

Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje¹

Rosa Margarita Galán Vélez

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Departamento Académico de Lenguas

Resumen

La comprensión auditiva es fundamental en la socialización y en el desempeño académico y profesional; sin embargo, en México no se enseña de manera explícita en el aula, y su evaluación apenas inicia: los primeros indicadores de desempeño los ofreció el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING). A partir de los resultados de dicho examen se analiza la forma en que la comprensión auditiva podría desempeñar un papel protagónico en el aprovechamiento escolar y el fortalecimiento del español.

Palabras clave: oral, desarrollo auditivo, literacidades, didáctica, competencia lingüística, lenguaje académico

Abstract

Listening comprehension is fundamental in the processes of socialization, as well as in the academic and professional development; nevertheless, in Mexico, teachers do not explicitly teach it in the classroom, and its evaluation is just beginning; the Test for Linguistic Skills in Spanish (EXHALING, for its abbreviation in Spanish) offered its first performance indicators. In the paper, based on the results of EXHALING, it will be exposed how listening could play a protagonist roll in college achievement, as well as in Spanish learning strengthening.

Keywords: oral communication, listening development, literacies, didactic, linguistic competence, academic language



IZTAPALAPA

Agua sobre las

¹ El presente artículo reformula algunos contenidos del capítulo de mi autoría “La comprensión auditiva en el EXHALING” (González Robles, 2014:189-206). Los resultados estadísticos sobre EXHALING parten de la sección “El desempeño en el EXHALING y los factores asociados” de González Robles (2014).

* Doctora en Educación.
Jefa del Departamento
Académico de Lenguas.
mgalan@itam.mx

Listening is the process of receiving, constructing meaning from and responding to spoken and/or nonverbal messages

(INTERNATIONAL LISTENING ASSOCIATION, 1996)

La comprensión auditiva² es una función básica en la socialización del ser humano: lo ayuda a entablar relaciones y a interactuar con las personas que lo rodean; enriquece sus percepciones. Una comprensión empática favorece acuerdos, crea relaciones y comunidades.

También desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Dado que la exposición oral ha sido el medio privilegiado para impartir el conocimiento en clase, la escucha atenta y efectiva suele asociarse con un mayor rendimiento académico. Quien la ha desarrollado tiene más probabilidades, que quien no lo ha hecho, de adquirir las convenciones de la disciplina y de experimentar la “espiral ascendente” que saber escuchar, obtener resultados positivos y fortalecer la comprensión van conformando (Beall *et al.*, 2008:126).

En la vida profesional, su importancia no es menor. Es herramienta poderosa en la comunicación cotidiana, así como en proyectos y negociaciones. Una audición crítica evalúa argumentos, devela intenciones, percibe dudas, traza inferencias. Con ella se pueden prevenir problemas, optimizar recursos y esfuerzos. Además, con las nuevas tecnologías de la información, con o sin internet, los textos auditivos (solos y multimodales) han proliferado y, con ellos, su repercusión.

A pesar del valor académico y profesional, su evaluación ha recibido poco impulso si se compara con la lectura, por ejemplo. Dos razones se han ofrecido para explicar esa circunstancia. La primera sostiene que, dado que la audición suele acotarse al

² En el artículo, *comprensión auditiva* se refiere a entender e interpretar lo que se escucha. No se trata de una mera habilidad receptiva de descodificación y discriminación de sonidos (sílabas, palabras, frases u oraciones). Implica la participación activa del escucha para interpretar y valorar el mensaje, así como para responder o reaccionar a él. Engloba desde la oralidad pura de interacción cotidiana, hasta la comprensión oral formal, de alta demanda cognitiva, adversa o de estrés (de debate o de examen, por ejemplo).

