Estrategias de comprensión auditiva para jóvenes

Casandra Taramasco Pérez
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos orales constituye una de las destrezas más complejas en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en ella confluyen factores lingüísticos, cognitivos y afectivos. A diferencia de una concepción tradicional del oyente como receptor pasivo, la comprensión auditiva implica un proceso activo de interpretación en el que el estudiante formula hipótesis, activa conocimientos previos y negocia significados a partir del contexto comunicativo.

Durante décadas, este proceso se explicó principalmente mediante modelos de procesamiento ascendente (bottom–up), en los que el oyente decodifica el mensaje de forma secuencial, desde los sonidos hasta el significado global del discurso (Koster, 1991). Posteriormente, los enfoques descendentes (top-down) pusieron el acento en la importancia del contexto, del conocimiento del mundo y de las expectativas del oyente, ya que, según estos modelos, la comprensión comienza por la identificación del sentido global antes de atender a los detalles lingüísticos.

Este segundo enfoque (top–down) resulta especialmente relevante en el trabajo con jóvenes, quienes a menudo experimentan ansiedad, inseguridad o frustración ante las actividades de escucha en lengua extranjera. En el artículo que desarrollaremos a continuación, se presenta una serie de estrategias didácticas destinadas a facilitar la comprensión auditiva en el aula de ELE, que ponen el foco, no tanto en las estrategias del alumnado —recogidas en el MCER—, sino en las decisiones metodológicas del docente y en su papel como mediador del proceso de escucha.

Este artículo se basa en un taller dirigido a profesores de ELE en India. Los participantes reflexionaron sobre sus propias experiencias como aprendientes y experimentaron, desde ese rol, distintas estrategias de comprensión auditiva. Puesto que los audios seleccionados eran de un nivel inferior, se les introdujo una dificultad para que reflexionaran sobre la estrategia y se pusieran en el lugar de los aprendientes.

2. EMOCIONES Y COMPRENSIÓN AUDITIVA

La hipótesis del filtro afectivo forma parte del marco teórico de adquisición de segunda lengua propuesto por Stephen Krashen, dentro de su conocida teoría del input comprensible y las cinco hipótesis sobre la adquisición de una L2. Su propuesta destaca que, además de factores lingüísticos y cognitivos, la dimensión emocional del aprendiz influye de modo decisivo en la capacidad para asimilar un idioma.

Según este planteamiento, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad del estudiante actúan como una especie de filtro emocional, que puede facilitar o dificultar la entrada del input lingüístico hacia los mecanismos que permiten su asimilación profunda. Cuando este filtro está bajo, el aprendizaje se produce de manera más fluida: el estudiante se siente seguro, menos ansioso y más dispuesto a interactuar con el input en situaciones de escucha o lectura. Por el contrario, un filtro alto —por ejemplo, causado por altos niveles de ansiedad o miedo a equivocarse— puede bloquear el acceso al input significativo y limitar el progreso.

Krashen identifica tres variables afectivas especialmente relevantes: motivación, confianza en uno mismo y ansiedad. En un entorno de aprendizaje positivo —donde los estudiantes se sienten apoyados, respetados y emocionalmente seguros— es más probable que este filtro permanezca bajo. Un filtro bajo significa, en términos prácticos, que la mayor cantidad posible de input comprensible (audios, diálogos, lecturas) llega al dispositivo de «adquisición» del estudiante, es decir, su sistema interno para integrar la lengua nueva sin interferencia emocional excesiva.

Uno de los puntos del taller fue una pregunta sencilla, pero reveladora: ¿qué sientes cuando el profesor anuncia que vais a escuchar un audio en una lengua que no es la tuya? Las respuestas pusieron de manifiesto emociones recurrentes como elnerviosismo, la ansiedad o el miedo a no entender nada, sensaciones que muchos estudiantes jóvenes comparten en el aula de ELE.



Figura 1. Emociones asociadas a la comprensión auditiva en lengua extranjera.

Estas reacciones afectivas influyen directamente en la capacidad de comprensión, ya que un nivel elevado de ansiedad dificulta la atención y la activación de estrategias cognitivas. Por ello, cualquier trabajo sistemático de la comprensión auditiva debe tener en cuenta no solo los objetivos lingüísticos, sino también el componente emocional del aprendizaje.

