Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

RESUMEN

En los últimos años se ha revalorizado el papel de la comprensión oral para el desarrollo de la competencia comunicativa y se han revisado sus fundamentos didácticos. A esto se añade el acceso generalizado a materiales auditivos y audiovisuales. Sin embargo, quedan abiertos todavía para el docente algunos interrogantes: ¿qué procesos se activan en la mente de los aprendices de ELE durante la escucha? ¿Cómo podemos intervenir sobre ellos para ayudarles a entender mejor? ¿De qué manera se diseñan las actividades de comprensión orientadas al proceso? En esta conferencia partiremos del modo en que procesamos la información oral, para plantear unas pautas didácticas orientadas a favorecer los procesos de escucha, el aprendizaje y el uso más autónomo de la lengua.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión oral es la destreza que más ejercitamos en nuestra vida diaria. Se trata de una habilidad comunicativa que aplicamos de manera automática en nuestra lengua, pero que requiere una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en lengua extranjera.

Varias son las causas por las que la didáctica de la comprensión oral ha sido relegada a un segundo plano tradicionalmente en los programas de LE o no ha resultado todo lo eficaz que desearían alumnos y profesores. La falta de tiempo para realizar en el aula actividades con material de audio o vídeo, la carencia de materiales apropiados, la calidad de los medios técnicos disponibles, el carácter invisible de la escucha (no es fácil para el profesor identificar en qué y por qué falla la comprensión del alumno), la inexistencia de una experiencia de aprendizaje formal de la comprensión oral en lengua materna, o la orientación de las actividades al resultado (más propias de la evaluación que de la didáctica) son algunos de los motivos.

En los últimos años se ha revalorizado el papel de esta destreza para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE y se han revisado los fundamentos en los que se basaba su didáctica. A esto se añade el acceso generalizado a medios técnicos y materiales auditivos y audiovisuales, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Como consecuencia, el profesor de ELE dispone

de gran cantidad de materiales tanto elaborados por editoriales especializadas, como otros reales que él mismo puede adaptar para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, quedan abiertos todavía para el docente algunos interrogantes a la hora de diseñar y llevar a cabo en el aula las actividades de comprensión oral: ¿qué procesos se activan en la mente de los aprendices de ELE durante la escucha? ¿Cómo podemos intervenir sobre ellos para ayudar a los alumnos a entender mejor? ¿De qué manera se diseñan las actividades de comprensión oral orientadas al proceso? ¿Cómo secuenciar las actividades para que a partir de la comprensión oral se derive un aprendizaje lingüístico? ¿De qué forma podemos dar una retroalimentación al alumno que le ayude en las próximas tareas de comprensión oral y favorezca su autonomía como oyente en español?

A continuación partiremos de una breve explicación del modo en que procesamos la información oral, para plantear unas pautas didácticas orientadas a favorecer los procesos de escucha de los alumnos, su aprendizaje y su uso más autónomo de la lengua.

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA CENTRADA EN EL PROCESO

Para nuestra propuesta didáctica de comprensión auditiva (CA) centrada en el proceso adoptamos el modelo teórico de Martín (2009:64), que explicamos y reproducimos más adelante. Este modelo toma como base las teorías cognitivas, según las cuales, la comprensión lingüística es un proceso activo en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del *input*, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot, 1995:16). En este sentido, para que pueda producirse la escucha activa se hacen necesarias la conciencia y la atención a los procesos neurológicos (Rost, 2002).

Igualmente, aceptamos la perspectiva de Goss (1982:139), cuando dice que para dar cuenta de las múltiples variables que intervienen en la destreza auditiva se requiere que la escucha sea considerada como un sistema de procesamiento de la información, entendiendo por este la manera en que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea. Esta perspectiva coincide con las de autores como Anderson (1985) y Richards (1983), cuyos modelos de procesamiento de la información han sido generalmente adoptados en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas para sentar las bases de la transmisión de la CA.

Para orientar eficazmente la didáctica de la comprensión auditiva al proceso, por tanto, abogamos por un enfoque que considere la interrelación existente entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento lingüístico y las estrategias que aplica el oyente no nativo para resolver con éxito la tarea. A continuación nos ocuparemos de cada uno de estos elementos más detenidamente.