ámbito de lo natural y cotidiano, a diferencia de lo que sucede con la comprensión escrita, su adquisición es espontánea y no requiere ningún tipo de intervención ni de evaluación. Por otra parte, se halla la dificultad misma que el estudio de la audición encierra y, con ello, la reducida investigación que ha habido sobre cómo evaluarla y fortalecerla en lengua materna. Esta suele considerarse una habilidad “oscura”, a cuyos microprocesos no es posible acceder de no ser por sus productos, como conductas, movimientos o respuestas gráficas o lingüísticas. “Listening research is a challenge”, afirma Janusik (2007:139), quien señala algunos de los obstáculos que han impedido su consolidación como objeto de estudio en comunicación:

Listening is a complex process that is performed cognitively but perceived behaviorally (Witkin, 1990). Cognitions and behaviors are not always congruent, creating a greater challenge because no specific behaviors are consistent with cognitions, only with perceived listening (Bentley, 1997; Bostrom, 1990; Dittmann & Llewellyn, 1968; O’Heren y Arnold, 1991; Weaver, 1972). To complicate matters, listening scholars do not agree upon the listening process (Wolvin, 1989), and communication authors advocate different unsubstantiated processes (Janusik y Wolvin, 2002) (Janusik, 2007:139-140).

No obstante, gracias a la proliferación de trabajos que se han publicado en las dos últimas décadas desde la perspectiva de adquisición, didáctica y evaluación de segundas lenguas, en su mayoría en estudiantes que ingresan a la universidad o que ya se encuentran en ella, las dificultades teóricas y prácticas que la audición impone se van aclarando y contrarrestando (Talaván, 2010:195; Vandergrift, 2010:160). Por ejemplo, Parpette (2008:232) ha sugerido replantear la diferenciación radical entre fugacidad de lo oral y estabilidad de lo escrito dada la situación cada vez más común de integrar las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo, en videos, cursos en línea, DVD, textos multimedia, en los que el escucha puede manipular la transmisión. En síntesis, el estudio de la comprensión auditiva se ha fortalecido, así como su evaluación.

En México, la investigación y enseñanza en este tema son incipientes, y los primeros indicadores de desempeño apenas los ofreció el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), que evaluó el nivel de dominio de español como lengua materna en 4 351 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en la zona metropolitana de la ciudad de México y cuyos resultados se publicaron en 2014. La prueba —validada con la metodología rasch— tuvo una duración de dos horas y constó de 60 reactivos: 15 de comprensión auditiva, 26 de comprensión de lectura, 19 de conciencia lingüística. Asimismo, incluyó la producción de un ensayo. Por otra parte,

determinó algunos factores de posible incidencia en las variables, gracias a la aplicación de un cuestionario sociofamiliar y de trayectoria escolar previa que acompañó al examen. La investigación la solicitó el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2009.

El reporte indica que los jóvenes presentan severas deficiencias en su lengua materna y que la comprensión auditiva es la habilidad más desarrollada. Mientras que las medias en lógitos de las otras secciones fueron inferiores al seis — comprensión de lectura obtuvo 54.33; conciencia lingüística, 49.84; escritura, 49.56—, la sección de comprensión auditiva logró 65.14 (González, 2014:79). Esto significa que solamente en esta habilidad los alumnos hubieran obtenido una media aprobatoria, de haberse tomado el seis como punto de corte para la acreditación de la prueba. De manera similar, también fueron los más heterogéneos. Algunos estudiantes resolvieron con éxito las quince preguntas que conformaron la sección; otros, ninguna.

Los resultados son preocupantes. Dado que la lengua materna es instrumento de aprendizaje y medio de comunicación, es imperativo parar o revertir la situación si se quiere que México esté en condiciones de hacerle frente al reto educativo del siglo XXI. Por ello, deben tomarse medidas para mejorar esta situación.

El presente artículo tiene tres objetivos relacionados con comprensión auditiva: describir algunos elementos propios de su evaluación; plantearla como habilidad clave en el aprovechamiento escolar y el fortalecimiento del español; y proponer acciones pedagógicas para su enseñanza en la universidad.

