

# La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental

LIEVE VANGHEUCHTEN y MANUELA CRESPO

Universidad de Amberes

[lieve.vangheuchten@ua.ac.be](mailto:lieve.vangheuchten@ua.ac.be) y [manuela.crespo@ua.ac.be](mailto:manuela.crespo@ua.ac.be)

Lieve Vangheuchten es doctora en Filosofía y Letras (Lingüística española) por la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva (Bélgica). Actualmente es profesora titular de español para fines específicos y de lingüística española en la Universidad de Amberes. Es jefa de la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional. Sus áreas de investigación son la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la terminología y la fraseología, la lingüística de corpus descriptiva y la comunicación para fines específicos.

Manuela Crespo es licenciada en Filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es asistente de español para fines específicos en la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional de la Universidad de Amberes. Cuenta con una amplia experiencia docente en ELE. Sus áreas de investigación son la aplicación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de ELE, en concreto el uso de material audiovisual y de herramientas web 2.0.

**Resumen:** El punto de partida de este trabajo es que no todos los aprendices escuchan de la misma manera en una lengua extranjera. En otras palabras, se puede diferenciar distintos perfiles de comprensión auditiva. ALAO ofrece la posibilidad de crear un entorno de aprendizaje que permita recoger esa realidad. Un entorno ALAO puede ofrecer un input motivador mediante la adaptación de éste al perfil individualizado de un aprendiz en cuanto a contenido (relevancia, autenticidad), grado de dificultad (nivel de conocimiento) y estilo de aprendizaje (visual/auditivo, introvertido/extrovertido, bottom-up/top-down etc.). No obstante, el fomento del proceso de comprensión auditiva debe ir más allá de la mera captación de contenido. Un entorno ALAO puede contribuir a canalizar la atención hacia el contenido y/o la forma (las estructuras léxicas y sintácticas). El input se puede manipular fácilmente en relación al ámbito de los ejercicios (nivel, feedback, posibilidades de explotación). De esta manera la formación de la comprensión auditiva contribuye a una mejora general de los conocimientos de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** competencia auditiva, perfiles de comprensión auditiva, estilos de aprendizaje, ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador), TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador ALAO; CALL, Computer Assisted Language Learning) las posibilidades de elaboración de ejercicios auditivos individualizados han crecido exponencialmente. El material está, por así decirlo, a disposición del que quiera utilizarlo. En la actualidad son copiosas las posibilidades para el autoestudio y para la enseñanza individualizada, especialmente gracias a Internet y las posibilidades de descarga de ficheros online.

Verdaderamente las investigaciones dentro de SLA (Second Language Acquisition) en torno a cómo se debe trabajar de manera óptima el material disponible en la red para conseguir la adquisición y mejora de la comprensión auditiva, no pueden seguir este ritmo trepidante. Esto tiene indudablemente que ver con el hecho de que nunca se ha desarrollado un método con sustentación científica para la enseñanza de la comprensión auditiva, aunque ésta forme parte de una de las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una segunda lengua y represente un importantísimo papel en el proceso de adquisición. De ahí que las técnicas que se utilizan en los modernos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se califiquen, por un lado, de eclécticas (Rost 2002), pues utilizan criterios de la lingüística aplicada, de la didáctica de lenguas extranjeras, de la psicología, de la pragmática. Por otro lado, se puede considerar que estas técnicas, en relación a la comprensión auditiva, carecen de una sustentación científica (Field 2008a).