2.1 Los estadios de procesamiento de la información

La consideración de que los estadios del procesamiento deberían constituir la base de la didáctica de la CA podría parecer antinatural, como dice Field (1998), desde el punto de vista de que se está descomponiendo la escucha en una serie de subdestrezas (dominar los rasgos fonéticos acústicamente, las técnicas de identificación de palabras, los patrones de referencia y la distribución de la información en la LE), cuando, en realidad, según recuerda Solmecke (2001:895), los niveles dentro de esta jerarquía de estadios de CA ni pueden separarse totalmente, ni transcurren de manera lineal y consecutiva, sino que suceden en su mayor parte simultáneamente, en un proceso interactivo con direcciones cambiantes que deben tenerse en cuenta a la hora de la instrucción en el aula. No obstante, coincidimos con ambos autores al afirmar que esta consideración de estadios como base de la didáctica sirve para evitar la transmisión global y asistemática de la destreza, dado que nos ayuda a especificar de un modo más preciso lo que esperamos conseguir de la clase de CA.

Por ello, proponemos la siguiente secuencia de estadios: recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, selección del *input* relevante, análisis y elaboración de significado, retención de información y recuperación de la misma. Semejantes estadios podrían considerarse «subdestrezas» de la habilidad de escucha y, aunque es obvio que transcurren simultáneamente, también lo es que el docente puede favorecer el desarrollo de cada uno de ellos mediante medidas didácticas diferentes.

Para planificar la acción didáctica, conviene que el docente conozca las características y dificultades propias de cada estadio de procesamiento de la información, de manera que pueda diseñar actividades específicas que ejerciten las habilidades que necesita desarrollar el oyente no nativo.

Podemos identificar las características y dificultades de cada estadio de la siguiente forma:

a) Estadios de recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes

Las dificultades para desempeñar con éxito la identificación de los sonidos pertinentes radican en la simultaneidad de la tarea de comprensión (por parte del oyente) a la emisión del mensaje, la distancia fonética entre la L1 y la LE, y la variedad lingüística del hablante. La identificación de las palabras concretas en la cadena hablada también se ve dificultada cuando el aprendizaje de la LE se ha basado en la lectoescritura, ya que el oyente no nativo no reconocerá las palabras al oírlas porque no guarda una imagen acústica de las mismas, sino gráfica.

b) Estadio de selección del input *relevante*

La relevancia depende de los propósitos de escucha, por lo que se requiere un apoyo explícito respecto al criterio «clave» para que el oyente no nativo pueda seleccionar el *input* pertinente para la resolución de la tarea.

c) Estadio de elaboración del significado

En la vida real solo esperamos un grado tolerable de comprensión mutua en las situaciones comunicativas en las que interactuamos oralmente; no obstante, en la clase de LE la exigencia supera este grado de comprensión. Por otro lado, la elaboración del significado es una operación diferente para cada persona, por lo que no podemos pretender una misma interpretación de los mensajes por parte de todos los alumnos. Asimismo, interpretamos los mensajes de acuerdo a los principios de analogía y cambio mínimo, por lo que habrá que considerar las diferencias culturales entre la L1 y la LE para evitar interpretaciones erróneas de los mensajes. Por último, la longitud de los fragmentos tomados para la elaboración del significado depende del nivel lingüístico de los oyentes.

d) Estadio de retención y recuperación de la información

Los oyentes procesamos los mensajes orales en función de su contenido antes que de su forma lingüística. Además, el volumen de memoria en LE es menor que en lengua materna, lo que también complica la retención textual de lo escuchado. La capacidad de retención de las frases exactas que oímos, aumentará a medida que incrementamos nuestros conocimiento de la sintaxis de una LE. Finalmente, la retención es diferente para cada persona, ya que almacenamos las informaciones (y las palabras) en la memoria relacionándolas con la información preexistente, según lo que nos resulta más significativo a cada uno.

2.2 El conocimiento lingüístico para la comprensión auditiva

Para que la comprensión auditiva tenga lugar, es preciso que el oyente no nativo tenga un conocimiento de la lengua relativo a los siguientes planos, de acuerdo con la clasificación de Flowerdew y Miller (2005:30): fonológico (sistema sonoro), sintáctico (modo de unir las palabras), semántico (significado de las palabras y sus relaciones), pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y cinestésico (expresión facial y corporal del hablante).