Para ello, en primer lugar, se exponen algunas características de estos exámenes y se describe cómo se concretaron en EXHALING; en segundo lugar, se explica cómo la comprensión auditiva podría ser una habilidad protagónica en el desempeño lingüístico y académico en la universidad, y se proponen acciones pedagógicas para su enseñanza en la universidad; en tercero, se exponen algunas ideas comunes en el ámbito educativo que deben combatirse si se desea llevar a cabo las propuestas; finalmente, se presentan las conclusiones.

La evaluación de la comprensión auditiva

El diseño de las pruebas de la comprensión auditiva ha sufrido modificaciones importantes que reflejan cambios en las perspectivas lingüísticas, así como la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de evaluación educativa. A inicios del siglo XX, el género que prevalecía era el dictado. Los estudiantes debían transcribir,

con apego a la norma, el texto que el profesor leía frente al grupo. Más adelante, de manera paulatina, se migró a otro tipo de formatos, como contestar preguntas formuladas de manera oral o escrita, llenar espacios en un texto impreso incompleto a partir de una audición o responder reactivos de opción múltiple después de escuchar un audio (Geranpayeh y Taylor, 2008:2-4; Weir, 2003). Asimismo, por ejemplo, en el sistema educativo español, como parte de los exámenes de admisión a la universidad en los setenta, se instauró la toma de apuntes con la posterior reconstrucción del texto a partir de una conferencia. Los estudiantes que presentaban la prueba de selectividad en España debían resumir el contenido de una conferencia a la que asistían y cuyo tema desconocían. Esta práctica se mantuvo hasta 1987.

En los últimos años, han surgido propuestas de evaluación que integran en una misma tarea la comprensión y la producción de textos en diversos formatos; así, el audio puede acompañarse de un video o de la lectura de gráficos. De acuerdo con Cubilo y Winke (2013), los estudiantes parecen preferirlos, al señalar que la información visual facilita la comprensión del mensaje auditivo; no obstante, como los investigadores señalan, este tipo de reactivo requiere mayor tiempo para contestarse (probablemente por sobrecarga cognitiva en la memoria de trabajo) y ofrece el mismo resultado, que el otro formato, en desempeño.

Los audios deben ser representativos y relevantes de las tareas que se busca evaluar. Pueden clasificarse de diferentes maneras: según el grado de cohesión o de presencia de oraciones gramaticalmente bien estructuradas y completas, unidas por conectores, en trabados (a manera de párrafos leídos), semitrabados (alternan secciones estructuradas con fragmentos orales) y abiertos (con secuencias verbales libres); según sean o no reales, en textos genuinos y auténticos. Un criterio generalizado de clasificación se basa en la presencia o no de interacción. Así, la comprensión puede ser bidireccional o recíproca, en la que el escucha también es interlocutor, como en el caso de diálogo o discusiones, o unidireccional o no recíproca, en la que solamente se recibe información, como sucede al asistir a una conferencia o a una clase magistral (Brown y Yule, 1983; Nunan, 1999; Hedge, 2000; Lynch y Mendelshon, 2002; Flowerdew y Miller, 2005, en King, 2007).

En el contexto académico, se ha privilegiado la evaluación auditiva unidireccional que recrea dos tipos de situaciones inherentes a la universidad: la impartición de una clase (abierta o semiabierta) y la conferencia (trabada, como lectura de un texto académico formal). Por su relevancia en la adquisición de conocimientos y en la transmisión de las convenciones de las disciplinas, ocupan un lugar predominante en la investigación y enseñanza de la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva en EXHALING

La sección de comprensión auditiva de EXHALING se conformó con 15 reactivos de opción múltiple a partir de la audición de dos textos académicos. El primer audio —de minuto y medio— consistía en la exposición de una clase, en la que la profesora explicaba un tema humanístico (el porfiriato). Dado que era un discurso abierto, alternaba fragmentos cohesionados, fluidos, con segmentos, con falsos inicios, repeticiones y correcciones, vacíos informativos y vacilaciones. Las opiniones personales se intercalaban con los datos históricos que la expositora presentaba. La enunciación era clara, con variaciones de ritmo y velocidad.

