RODRIGO, V. (2004a): "Assessing the impact of narrow listening: Students' perceptions and performance", Cherry, M. y L. Bradley (eds.): *Assessment practices in foreign language education: DIMENSION*, Georgia: Southern Conference on Language Teaching, 53-65.
RODRIGO, V. (2004b): "Aproximación teórica y respuestas pedagógicas al desarrollo de la audición en español intermedio", *Hispania*, vol. 87, n. 2, 311-323.
RODRIGO, V. (2005): *Biblioteca auditiva. Narrow listening library to accompany "Opiniones"*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

RODRIGO, V. (2006): "The amount of input matters: Incidental acquisition of grammar through listening and reading", *The International Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n.1, 10-13.

RODRIGO, V. y S. D. KRASHEN (1996): "La audición enfocada en el aula y fuera de ella", *Greta, Revista para Profesores de Inglés*, vol. 4, n. 2, 71-75.

RODRIGO, V., F. LLUNA y C. SCHLILG (2005a): *Opiniones. A four-skills approach to high intermedidate/advanced Spanish*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

RODRIGO, V., F. LLUNA y C. SCHLILG (2005b): *Instructor's resource manual to accompany "Opiniones"*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

SCHMIDT-RINEHART, B. C. (1994): "The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension", *Modern Language Journal*, vol. 78, n. 2, 179-189.

SWAFFAR, J., A. ARENS y H. BYRNES (1991): *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

VAN PATTEN, B. (1990): "Attending to Form and Content in the Input", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 12, 287-301.

WOLVIN, A. D. y C. G. COAKLEY (1982): *Listening*. Dubuque, IA: Brown.