Concretamente en lo que se refiere a ELE el material didáctico sobre competencia auditiva que hay en el mercado muestra dos grandes carencias. En primer lugar, es o bien predominantemente artificial e incluso a menudo caricaturesco, con demasiados estereotipos o demasiado simplista (*Gente de la calle, España en Directo*), o bien es auténtico pero entonces difícil (*De cine, Apartamento para dos*) y casi inmediatamente anacrónico (*Un paseo por España, Voces de América*). Ambos factores tienen, naturalmente, un efecto negativo sobre la motivación tanto del aprendiz como del docente. Iniciativas recientes como TV online (cervantestv, teachertube), cursos online (mividaloca, holaquetal) materiales audiovisuales complementarios (*Clase de cine, Español con películas*), *E-audio magazines* (*Punto y Coma*) o blogs auditivos y sitios en internet intentan solventar estos defectos mediante la edición periódica de material auditivo de contenido actual y auténtico. Sin embargo estas iniciativas tienen como desventaja que son difíciles de introducir dentro de un programa académico, además de perder rápidamente su vigencia. En segundo lugar, se puede observar que en los manuales de ELE en el mercado se le da a la comprensión auditiva un tratamiento que podríamos denominar de crudo. Siempre hay algo suplementario que se sobreentiende, sin que esté claro ni para el aprendiz ni para el docente a qué contenido didáctico se refiere (léxico, morfosintaxis, estructuras comunicativas o contenido cultural), además de carecer de una metodología concreta. El ejercicio auditivo se intercala en una gran unidad didáctica: se escucha, si es necesario se repite la audición un par de veces, se comprueba la comprensión general del ejercicio y en eso consiste en general la práctica de la comprensión auditiva.

## 2. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios de investigación en torno a la competencia auditiva en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas son escasos todavía; éstos se pueden situar principalmente en los siguientes cuatro ámbitos de investigación (Field 2008c). El primer dominio es el de la decodificación del input auditivo. Cutler (1997), por ejemplo, ha trabajado en el área de cómo influyen las estrategias de decodificación de una lengua materna en la competencia auditiva de segundas lenguas. Junto a este acercamiento fisiológico, también se desarrollan investigaciones sobre el papel que tienen los conocimientos de léxico y morfosintaxis en el proceso de la competencia auditiva y cuál de estos dos conocimientos es el primordial (Hulstijn 2007). El tercer campo de estudios lo ocupan las estrategias que desarrolla el oyente (afectiva, social, cognitiva y metacognitiva) y cómo éstas influyen en el proceso de audición (Vandergrift 2002). Por último, se hallan las investigaciones, aunque escasas, sobre las posibilidades de ALAO en relación a la competencia auditiva. En este sentido, están los estudios de Stempleski y Tomalin (1990) sobre el uso de subtítulos con vídeos y sus repercusiones en los resultados de la escucha.

Se puede concluir que la investigación en el campo de la comprensión auditiva y, en concreto, de la mejora de la comprensión auditiva está todavía en pañales. Aún no se ha respondido a la pregunta crucial de si la comprensión auditiva de una persona en una segunda lengua depende fundamentalmente de sus conocimientos léxicos o morfosintácticos en esa segunda lengua o, más bien, de otros factores (Santos et al. 2008).

Según Field (2008a) hay que salvar primero muchos obstáculos en relación a la investigación sobre la competencia auditiva en la adquisición de lenguas extranjeras: la declaración de improductividad de los actuales métodos de enseñanza, la corroboración de ideas asumidas por todos sin comprobación experimental, la confusión terminológica, la falta de colaboración en el campo de las iniciativas de investigación, etc. De esta manera, se puede cuestionar si un enfoque tan generalizado como el *comprehension-based approach* es el acercamiento adecuado para la mejora de la comprensión auditiva. Según dicho enfoque, por otra parte carente de sustentación empírica, el oyente debe concentrarse en el contenido (general) y en el contexto más que en la forma. A esto va frecuentemente unida la idea, también sin comprobación empírica, de que cuanto más material auditivo se ofrezca, mejores van a ser los resultados que se obtengan.

Las frustraciones y mediocres resultados de este método obligan a plantearse alternativas tales como realizar pequeños ejercicios auditivos de modo, a ser posible, individualizado (Field 2008c). Por el momento falta una sustentación empírica de un planteamiento de este tipo, aunque, en este sentido, son alentadoras las iniciativas individuales de algunos profesores. Se deduce por sí mismo que CALL puede desempeñar un importante papel en el desarrollo concreto de este tipo de enfoque.