El segundo audio —de 2:40 min— consistió en la lectura de un texto expositivo cohesionado —semejante a una conferencia— sobre un tema científico: el agua. El vocabulario era técnico y preciso; las oraciones, bien estructuradas, con presencia de conectores. Como ya se explicó, ambos textos son los géneros más representativos del ámbito académico: clases y conferencias.

Con los audios y sus reactivos se midieron tres tipos de procesos: retención, inferencia e interpretación. Los primeros incluyeron las operaciones cognitivas de identificar información literal o parafraseada y de distinguir ideas principales en audiciones completas o en fragmentos. Los procesos de inferencia y de elaboración de interpretaciones comprendieron operaciones más complejas, como abstraer el tema, deducir la posición del hablante respecto del mensaje que este proporcionaba o recuperar datos no explícitos a partir de la ordenación o combinación de información distribuida en varios fragmentos. Con ello se evaluó también la capacidad de los estudiantes para recuperar, inferir, deducir, interpretar y evaluar el contenido, la forma e incluso la intención de los textos que escuchan, a partir de información explícita o implícita, secuencial o dispersa. Estas habilidades son indispensables en la universidad.

Los reactivos más difíciles fueron los de inferencia en el audio abierto sobre el porfiriato. La dificultad pudo deberse a la estructura abierta del discurso o a que el texto humanístico requería que los estudiantes trazaran inferencias, interpretaran refranes y separaran perspectivas entremezcladas (en el ítem más difícil, por ejemplo, se debía inferir la posición de la expositora respecto de la información explícita que esta proporcionaba sobre el régimen de Porfirio Díaz). Estas dificultades resaltan la necesidad de reforzar los procesos de inferencia y de razonamiento crítico en situaciones académicas.

De manera contraria, los dos ítems de abstracción del tema —que se esperaban difíciles— resultaron fáciles (81 % los contestó con éxito). Esto coincidiría con las

investigaciones que indican que identificar el tema y obtener las ideas principales son operaciones sencillas para comprensión auditiva, a diferencia de lo que sucede con captar las ideas secundarias o los detalles de la exposición. También podría explicarse por los múltiples factores asociados con el estudiante, el texto oral y las condiciones del examen que intervienen en el nivel de logro de una prueba de audición.

Por otro lado, a partir del cuestionario sociocultural se establecieron factores de incidencia en los niveles de logro de esta habilidad. Se hallaron tres: género, nivel socioeconómico y rendimiento previo en español; sin embargo, como González (2014) señala en el estudio, *a*) las correlaciones solamente se dieron en los niveles avanzados, *b*) el nivel avanzado en español no garantizó una puntuación satisfactoria en la audición y *c*) la variación en las medias de la comprensión auditiva para los distintos factores, aunque llegó a conformar niveles de desempeño, varió en menos de un punto porcentual: la media se mantuvo en seis.

En efecto, en relación con el género, los hombres —con una media de 65.68— mostraron un mejor desempeño que las mujeres —con una media de 64.82—, aunque por menos de la mitad de un punto en lógitos. En cuanto al nivel socioeconómico de la familia —clasificado en bajo, medio bajo, medio alto y alto—, este incidió de manera directa y significativa en el desempeño. Así, la media del nivel bajo en comprensión auditiva fue de 60.72; del medio bajo, 62.95; del medio alto, 65.91; del alto, 68.74. Por último, el rendimiento en español —conformado con la información que los alumnos proporcionaron sobre su calificación del último curso de español o de literatura, así con del número de exámenes extraordinarios de estas materias— también indicó una relación significativa y directa con comprensión auditiva, aunque en esta las medias nuevamente se mantuvieron en seis. Por ejemplo, quienes obtuvieron notas en español de entre 6 y 8.49 tuvieron una media de 62.50 en comprensión auditiva; los de 8.5 a 9, de 65.22; los de 9 o más, de 69.13.