Solo podemos *reconocer* aquello que ya *conocemos*, por lo que conviene que, en clase de ELE, las actividades previas a la escucha activen o proporcionen al alumno el conocimiento lingüístico necesario para decodificar e interpretar adecuadamente los mensajes que va a oír.

2.3 Las estrategias del oyente no nativo

Las estrategias son los recursos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de que se sirve el oyente de forma más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral (Martín, 2009). Las estrategias no son un fin en sí mismas, sino un recurso al servicio de la realiza-

ción de tareas de comunicación. Por esta razón, conviene enseñarlas en relación siempre con su aportación a la resolución de las actividades de comprensión oral. Se pueden enseñar estrategias concretas para superar dificultades específicas de los diferentes estadios de procesamiento de la información, o para superar dificultades derivadas de las carencias en los diferentes planos del conocimiento lingüístico.

Para concluir el apartado relativo a los fundamentos teóricos de nuestra propuesta didáctica, recogemos el modelo teórico que adoptamos (Martín, 2009:64), donde se muestra la relación existente entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento lingüístico implicados en la comprensión oral y las estrategias[1] que aplica el oyente no nativo. Se trata de un modelo de comprensión auditiva orientada al proceso y destinado a la didáctica de ELE.

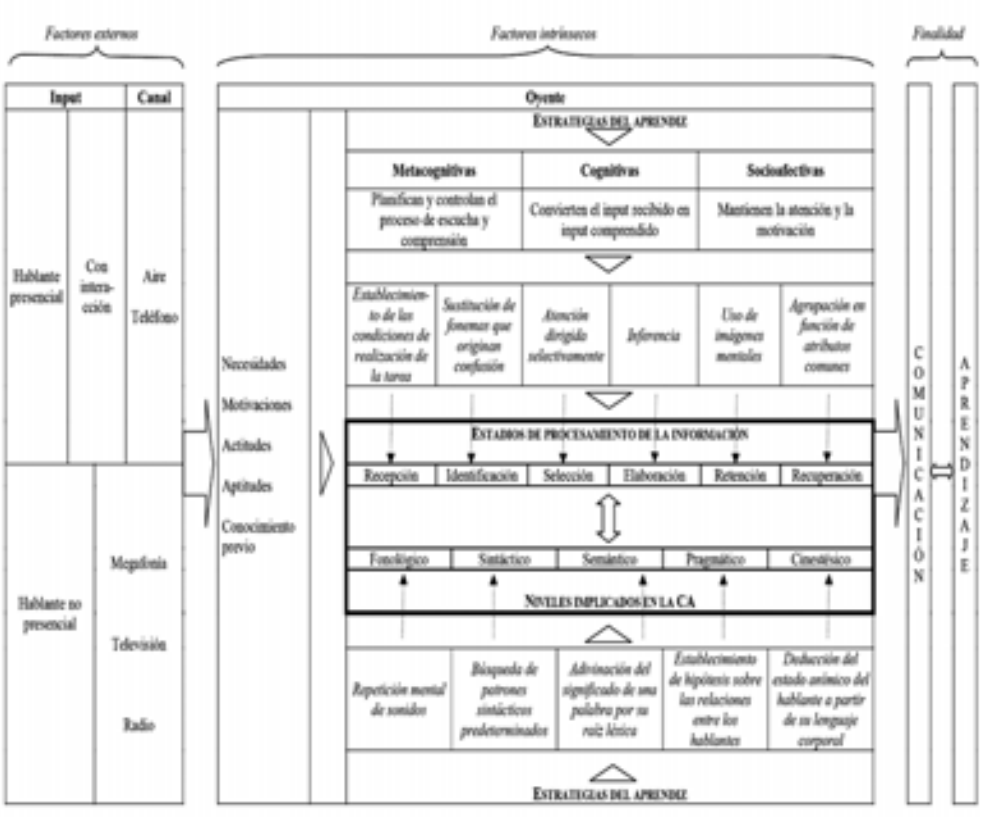


Figura 1. Modelo de CA centrada en el proceso, destinado a la didáctica de ELE (Martín, 2009:64)

[1] En el modelo se recogen algunos ejemplos marcados en cursiva.