A partir de esta premisa, el taller se diseñó siguiendo la metodología ERITA, la cual apela primero a la experiencia personal de los participantes y transforma posteriormente esa vivencia en reflexión didáctica. Los docentes asumieron el papel de estudiantes, realizaron las actividades propuestas y analizaron después las estrategias desde la perspectiva del profesor.

Desde la perspectiva de la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1985), las emociones negativas —especialmente la ansiedad y el miedo al error— actúan como un filtro que dificulta la recepción y el procesamiento del input lingüístico. En situaciones de escucha, este filtro tiende a elevarse con facilidad, ya que el discurso oral se caracteriza por su carácter efímero, la velocidad de producción y la imposibilidad de control total por parte del oyente. En consecuencia, el estudiante puede experimentar una sensación de pérdida de control que repercute negativamente en su rendimiento.

En el caso de aprendientes jóvenes, esta dimensión afectiva cobra una relevancia particular. Tal como señalan Underwood (1989) y Field (2008), muchos estudiantes afrontan las actividades de escucha con expectativas poco realistas, lo que incrementa la ansiedad y reduce su capacidad de atención selectiva.

Integrar la dimensión emocional en la enseñanza de la comprensión auditiva supone reconocer que escuchar en una lengua extranjera es una actividad compleja que requiere acompañamiento pedagógico. Atender a las emociones del alumnado no constituye un elemento accesorio, sino una condición necesaria para que el input oral se convierta en aprendizaje significativo.

3. DE LA EXPERIENCIA A LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Tras la fase inicial, se propuso una reflexión individual en la que los participantes escribieron qué aspectos les habría gustado que su profesor tuviera en cuenta al trabajar la comprensión auditiva. Posteriormente, compartieron sus ideas en parejas y, finalmente, en grupos más amplios.

El resultado de esta reflexión colectiva fue la elaboración de un «recetario» de buenas prácticas para abordar audios en el aula de ELE. Entre las propuestas cabe destacar:

- Anticipar el tema y el contexto del audio.
- Introducir previamente el vocabulario clave.

– Comenzar con preguntas globales o literales, especialmente en niveles bajos.

– Insistir en que no es necesario comprender el 100 % del texto.

– Trabajar con audios de diferentes acentos y velocidades.

– Integrar la comprensión auditiva de forma habitual y no excepcional en clase.

Este recetario sirvió como base para la fase práctica del taller, en la que se presentaron distintas actividades diseñadas para reducir la ansiedad y potenciar una escucha más estratégica.

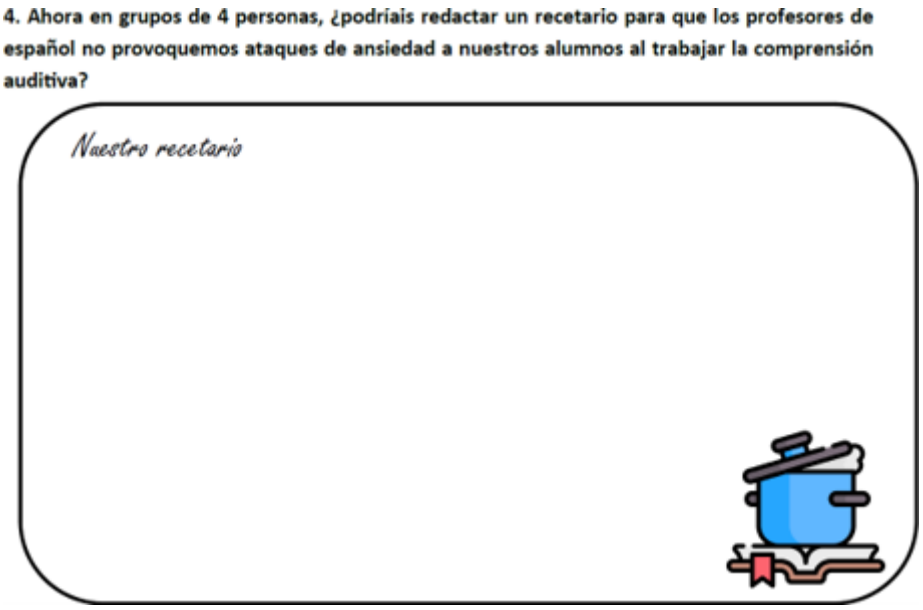


Figura 2. Recetario de buenas prácticas para la comprensión auditiva.

4. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Las actividades del taller se articularon en torno a varios audios cuidadosamente seleccionados, cada uno de ellos asociado a una estrategia concreta. La propuesta se fundamenta en un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas y en los principios de la didáctica de la comprensión oral, que conciben la escucha como un proceso activo de construcción de significado, y no como una simple decodificación de palabras (Rost, 2011). Asimismo, se tienen en cuenta aportaciones del enfoque cognitivo y sociocultural que subrayan el papel del contexto, los conocimientos previos y la interacción en el aprendizaje.

4.1. Activación del contexto y reducción de la ansiedad

En la primera actividad, los participantes escucharon únicamente el sonido ambiente de una ciudad. Su tarea consistía en identificar y anotar los sonidos percibidos. En el caso de trabajar con niños, esta actividad puede adaptarse permitiendo el uso de la lengua materna o el dibujo como forma de expresión.

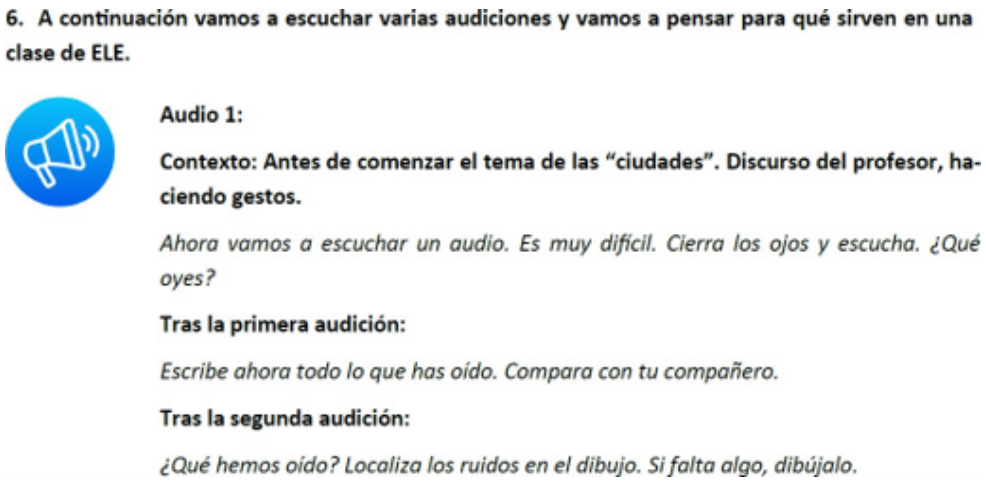


Figura 3. Actividad de identificación de sonidos medioambientales.

Esta fase se apoya en la teoría de los esquemas (Schema Theory), según la cual la comprensión se produce cuando el oyente activa conocimientos previos relacionados con el contenido del mensaje (Anderson y Lynch, 1988). Al centrarse en sonidos no lingüísticos, se reduce la carga cognitiva y se favorece una aproximación progresiva a la tarea de escucha.

Un elemento especialmente interesante fue la interpretación cultural de los sonidos: algunos participantes identificaron el mugido de una vaca, mientras que otros no lo percibieron como tal. Posteriormente, se mostró una imagen relacionada con el audio y se pidió a los participantes que indicaran qué sonidos habían escuchado que no aparecían representados. Esta estrategia permitió evidenciar cómo la experiencia previa y el contexto influyen en la interpretación del discurso oral. El objetivo principal de esta fase era situar al alumnado en un contexto reconocible y reducir la presión asociada a «entender palabras».



Figura 5. Actividad de anticipación léxica previa a la escucha.

4.2. Anticipación léxica y trabajo colaborativo

En la segunda actividad, se informó a los participantes de que iban a escuchar a una chica que se presentaba y hablaba de sí misma. Antes de la audición, se les pidió que anticiparan vocabulario relacionado con la descripción física, el carácter y las lenguas que hablaba.