Las únicas excepciones, junto con el bachillerato de egreso, fueron las variables de la percepción de los estudiantes sobre la seguridad con la que exponen en una presentación oral o en un examen y con la que escriben un texto formal. Estas obtuvieron medias por arriba del siete. Esto es, los estudiantes que declararon sentirse muy seguros en estas situaciones académicas de producción lingüística consiguieron las más altas medias de la sección, junto con el bachillerato de egreso. Esta relación coincide con los hallazgos de algunas investigaciones, en los que la percepción de los alumnos sobre su seguridad al exponer o al redactar se ha relacionado con su nivel de desempeño; no obstante, otros trabajos consideran estos indicadores poco fiables y limitados (Janusik, 2007:142). En consecuencia, este punto —de interés

para el tema del presente artículo, dada la relación entre la comprensión auditiva y las habilidades de producción— queda abierto para futuras investigaciones en México.

A pesar de que los resultados de la sección son apenas satisfactorios (la media fue de 65.14 sobre 100), la comprensión auditiva parece ser la habilidad más desarrollada por los alumnos de acuerdo con EXHALING. Por ello, conviene diseñar medidas para que los estudiantes la afiancen y para que adquieran un mayor dominio de su lengua gracias a dicha habilidad. ¿Cómo hacerlo? No existen formas únicas de intervención que garanticen la obtención de resultados positivos;³ no obstante, ciertos elementos transversales podrían apuntar a su éxito: tendría que ser lingüísticamente comprensiva, estar contextualizada en conocimientos y convenciones disciplinares, y, además, fortalecer los procesos de inferencia y de interpretación.

Hacia una propuesta de intervención

En efecto, para que la enseñanza de la comprensión auditiva en educación superior desempeñe un papel protagónico en el fortalecimiento del español debe vincularse a la de las otras habilidades, de manera especial, a la de producción oral y escrita, en múltiples situaciones y a partir de diversidad de fuentes (auditivas o multimodales). De poco serviría que los estudiantes poseyeran una alta comprensión —lo que no sucede de acuerdo con EXHALING— si no pudieran convertir los contenidos en textos orales y escritos eficaces para sus estudios. Los procesos para lograrlo no son fáciles. Los alumnos deben ser capaces de retener y de procesar de forma crítica lo que escuchan, y de plasmar la información transformada en oraciones precisas, bien estructuradas y correctas. Para ello, tienen que activar de manera simultánea conocimientos y decenas de microhabilidades, entre las que desempeñan un papel protagónico la memoria, la inferencia y la evaluación. Estos procesos implican grandes esfuerzos cognitivos, que resultan todavía más difíciles si los estudiantes no dominan su lengua, si no son capaces de escribir o hablar con precisión por carencias léxicas o por falta de estructuras sintácticas adecuadas.

Un punto adicional que refuerza la necesidad de unir la enseñanza de la comprensión auditiva con la ejercitación de las otras habilidades es la dificultad de transferencia que parece haber entre ellas. Las investigaciones indican que la vinculación entre estas no es automática. Se puede escuchar bien y ser incapaz de hablar, de

³ El éxito de las propuestas parece depender de la combinación de una serie de factores inherentes al programa (duración, intensidad, metodología) y a los estudiantes y profesores que intervienen.

leer o de escribir de forma satisfactoria. En efecto, de acuerdo con Gregg (1996) y con Hoopingarner (2012), la adquisición o el reforzamiento de algún aspecto de la lengua no repercute de manera automática en el mejoramiento de otros elementos lingüísticos. Estos son independientes. Para mejorar la comprensión auditiva hay que practicarla. Para hablar mejor, hay que hablar más; sin embargo, conviene precisar que ni la oralidad cotidiana de los jóvenes ni la escritura con la que se relacionan entre ellos, por más frecuente que esta sea, ayuda a mejorar sus habilidades académicas. Para lograrlo deben hablar y escribir con registro estándar en múltiples contextos y a lo largo de sus estudios. Por ello, la comprensión auditiva no puede descontextualizarse del entorno universitario, de las convenciones y de los conceptos que se exponen en las aulas: debe situarse en los contenidos disciplinares (Mangiante y Parpette, 2011). Una forma de lograrlo sería con el empleo de modelos de procesamiento auditivo de arriba-abajo (*top-down*), en los que se parte de la visión global y contextualizada del texto, para ir paulatinamente “descendiendo” en la reflexión de los elementos que lo conforman (discurso-párrafo-oración-palabra).