3. LA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ELE

La comprensión auditiva supone un reto tanto para el docente como para el aprendiz de ELE, puesto que entraña las siguientes dificultades: la tarea debe realizarse de manera simultánea a la emisión del *input*; falta experiencia de aprendizaje formal (a diferencia de la lectura y la escritura, por ejemplo); la escucha es una operación de carácter individual e inobservable; pocas veces se trabaja como destreza independiente; las exigencias y circunstancias en que se realiza en el aula son diferentes a las de la vida real, y presenta un marcado componente afectivo.

De acuerdo con Gil-Toresano (2004), a la hora de plantear la intervención didáctica el docente debe seguir una doble orientación: al proceso y a la acción.

Para orientar la enseñanza al proceso, consideramos que resulta imprescindible que el oyente no nativo tome conciencia de la manera en que escucha. Estamos de acuerdo con Rost (2002) cuando afirma que el proceso de comprensión puede producirse a diferentes niveles de conciencia, es decir, que implica un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente y de otros, pasivos, que no lo están. En nuestra opinión, la concienciación del oyente sobre sus procesos de escucha sería el punto de partida para actuar sobre ellos con la intención de modificarlos.

La concienciación del oyente se concibe aquí como una consecuencia directa de la labor de diagnóstico realizada por el docente. Esta labor de diagnóstico se recomienda repetidamente en la bibliografía anterior (Field, 1998; Goh, 2000), entendida como la reorientación de la tarea del profesor, que ya no se dedica a comprobar los resultados de CA, sino que se sitúa en una posición desde la que es capaz de reconocer los patrones concretos de comportamiento manifestados por los oyentes poco eficaces para proporcionarle otros más efectivos.

Según las conclusiones de nuestro estudio (Martín, 2009), esta labor de detección y apoyo del profesor se vuelve más significativa cuando los «datos» que se toman como diagnóstico de dificultades y estrategias del oyente, se convierten en objeto de reflexión para el aprendiz: por una parte, al hacerle conocedor del sentido del análisis que está efectuando el profesor, se logra su participación en el mismo y, por otra parte, al comunicarle los resultados a los que ha llegado el docente, se le está ofreciendo realmente un *feedback* para la autodirección de sus procesos de escucha.

De esta concienciación del aprendiz se obtienen diversos beneficios para su progreso. Los dos primeros, como demuestran Graham (1997) y Valiente (2004), resultan útiles para la mejora de la CA y la autonomía del aprendiz: la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en tanto que sirve de guía para la verbalización de los procesos de escucha, y la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en la medida en que favorece el desarrollo de estrategias de planificación, control y evaluación de la tarea.

Otras ventajas observadas en nuestro estudio son el reconocimiento de dificultades de escucha, pero también de los «puntos fuertes» del aprendiz como oyente, y el mantenimiento de la atención en las tareas de escucha siguientes, puesto que el objetivo de las mismas ya no es el resultado de la comprensión, sino la reorientación de su proceso individual de escucha, de acuerdo con las recomendaciones del profesor y sus propias observaciones de las dificultades, puntos fuertes y estrategias.

La orientación de la didáctica de la comprensión auditiva al proceso también implica la consideración de los errores de comprensión como un elemento positivo, puesto que, al ser la escucha una operación inobservable para él, los errores del aprendiz son el punto de partida o diagnóstico a partir de los cuales puede plantear el diseño de la enseñanza.

Finalmente, la orientación didáctica al proceso pasa por ofrecer al oyente no nativo un apoyo explícito para seleccionar y usar estrategias (antes, durante o después de la escucha). Esta consideración puede llevarse a la práctica mediante el diseño de actividades que requieran el uso de estrategias para superar las dificultades de los alumnos, que incluyan indicaciones precisas sobre cómo aplicarlas.

En cuanto a la orientación didáctica a la acción, esta pasa por la elección del *input*, el diseño de las actividades y la corrección de las mismas.