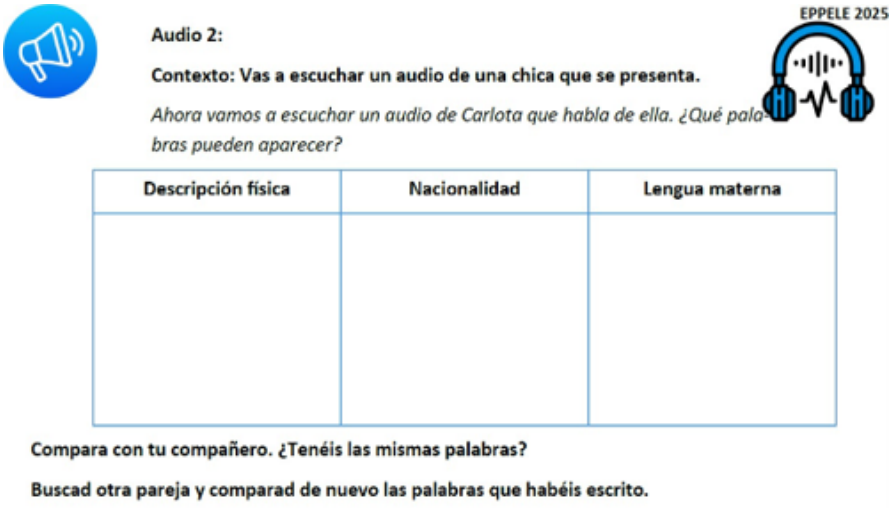


Figura 5. Actividad de anticipación léxica previa a la escucha.

Esta actividad se basa en el uso de estrategias de anticipación y predicción, consideradas fundamentales en la comprensión oral. Activar el léxico antes de la escucha permite al alumnado formular hipótesis sobre el contenido y facilita el reconocimiento posterior de la información relevante.

El trabajo se realizó primero de forma individual, después en parejas y, finalmente, en grupos. De este modo, se construyó un banco léxico amplio que permitió afrontar la escucha con mayor seguridad. La audición dejó de ser una actividad descontextualizada para convertirse en un proceso de confirmación y ampliación de hipótesis previas.

4.3. Reconstrucción del contexto a partir del significado

En un tercer audio, algunas palabras se «habían perdido» debido a una tormenta ficticia. Los participantes debían reconstruir el texto a partir del contexto, lo que dio lugar a diferentes soluciones posibles y a debates sobre el significado. Esta actividad puso de relieve que la comprensión no depende de la identificación exacta de cada palabra, sino de la capacidad de inferir y negociar significados a partir del conjunto del discurso.

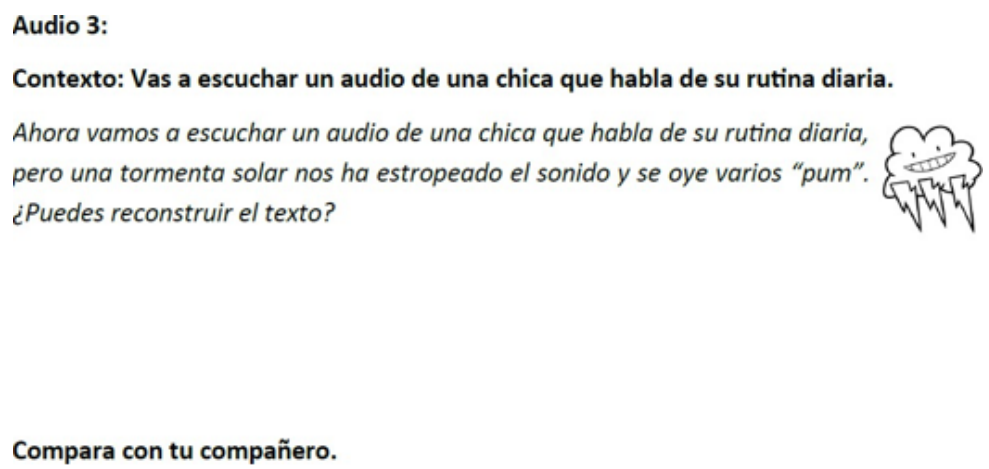


Figura 6. Reconstrucción del significado a partir del contexto.

Esta actividad pone en práctica estrategias de inferencia y comprensión global esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Tal como señalan diversos autores, el oyente no necesita comprender cada palabra para captar el sentido del mensaje, sino que puede apoyarse en el contexto, la coherencia del discurso y los conocimientos previos. El hecho de que existieran múltiples reconstrucciones posibles favoreció la reflexión metalingüística y mostró que la comprensión oral es un proceso flexible y negociable. De este modo, se refuerza la idea de que comprender no equivale a reproducir fielmente el texto, sino a reconstruir un significado plausible.