Una medida concreta que integra los elementos expuestos, y que todo profesor universitario podría utilizar en las materias de su disciplina, sería la utilización de la conferencia como género base para el trabajo comprensivo de las habilidades de producción y comprensión en contextos académicos. Esta posee rasgos *ad hoc* para la propuesta: integra las estructuras del texto escrito en la exposición oral, transmite contenidos y convenciones disciplinares, es una práctica eminentemente universitaria y, además, con las nuevas tecnologías, incorpora apoyos visuales que obligan a los estudiantes a procesar la información de manera simultánea por varios canales.

La conferencia asignada —presencial o transmitida (a manera de audio o video) — tendría que girar en torno a un tema significativo y relevante para el curso. Por medio de ella, y con la orientación del profesor, el grupo anticiparía contenidos y preguntas,⁴ reflexionaría sobre distintos aspectos de este género en su materia, fortalecería tres tipos principales de audición (discriminativa, comprensiva y evaluativa) y realizaría prácticas de producción y comprensión lingüística; por ejemplo, podría ser punto de

⁴ La tarea, contextualizada desde la perspectiva disciplinar de la conferencia, podría incluir el planteamiento de preguntas como las siguientes: quién expone, qué papel desempeña en la disciplina, por qué visita la universidad o el país; qué contenidos expone; cómo se vinculan con los del curso; de qué manera la asistencia a la conferencia integra a los estudiantes en las prácticas de una comunidad; cuáles son las ideas principales y secundarias; qué tesis central fundamenta la conferencia; con qué datos y ejemplos desarrolla las ideas secundarias; qué figuras retóricas utiliza y qué función desempeñan en la exposición, etcétera.

partida de alguna tarea breve o extensa, como microtemas, definición de conceptos para públicos no expertos, redacción de reseñas, participación en un debate escrito sobre los contenidos o, durante la misma conferencia, planteamiento de preguntas pertinentes al expositor.

De manera adicional, el estudiante podría inferir rasgos del expositor (culturales, intencionales o emocionales, por ejemplo), lo que les será de utilidad en situaciones de negociación, de interacción profesional o, de forma inmediata, al hacerle frente a la variedad de textos auditivos multimodales que se hallan en la red y cuyos contenidos y procedencias deben ser analizados de forma crítica por quienes los consultan.

Cuatro mitos pendientes de derribar

Para poner en práctica las propuestas, es necesario replantear algunas ideas que se yerguen a manera de mitos educativos. El primero de ellos sería, como ya se comentó, que la comprensión auditiva es una habilidad periférica natural (espontánea y oscura) que no se enseña ni se aprende. Se puede y se debe hacer. Para ello, se requieren acciones por parte de los estudiantes y de los profesores.

Los estudiantes tienen que apropiarse de sus procesos de audición: conocerlos, reflexionar sobre ellos y saber que pueden utilizarlos de manera activa para distintos fines, como aprender, inferir y evaluar, interactuar u obtener información. Esta autorregulación implica anticipar de forma estratégica la audición: analizar los objetivos y condiciones de la situación para decidir qué estrategias auditivas aplicarán y qué actividades simultáneas realizarán para optimizar su esfuerzo y alcanzar resultados satisfactorios en la tarea.

Dado que esta reflexión depende de la experiencia y de los conocimientos previos del escucha, el reto consiste, por una parte, en que este se interese por enriquecerla durante su estancia en la universidad y, por otra, en que los profesores de todas las materias y de todas las instituciones de educación superior le den cabida, en sus aulas, a actividades que exijan la comprensión y la producción oral y escrita de calidad con contenidos disciplinares.