### 3. LA COMPETENCIA AUDITIVA: UNA DEFINICIÓN

No parece que haya unanimidad a la hora de definir el concepto de competencia auditiva. Según los casos, los investigadores ponen el acento o bien en el proceso o bien en el producto. En ambos acercamientos se investiga por separado elementos que, de modo intuitivo, se sienten como elementos que determinan juntos el nivel de comprensión auditiva en una lengua extranjera. Según Rost (2002), la ausencia de una definición general, aceptada por todos, hay que achacarla al hecho de que la comprensión auditiva es un proceso mental invisible y muy complejo. Él mismo lo presenta desde los siguientes cuatro puntos de vista. Desde una perspectiva receptiva, la comprensión auditiva sería la mera captación del receptor de lo que produce el emisor; desde una perspectiva constructivista, la comprensión auditiva conlleva también la posibilidad para el emisor de reelaborar el mensaje en caso de que éste no hubiera sido comprendido; desde una perspectiva colaborativa lo importante es, sobre todo, la interacción entre el emisor y el receptor en la negociación del significado; desde la perspectiva transformativa comprensión auditiva es la captación del significado a través de la empatía. Es evidente que hay que tener en cuenta estos cuatro aspectos si se quiere una acertada definición del concepto de comprensión auditiva. Siempre que se limite la comprensión auditiva en la enseñanza de segundas lenguas a la mera recepción de significado, es decir, a la captación del mensaje auditivo sin considerar el paso subsiguiente a la acción, estaremos muy lejos de hallarnos en una contribución acertada hacia lo que significa una comunicación efectiva, finalidad, ésta, de todo proceso de adquisición de una segunda lengua (Richards 2008).

En este trabajo sobre aplicaciones ALAO para la mejora de la comprensión auditiva en el español como lengua extranjera optaremos también por una definición de comprensión auditiva que vaya más allá del mero hecho de escuchar. Un aspecto fundamental en este sentido, con importantes consecuencias didácticas, es la distinción entre contenido y forma. No todo lo que entiende un oyente de L2 en un mensaje auditivo le lleva necesariamente a un mayor dominio de esa lengua extranjera. En otras palabras, no es en absoluto evidente que el input auditivo sea también asimilado lingüísticamente (Corder 1967). Según Van Patten (1996) para un oyente medio de L2 es incluso imposible prestar atención al léxico y a la morfosintaxis al mismo tiempo. En estos casos prima el principio de "lexis first" (Ur 1984). Verdaderamente, en una definición en la que se parta del hecho de que todas las destrezas lingüísticas tienen como finalidad la comunicación, el objetivo es abordar el marco didáctico, de tal modo que una tarea auditiva lleve a algo más que la comprensión del significado; que esta tarea auditiva lleve a un oyente de L2 a escuchar de tal modo que pueda reaccionar al mensaje, tanto léxica como morfosintácticamente, de un modo que se acerque al nivel original (Swain 2000). En cuanto a la manera de cómo conseguir lo anterior, todos los modelos teóricos están prácticamente de acuerdo en relación a *input of information processing* (Bialystok 1990, Hulstijn 2007, McLaughlin 1987, van Patten 1996): la atención y la motivación son los dos elementos claves para, por un lado, fijarse en determinadas estructuras mientras se escucha y, por otro lado, el uso activo de ellas.

La hipótesis de investigación del presente trabajo es, precisamente, la de que un entorno ALAO puede ofrecer esto, mediante un modo de trabajo individualizado, pues así se puede tener en cuenta las peculiaridades y destrezas del estudiante (Schumann 1978). Además un entorno ALAO puede procurar que un ejercicio auditivo gane en relevancia al propiciar, en la manera de lo posible, una situación

auténtica, situación auditiva, según el principio de “interactive listening” (Rost 2007, Lynch 1996, Rost 1991, Brown 1990, 2008). Según este principio cada ejercicio auditivo debe llevar a un resultado palpable concreto. En este sentido cabe mencionar también las investigaciones en torno a las estrategias que conducen a un resultado positivo del ejercicio auditivo, mediante la preparación o presentación previa del mismo, pues se activa así los conocimientos previos del oyente (Brown 2006) o se despierta su atención: “effective listening” of “active listening” (Rost 1994, Vandergrift 1996, Fujiwara 1989).