4.4. Comprensión global y reformulación

En la última actividad, se presentó un audio de mayor dificultad, en el que una chica hablaba de su mudanza a Madrid. Los participantes debían anotar únicamente las palabras que lograran reconocer. Posteriormente, reconstruyeron el contenido global del texto con sus propias palabras mediante el trabajo cooperativo.

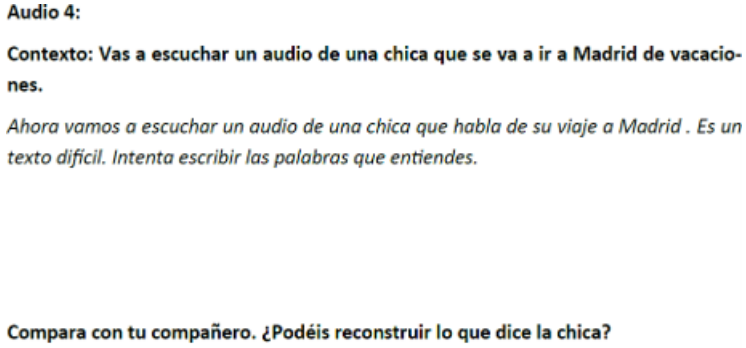


Figura 7. Reformulación cooperativa del contenido global del audio.

Esta estrategia se relaciona con el desarrollo de la escucha extensiva y de la comprensión global del discurso. Al limitar la toma de notas a palabras clave, se evita una escucha excesivamente analítica y se fomenta la atención al significado general. La reformulación posterior permitió comprobar el grado de comprensión alcanzado y promovió la producción oral como actividad complementaria a la escucha. Además, al tratarse de un audio con vocabulario mayoritariamente conocido, los estudiantes pudieron centrarse en el mensaje y no en la identificación exhaustiva de cada elemento lingüístico, lo que refuerza la confianza y la autonomía del aprendiz.

5. CONCLUSIÓN

El taller permitió reflexionar sobre la importancia de una planificación consciente de la comprensión auditiva en el aula de ELE, especialmente en contextos educativos con jóvenes. Desde una perspectiva metodológica, la comprensión oral no puede concebirse como una actividad secundaria o meramente evaluativa, sino como un proceso complejo que implica la interacción entre procesos bottom–up (decodificación lingüística) y top–down (activación de conocimientos previos y elaboración de hipótesis). Algunos autores, como Rost (2011), señalan que la escucha es un proceso activo de construcción de significado, en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y socioculturales.

Atender a las emociones del alumnado, activar sus conocimientos previos y contextualizar las actividades de escucha contribuyen, de manera significativa, a reducir la ansiedad y a mejorar la eficacia del proceso de comprensión. En este sentido, la propuesta se alinea con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, según

la cual variables emocionales como la ansiedad o la falta de confianza pueden obstaculizar la recepción del input. Diseñar tareas graduales, contextualizadas y cooperativas favorece un clima de seguridad que facilita el procesamiento del input comprensible.

Asimismo, la activación de conocimientos previos —tal como plantea la teoría de los esquemas, desarrollada en el ámbito de la psicología cognitiva— permite al alumnado integrar la nueva información en estructuras de conocimiento ya existentes. La anticipación léxica, la formulación de hipótesis y la reconstrucción del significado no solo mejoran la comprensión inmediata, sino que fomentan el desarrollo de estrategias metacognitivas, es decir, la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de escucha.

Por otra parte, se puso de manifiesto el papel clave del profesor como mediador, en consonancia con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978). El docente no se limita a proporcionar input, sino que diseña andamiajes que sitúan al alumnado en su zona de desarrollo próximo, lo que facilita la progresiva autonomía. El trabajo cooperativo, la negociación de significado y la reformulación colectiva constituyen herramientas que transforman la comprensión auditiva en una actividad interactiva y compartida, más cercana al uso real de la lengua.