A la hora de elegir el *input*, recomendamos seguir los 10 criterios que propone Wilson (2008:33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto oral, como con la retransmisión del mismo:

> **Interés:** ¿Será interesante para mis alumnos?
> **Accesibilidad cultural:** ¿Comprenderán el contexto y las ideas?
> **Actos de habla/estructuras del discurso:** ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?
> **Densidad:** ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?
> **Nivel lingüístico:** ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?
> **Duración:** ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?
> **Calidad de la grabación:** ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?
> **Velocidad:** ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?
> **Número de hablantes:** ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?
> **Acento:** ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

A estos criterios podemos añadir que el tipo de texto resulte relevante para ejercitar las habilidades que necesita desarrollar el aprendiz, que se varíen las tipologías textuales (canciones, noticias, películas, conversaciones, etc.), que se respeten los rasgos prosódicos genuinos de la LE, y que se considere la dificultad no solo del *input*, sino también de la tarea que debe realizarse a partir de él y de las instrucciones de esta.

Respecto al diseño de las actividades, ofrecemos diez pautas que suponen la aplicación de los fundamentos teóricos anteriormente expuestos:

1. Las actividades deben servir para identificar por qué el alumno entiende lo que entiende y no entiende lo que no entiende, esto es, constituyen un diagnóstico para el profesor.
2. Han de ser significativas para el desarrollo del aprendiz como oyente, es decir, ejercitarán las habilidades que deba desarrollar para desenvolverse en las situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse. Por ejemplo, no necesita las mismas habilidades de comprensión oral un alumno de ELE que se está preparando para ser intérprete simultáneo, que otro que aprende español para participar en reuniones de negocios.
3. Dirigir algunas a la detección de problemas, lo que reducirá la ansiedad ante la tarea de comprensión oral.
4. Requerir que el alumno active los mismos procesos de comprensión que se pondrían en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua. En este sentido, Field (2008) recomienda el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿en qué grado la grabación representa el tipo de *input* oral que va a encontrarse el aprendiz? Y ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?

Podemos ilustrar esta pauta con el siguiente ejemplo. Es frecuente en clase de LE realizar actividades de comprensión oral como la siguiente: *Vas a escuchar los avisos de una estación de tren. Escucha los avisos y rellena la tabla con la información sobre los destinos, horas y vías de salida de los trenes. Luego, escucha de nuevo para comprobar tus respuestas*. Resulta evidente que en la vida real nunca retenemos (ni apuntamos) la información de todos los trenes cuando estamos en una estación, puesto que solo nos interesa conocer los datos relativos al que vamos a tomar. Por eso, esta actividad no activa los mismos procesos y estrategias que el oyente pondría en práctica en una situación similar fuera del aula de ELE. En su lugar, podríamos reformular la actividad del siguiente modo: *Estás en una estación de tren. Elige una ciudad a la que quieras viajar: Valencia, Sevilla, Málaga o Barcelona. Escucha y toma nota de la siguiente información sobre tu tren: vía y hora*. (Martín, 2011:35).

5. Las actividades de preaudición deben incluir la planificación del proceso de CA fijando los propósitos de la escucha, orientando la atención y facilitando estrategias de apoyo. Ejemplo (Martín, 2011:67):

> • ¿Qué dificultades tienes para hablar por teléfono en un idioma extranjero?
> *No ves a la otra persona, …*
> • Muchas veces tenemos que llamar por teléfono para pedir una información. En estos casos, muchas veces no nos responde una persona, sino un contestador automático.
> *a)* ¿Cómo es el lenguaje de estos contestadores? Intentad reproducir el mensaje de algún servicio de información?
> *b)* ¿Cómo podemos prepararnos para realizar una llamada de este tipo en español con éxito?

Estrategia

Lo más importante es tener claro el objetivo de nuestra llamada y lo que queremos decir. También podemos anticipar las distintas posibilidades de lo que vamos a escuchar para reaccionar más rápidamente.

6. Interrumpir la escucha cuando sea necesario por alguna dificultad concreta (así el alumno podrá aplicar sus estrategias con cierto grado de control), y repetir la escucha tantas veces como sea necesario, ya que no evaluamos la comprensión oral, sino que la ejercitamos.

7. Permitir que el alumno responda en su L1 cuando el modo de respuesta pueda interferir negativamente en la comprensión auditiva.