#### 4. EL POTENCIAL DE ALAO

El presente trabajo se centra en torno a la pregunta base de cómo la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas, (ELAO, Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) (CALL, Computer Assisted Language Learning), puede mejorar el aprendizaje de la comprensión auditiva, en concreto, en el caso del español como lengua extranjera. El punto de partida es la necesidad de una investigación experimental en este campo, necesidad puesta de manifiesto en los recientes estudios internacionales sobre el tema. A fin de sacar el máximo partido de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, es necesario que todavía se vaya más allá del manido y pragmático leitmotiv “cuanto más, mejor”. Tal principio hace que, en un entorno como Internet, donde todos tenemos acceso a sus correspondientes aplicaciones, por un lado los aprendices puedan disponer de una numerosa, si no excesiva, cantidad de ejercicios auditivos y, por otro, los docentes tenga la posibilidad de crear ejercicios auditivos sin que antes se haya comprobado la finalidad didáctica y la idoneidad de dichos ejercicios para un aprendiz de modo individualizado. No obstante, dadas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el área de la enseñanza personalizada, se plantea precisamente el reto de elaborar actividades, sustentadas empíricamente, que se ajusten, en la medida de lo posible, a las necesidades y al perfil individualizado del aprendiz en la adquisición de una lengua extranjera.

De ahí la necesidad de contestar empíricamente a la siguiente pregunta: ¿De qué manera las nuevas tecnologías favorecen la mejora de la competencia auditiva de una segunda lengua, teniendo en cuenta que éstas pueden ofrecer al aprendiz la posibilidad de seleccionar “a la carta” un input variado, auténtico y motivador? Naturalmente, se desprende por sí solo que esta central pregunta ha de ser analizada en sus distintos aspectos. Efectivamente, hace surgir las siguientes subpreguntas, concadenadas unas con otras.

- ¿Cuáles son los parámetros que llevan al éxito en el proceso de la comprensión auditiva de una lengua extranjera?
- ¿En qué medida están presentes estos parámetros en el perfil individual de comprensión auditiva de un aprendiz? Es decir, ¿se pueden diferenciar distintos estilos de aprendizaje en la destreza de la comprensión auditiva?
- ¿En caso de que se distingan distintos estilos de aprendizaje, cuál de ellos es el estilo de aprendizaje más frecuente?; en otras palabras, ¿existe, lo que podríamos llamar, un “estilo de aprendizaje medio”?
- ¿En qué medida se pueden reproducir estos estilos de aprendizaje dentro de entornos de nuevas tecnologías?

- ¿En qué medida se pueden manipular estos parámetros en un entorno de nuevas tecnologías y además en qué grado se pueden aplicar a los distintos perfiles de comprensión auditiva?
- ¿Qué garantías de éxito ofrece un planteamiento de este tipo en el fomento individualizado de la comprensión auditiva en entornos auténticos?

## 5. LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

El presente trabajo tiene como principal objetivo responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué condiciones deben cumplir las aplicaciones ALAO para poder ofrecer un input seleccionado por el oyente a la carta y de esta manera adoptar un acercamiento a la competencia auditiva en una lengua extranjera donde esa competencia auditiva sea definida como comunicativa y, por tanto, que signifique algo más que escuchar simplemente; en concreto, que se ponga atención tanto al contenido como a la forma y que se puedan utilizar estos elementos en una situación comunicativa que siga o está en interacción con el proceso de audición.

Las sub-hipótesis de investigación que se desprenden son las siguientes:

- Un input motivador propicia una mayor atención del aprendiz y favorece de esta manera el proceso de la comprensión auditiva.
- Las posibilidades de las TIC pueden contribuir a ofrecer un input motivador mediante la adaptación de éste al perfil individualizado de un aprendiz en cuanto a contenido (relevancia, autenticidad), grado de dificultad (nivel de conocimiento) y estilo de aprendizaje (visual/auditivo, introvertido/extrovertido, bottom-up/top-down etc.)
- El fomento del proceso de comprensión auditiva va más allá de la mera captación de contenido. En una segunda fase, después de que el contenido haya sido registrado por el oyente y, por ello, la presión por el contenido disminuya, se puede canalizar la atención hacia la forma, es decir, hacia el uso de las estructuras léxicas y sintácticas. De esta manera la formación de la comprensión auditiva contribuye a una mejora general de los conocimientos de una lengua extranjera.
- Las posibilidades de las TIC pueden contribuir a canalizar la atención hacia el contenido y/o la forma. El input se puede manipular fácilmente en relación al ámbito de los ejercicios (nivel, feedback, posibilidades de explotación).
- El control sobre el ejercicio que las TIC ofrecen al aprendiz (posibilidad de repetir y parar la escucha) reduce el nivel de ansiedad y estrés de la comprensión en tiempo real, favoreciendo por ello la práctica de la comprensión auditiva.