En definitiva, trabajar la comprensión auditiva desde una perspectiva estratégica y afectiva no solo mejora la competencia lingüística, sino que fortalece la confianza del alumnado y su relación con la lengua que aprende. Concebir la escucha como un proceso activo, contextualizado y emocionalmente acompañado contribuye a formar aprendices más autónomos, reflexivos y seguros, capaces de enfrentarse a textos orales auténticos con mayor eficacia y menor ansiedad.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, A. y Lynch, T. (1988). Listening. Oxford: Oxford University Press. CASSANY, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press,

Instituto Cervantes (s. f.). *Comprensión auditiva*. Centro Virtual Cervantes, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprension auditiva.htm

Koster, C. J. (1991). «Listening comprehension in second language learning». En B. Harley et al. (eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 127–145). Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Martín Peris, E. (2004). «La enseñanza de la comprensión auditiva». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Mendelsohn, D. (1995). «Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson». En D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 132–150). San Diego: Dominie Press.

Rost, M. (2011) *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

ANEXO

Estrategias de comprensión auditiva

Casandra Taramasco
EPPELE 2025



1. ¿Recuerdas tus clases de español como lengua extranjera? ¿Qué sentías cuando el profesor decía que ibais a escuchar un audio? Anótalo aquí.

2. Vamos a conocer los sentimientos de la clase. ¿Puedes escanear este código qr y escribir con una palabra lo que sentías?

3. ¿Qué te habría gustado que el profesor hubiera hecho para que no hubieras tenido esa sensación al oír la frase: *"Ahora vamos a escuchar un audio"*? Anota tus deseos y luego coméntalos con otros compañeros.



4. Ahora en grupos de 4 personas, ¿podríais redactar un recetario para que los profesores de español no provoquemos ataques de ansiedad a nuestros alumnos al trabajar la comprensión auditiva?

Nuestro recetario



5. ¿Cuál es la finalidad de una comprensión auditiva en la clase de ELE?



a) Demostrar al alumno que los profesores sabemos más.
b) Causar ataques de ansiedad a los estudiantes.
c) Ayudarles a entender los textos orales.

Exacto, y para ello tendremos que trabajar estrategias de comprensión auditiva, ya que mu-chas de las inseguridades que teníamos al escuchar audios en un clase de lengua extranjera, se podrían haber solucionado trabajando estrategias de comprensión auditiva.

6. A continuación vamos a escuchar varias audiciones y vamos a pensar para qué sirven en una clase de ELE.



Audio 1:

Contexto: Antes de comenzar el tema de las "ciudades". Discurso del profesor, ha-ciendo gestos.

Ahora vamos a escuchar un audio. Es muy difícil. Cierra los ojos y escucha. ¿Qué oyes?

Tras la primera audición:

Escribe ahora todo lo que has oído. Compara con tu compañero.

Tras la segunda audición:

¿Qué hemos oído? Localiza los ruidos en el dibujo. Si falta algo, dibújalo.

¿Cuál es la finalidad de esta comprensión auditiva?





Audio 2:

Contexto: Vas a escuchar un audio de una chica que se presenta.



Ahora vamos a escuchar un audio de Carlota que habla de ella. ¿Qué palabras pueden aparecer?

Descripción física	Nacionalidad	Lengua materna

Compara con tu compañero. ¿Tenéis las mismas palabras?

Buscad otra pareja y comparad de nuevo las palabras que habéis escrito.

Ahora vamos a escuchar el audio.

¿Cuál es la finalidad de esta comprensión auditiva?





Audio 3:

Contexto: Vas a escuchar un audio de una chica que habla de su rutina diaria.

Ahora vamos a escuchar un audio de una chica que habla de su rutina diaria, pero una tormenta solar nos ha estropeado el sonido y se oye varios "pum". ¿Puedes reconstruir el texto?



Compara con tu compañero.

¿Cuál es la finalidad de esta comprensión auditiva?



Audio 4:

Contexto: Vas a escuchar un audio de una chica que se va a ir a Madrid de vacaciones.

Ahora vamos a escuchar un audio de una chica que habla de su viaje a Madrid . Es un texto difícil. Intenta escribir las palabras que entiendes.

Compara con tu compañero. ¿Podéis reconstruir lo que dice la chica?

¿Cuál es la finalidad de esta comprensión auditiva?



Y tú, ¿conoces más estrategias de comprensión auditiva? ¿Nos las cuentas?