8. Aspirar a la selección de objetivos por parte del aprendiz paulatinamente, para fomentar su autonomía como oyente.

9. Dirigir la atención del aprendiz primero al contenido del mensaje y luego a la forma lingüística.

10. Escuchar nuevamente el texto oral en la corrección de la actividad, y dirigir esta nueva audición a detectar dónde y por qué se han producido los problemas de comprensión, y a dar una orientación al alumno para solucionarlos. Servirá para que el alumno tenga la oportunidad de ejercitar de nuevo su habilidad de comprensión oral poniendo esta vez a prueba los consejos del profesor, y para reflexionar conscientemente sobre sus procesos y estrategias de escucha. Ejemplo (Martín, 2011:70):

He comprendido bien:
Palabras y expresiones conocidas. ☐
Palabras nuevas que puedo entender por el contexto. ☐
Las instrucciones (del contestador) de lo que debía hacer. ☐
Otras: _____
_____

He tenido dificultad para comprender los mensajes por estas causas:
La velocidad. ☐
Había muchas palabras desconocidas. ☐
Tenía que interpretar cosas que no se decían en la audición. ☐
No podía concentrarme en la audición. ¿Por qué? _____
_____
Otra causa: _____
_____

Para comprender me ha resultado útil:
Pensar antes en el objetivo de la llamada. ☐
Pensar en las palabras que podría escuchar. ☐
Conocer este tipo de mensajes en mi idioma. ☐
Escuchar varias veces la audición. ☐
Otras: _____
_____

Finalmente, en relación con la décima pauta se encuentra la última medida que mencionábamos para la orientación didáctica a la acción: la corrección de las actividades de comprensión oral. A este respecto, recomendamos que se incluyan

comentarios para ayudar al aprendiz a redirigir sus procesos de escucha. Mostramos un ejemplo (Martín, 2011:70):

> • Puedes preparar las llamadas telefónicas de dos formas: preparando lo que necesitas saber y decir, y anticipando lo que podrías escuchar de tu interlocutor.
> • No te pongas nervioso/a si tienes que llamar por teléfono a un servicio de información en español, siempre puedes cortar la llamada y repetirla tantas veces como necesites.

4. CONCLUSIONES

Estamos de acuerdo con la recomendación de las investigaciones anteriores de orientar la didáctica de la comprensión auditiva al proceso (cómo escuchar) más que al resultado (lo que se ha entendido).

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Creemos, además, que esto puede tener un impacto positivo en la enseñanza de L2. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes no es solo enseñar al alumno a responder las preguntas de la actividad de comprensión auditiva en clase de ELE, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico. Por ello, consideramos que el objetivo del trabajo en el aula de ELE no es comprender lo más posible (como ocurriría fuera), sino aprender a comprender lo necesario.

El material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno para ejercitar esta destreza de manera más consciente y controlada, empleando estrategias. La elección del *input*, por tanto, debe realizarse cuidadosamente.

Si bien el *input* es el elemento principal de la clase de comprensión auditiva, la acción docente no se limita a su elección, sino que abarca también el diseño de las actividades orientadas al proceso y la corrección de las mismas.

La tipología de actividades influye en la seguridad del alumno y su disposición a realizarlas. Es aconsejable que se familiarice con las actividades orientadas al proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, John R. (1985): *Cognitive Psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman and Company (Segunda edición).

Chamot, Anna Uhl (1995): «Learning strategies and listening comprehension». En D. Mendelsohn y J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, 13-30.

Field, John (1998): «Skills and strategies: towards a new methodology for listening», *ELT Journal*, 52, n.º 2: 110-118.

— (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, John, y Miller, Lindsay (2005): *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil-Toresano Berges, Manuela (2004): «La comprensión auditiva». En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 899-915.

Goh, Christine (2000): «A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems», en *System*, 28: 55-75.

Goss, Blaine (1982): «Listening as information processing», en *Communication Quarterly*, 30, n.º 4: 304-307.

Graham, Suzanne (1997): *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Martín Leralta, Susana (2009): «Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera». *Monografías ASELE,* 12. Madrid: Ministerio de Educación.

— (2011): *Todo oídos*. Barcelona: Difusión.

Richards, Jack C. (1983): «Listening comprehension: approach, design, procedure», en *TESOL Quarterly*, 17, n.º 2: 219-240.

Rost, Michael (2002): *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.

Solmecke, Gert (2001): «Hörverstehen», *Deutsch als Fremdsprache* HKS, 19, Vol. 1: 893-900.

Valiente Jiménez, M.ª José (2004): «La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2». En Díez, M., Fernández, R. y A. Halbach (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-124.

Wilson, Jeremy J. (2008): *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education.