Para verificar la pregunta de investigación y las hipótesis arriba mencionadas, la investigación se debe dividir en las siguientes fases:

### 5.1. Estudios sobre el tema

Una de las mayores dificultades que se presenta en la investigación de la adquisición de segundas lenguas es la distinción y tasación de las múltiples variables que intervienen en una situación comunicativa auténtica. La manera de analizar el proceso de adquisición de una lengua extranjera con mayor rigor científico es mediante el aislamiento de las variables y su posterior análisis. Esto sólo se puede

lograr, verdaderamente, en un entorno artificial, con el riesgo, eso sí, de que se obtenga una visión errónea de cómo esas variables se comportan en un entorno real. Por esta razón, optamos por comenzar, en nuestro estudio de literatura sobre del tema, a partir de una situación auténtica, en concreto de una situación de adquisición de una lengua materna:

#### 5.1.1. Punto de partida: adquisición de la competencia auditiva en una lengua materna.

¿Cuáles son las estrategias que favorecen la comprensión auditiva en una lengua materna? Una fuente importante de datos de investigación la forman los estudios en relación a la competencia auditiva en invidentes y sobre dislexia. Por ejemplo, ¿en qué medida es importante separar o diferenciar la competencia en su aspecto fonético? El *Phoneme level processing* o el procesamiento del input auditivo al nivel del fonema parece ser menos crucial para, por una parte, la escucha con éxito en L2, y por otra, para las instrucciones eficientes en L2, tal como se admite algunas veces. Otra pregunta sería en qué medida influye en la competencia auditiva la creación constante de hipótesis sobre el mensaje en función de las sílabas que se van oyendo (Field 2008b). Se comprobará en qué medida se fundamentan empíricamente estas investigaciones.

#### 5.1.2. Estudios acerca de la competencia auditiva en una lengua extranjera.

Se comprobará en qué medida se fundamenta empíricamente estas investigaciones a tenor de las siguientes taxonomías (basadas en parte de Rost 2002: 119):

- Escuchar palabras relevantes.
- Escuchar pausas entre unidades.
- Escuchar asimilaciones, reducciones y omisiones.
- Escuchar diferentes patrones de entonación.
- Adivinar el significado de palabras menos importantes en una frase.
- Adivinar el significado de palabras desconocidas.
- Diferenciar entre palabras similares.
- Analizar la morfosintaxis de una frase.
- Decidir el significado de una frase ambigua.
- Encontrar la correcta referencia de elipsis y pronombres.
- Comprender una frase que el hablante ha formulado de modo indirecto.
- Utilizar gestos para guiar el significado.
- Activar imágenes o recuerdos cuando oímos una historia o una descripción.
- Hacer predicciones mientras escuchamos.
- Rellenar vacío de información o información incorrecta.
- Usar razonamientos mientras escuchamos, por ejemplo en caso de distracción, o cuando se argumenta.
- Diferenciar entre registros, estilos de conversación y patrones de discurso.
- Comprender el patrón organizativo del hablante.
- Retener información en la memoria a corto plazo y estructurar información relevante en la memoria a largo plazo.
- Responder a lo que el hablante dice.
- Material auténtico.
- Tipo de material.
- Grado de dificultad del contenido o presión cognitiva del material.

- Simplificación del material.

### 5.1.3. Estudios acerca de estilos de aprendizaje en adquisición de una lengua materna, en adquisición de una lengua extranjera y acerca de estilos de aprendizaje en la adquisición de la comprensión auditiva tanto en una lengua materna como en una lengua extranjera.

Aunque ya se han desarrollado investigaciones en torno a estilos de aprendizaje en general, con miras al aprendizaje en contornos ALAO (Cárdenas Claros 2006), la investigación en este sentido en torno a la comprensión auditiva es, hasta lo que nosotros conocemos, inexistente. No obstante, las investigaciones en torno a la adquisición de lenguas extranjeras en general sí ha señalado ya su importancia en la enseñanza de segundas lenguas, donde se sabe que en el proceso de dar instrucciones y feedback se debe tener en cuenta, en la medida de lo posible, las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje (Gardner 1993) ¿En qué medida influyen los siguientes factores en el proceso de comprensión auditiva? Estos factores son: motivación, experiencia auditiva en una/la lengua extranjera, el contexto, conocimiento y confianza en el tema tratado, el tipo de discurso y de la situación comunicativa, situación auténtica vs. situación artificial, etc. Por un lado, se debe también profundizar en la pregunta de si existen factores que frenan la comprensión auditiva, como por ejemplo el uso de imágenes. Se ha comprobado al respecto que el uso de imágenes recarga la memoria operativa del oyente. La misma pregunta se puede formular en relación al uso de subtítulos: ¿son necesarios en una situación de adquisición de lenguas extranjeras? En caso afirmativo, ¿deben los subtítulos estar traducidos en la L1 o transcritos en la L2? Según las escasas investigaciones que hay en la actualidad sobre el tema, la subtitulación puede tanto simplificar como frenar el proceso auditivo. Se comprobará en qué medida se sustenta empíricamente estas investigaciones.

La primera fase de la parte metodológica debe ser la realización de un inventario de, por una parte, los componentes que experimentalmente se haya comprobado que determinan la comprensión auditiva y en qué medida la determinan. Por otra parte, se comprobarán también las preguntas de investigación que hay todavía sin respuesta sobre el tema.

## 5.2. Investigación experimental acerca de los perfiles de comprensión auditiva

Los factores que nosotros consideramos de importancia para descifrar el concepto de la comprensión auditiva son de una doble modalidad:

- fisiológica. ¿Por qué algunas personas oyen sólo una masa de sonidos y otras las sílabas (de entre el continuum de sonidos)? Parece ser que es una razón puramente auditiva, que hace, por supuesto, que dos oyentes con una predisposición fisiológica-auditiva diferente pero con los mismos conocimientos sintácticos y léxicos de L2, oigan, y por ende, entiendan de modo diferente un mensaje auditivo.
- En relación a la adquisición de una lengua extranjera. Tal como Rost (2002: 90-91) ha expuesto claramente existe un consenso general en el campo de la investigación de adquisición de segundas lenguas sobre el hecho de que se deben cumplir tres condiciones principales para el aprendizaje con éxito de una lengua extranjera, de entre las cuales la audición es una condición importante para las otras dos: 1. un

aprendiz que estudia una lengua extranjera por una razón determina, siente el aprendizaje como una necesidad y por ello está motivado para ello; 2. contacto con personas que dominan aceptablemente el segundo idioma para que enseñen eficazmente éste al aprendiz; 3. un ambiente en el cual el aprendiz pueda regularmente expresarse en la lengua extranjera. Las dificultades o los fracasos en el proceso de adquisición de segundas lenguas son atribuibles a menudo a la falta de uno o dos de los antedichos elementos. Por supuesto que, tal como ya se ha expuesto, también influyen en ello factores cognitivos (inteligencia, dotes para idiomas, el saber usar estrategias de aprendizaje) y factores lingüísticos (similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera). Además, se pueden añadir también factores de naturaleza pragmática y psicológica. En relación a la influencia de la motivación del aprendiz, en un contexto de adquisición de segundas lenguas, nosotros consideramos relevante una interpretación pragmática, donde se evalúe en qué medida está implicado el receptor en el mensaje del emisor o una interpretación de tipo psicológico, sobre las posibles influencias de los factores emocionales y afectivos.

Suponiendo que todos estos parámetros conforman la calidad del proceso auditivo, se puede establecer de este modo el ideal perfil auditivo, y a partir de ahí comprobar experimentalmente lo que sigue:

1. ¿Qué realizaciones individuales, en la forma de combinación de determinadas características, forman perfiles incompletos de oyentes de una lengua extranjera y qué tipo de ejercicio necesitan para suplir qué específica carencia? Si se puede establecer experimentalmente cuáles son estos perfiles difíciles, resultaría obvia la aplicación ALAO correspondiente: se puede entonces redactar un test inicial, que permita establecer para cada aprendiz su específico perfil de competencia auditiva, y por ello también, qué tipo de ejercicios ALAO (y no ALAO) son los mejores para remediar o mejorar su específica comprensión auditiva en función de su nivel, por un lado, y del contenido deseado por otro lado (enseñanza en la rapidez de los discursos, de la variación, del vocabulario, de la morfosintaxis o de contenidos comunicativos específicos, etc.).
2. ¿Cuál es el perfil medio o cuál es el perfil medio que aparece con más frecuencia? Este hecho es, por supuesto, significativo con vistas a la formulación de consejos sobre ejercicios auditivos en situaciones del aula, donde importa las características de un participante medio. También de esta manera se puede adaptar eficientemente la forma en que un ejercicio se ofrece y se explota en clase a un específico contenido didáctico (contenido sociocultural, contenido lingüístico).

En base a lo anteriormente expuesto se fundamentan las razones de por qué se ha elegido por un planteamiento experimental de la cuestión. Si se quieren obtener resultados inequívocos, se debe analizar el proceso de la comprensión auditiva en forma de realizaciones individuales y en todas sus características y posibilidades, en un contexto que elimine toda posible subjetividad. Esta perspectiva excluye métodos tales como la introspección entre aprendiz y docente, entrevistas entre aprendiz y docente, criterios basados en la experiencia del aprendiz y el docente, criterios basados en la intuición, etc.

El método experimental ofrece la garantía de objetividad al igual que la posibilidad de aislar distintos parámetros, aunque, si bien es cierto, existen riesgos como los expuestos por Wray (2008: 153):

“One of the fundamental difficulties with researching how people learn languages is separating out the many interacting variables that operate in realistic conditions of language use. The most scientifically robust way to observe language learning and performance would be to put people into an artificially manipulated situation in which the causes of their behaviour could be tracked and attributed. Yet their use of language would then also be artificial, and may not reflect what they would do in the real world. Typically uncontrolled factors in second language acquisition studies are how motivated each individual was, how relevant they found the material they were taught, and the extent to which they ever really learnt in the first place what they failed to reproduce.”

En otras palabras, un contexto artificial es el único entorno donde se pueden aislar parámetros e investigar su influencia específica. Es cierto que la desventaja de este tratamiento es la dificultad de controlar una serie de parámetros tales como la motivación individual, la relevancia subjetiva del material usado y en qué medida se asimilan los contenidos que se quieren probar en el experimento.

La elección de una metodología experimental supone también que, de una parte, se intentará que el entorno artificial del experimento sea lo más auténtico posible, teniendo en cuenta los parámetros citados en la literatura de investigación. Por otra parte, se diseñará una manera de realizar correcciones estadísticas de los resultados, que tengan en cuenta un margen de error, para que de esta manera la interpretación de los resultados y las aplicaciones que se desarrollen en base a estos resultados sean objetivos y tengan en cuenta ese margen de error.

## 6. REFERENCIAS

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psycholinguistic analysis of second Languages use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brown, G. (2008). Selective listening. *System*, 36:10-21.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Brown S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cárdenas Claros, M. S. (2006). CALL-based learning-styles questionnaires: a first step towards enhancing and enriching language learning styles. *Mélanges*, 28:135-148.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5:161-169.
- Cutler, A. (1997). The comparative perspective on spoken language processing. *Speech Communication*, 21:3-15.
- Field, J. (2008a). Emergent and divergent: a view of second language listening research. *System*, 36: 2-9.
- Field, J. (2008b). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36. 35-51.
- Field, J. (2008c). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujiwara, B. (1989). Helping students become self-directed listening learner. MA thesis, School for International Training. Brattleboro, VT.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. NY: Basic Books.
- Hulstijn, J.H. (2007). Psycholinguistic perspectives on second language acquisition. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook on English language teaching* (pp. 701-713). Norwell, MA: Springer.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, R. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2007). Commentary: I'm only trying to help: a role for interventions in teaching listening. *Language Learning & Technology*, 11:102-108.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Harmondsworth: Penguin.
- Rost, M. (1991). *Listening in action*. New York: Prentice Hall.
- Santos, D., Graham, S. and Vanderplank, R. (2008). Second language listening strategy. Research: Methodological challenges and perspectives. *Evaluation and Research in Education*. 21:111-134.
- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards, (ed.) *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches*. Boston: Heinle&Heinle.
- Stempleski, S. and Tomalin, B. (1990). *Video in action: Recipes for using video in language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. *Subject Centre for languages, Linguistics and area Studies Good Practice Guide*. Retrieved 18 December 2008, from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern language review*, 52:200-23.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.