Algunas sugerencias para los profesores serían las siguientes: *a)* prestar atención a los distintos procesos de comprensión auditiva de los estudiantes y decidir cuáles se desean fortalecer; *b)* elegir contenidos disciplinares fundamentales; *c)* determinar las tareas (en el amplio sentido del término) con las que se aprenderán estos contenidos; *d)* obtener capacitación actitudinal y pedagógica sobre el tema a corto y largo plazo; *e)* realizar investigación interdisciplinaria sobre la comprensión

auditiva en su campo de estudio; *f*) organizar momentos de reflexión institucional y nacional para determinar de forma conjunta, por una parte, qué medidas concretas —vinculadas con la producción oral y escrita— podría haber para evaluarla y reforzar su aprendizaje y, por otra, de qué manera los funcionarios podrían fomentarla en sus instituciones.

Un segundo mito no menos importante es considerar que las actividades que refuerzan la memoria son “dañinas” y deben excluirse de los programas académicos. Si bien es cierto que el almacenamiento acrítico de datos en la memoria a corto plazo no debe ser objeto de estudio en el aula, es imprescindible fortalecer diferentes tipos de memoria para que los estudiantes escuchen mejor, retengan más y desempeñen tareas cognitivas de alta demanda con fluidez y menor esfuerzo.

La adquisición de habilidades que favorezcan el procesamiento de información en la memoria de trabajo podría lograrse gracias al empleo de diferentes tareas, como el replanteamiento oral o escrito de textos auditivos (con actividades grupales como dictoglosa), la repetición precisa de vocabulario dentro de colocaciones (registradas en tarjetas o libretas de papel o electrónicas), la exposición oral fluida (sin repeticiones ni titubeos) de fragmentos previamente escritos o la realización simultánea de actividades lingüísticas de alta demanda, como ver un video y tomar apuntes, por ejemplo.

Algunas de estas estrategias que mejoran la comprensión auditiva de forma integral con la producción oral o escrita y que enriquecen el repertorio lingüístico académico deben partir de la sistematización de subprocesos, como el registro preciso y correcto —de acuerdo con las convenciones de la materia y del español formal— de frases, expresiones y colocaciones; el cotejo de posibles variantes orales y escritas (cómo se expresa en clase, en medios no especializados, en exámenes o en publicaciones científicas); la memorización de los términos y su aplicación oportuna en contextos distintos.

Un tercer mito, fuerte y peligroso, es considerar que el mejoramiento lingüístico de los estudiantes se llevará a cabo gracias a la puesta en marcha de medidas aisladas, ocasionales y superficiales. Sin una transformación radical del contexto educativo mexicano para crear comunidades interesadas en fortalecer el español y en desarrollar las habilidades de comprensión y producción de los estudiantes, pocos resultados se obtendrán. Deben rediseñarse los programas de estudio para que el español se aprenda de forma paulatina y seria a lo largo de los estudios, para que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y dominen sus contenidos (Munguía, 2014).

Otro mito consiste en considerar que, para el refuerzo de las habilidades, basta con asignar actividades. No todas las tareas que podrían solicitarse a los estudiantes

obtendrían resultados positivos. Algunas, más que ayudar, correrían el riesgo de fijar o de empeorar las malas prácticas. De ahí la importancia de renunciar a la simple intuición y de recurrir al diseño interdisciplinario basado en la investigación para que, de manera reflexiva, se promuevan en el aula tareas *ad hoc* efectivas para los contenidos curriculares específicos y para las habilidades comunicativas en español que se desean fortalecer. Solamente estableciendo de manera explícita qué ideas fundamentan las prácticas y por qué, se pueden explicar, defender, evaluar y, de ser el caso, modificar o descartar.

Los modelos internacionales en los que el docente de la materia cuenta con el apoyo de un especialista en didáctica de la lengua podrían brindar directrices para que en México se generaran proyectos similares. Estos se han puesto en marcha para el fortalecimiento de la escritura epistémica en la universidad; sin embargo, podría ampliarse para integrar otras habilidades, entre las que la comprensión auditiva desempeñaría un papel fundamental.

Conclusión

La comprensión auditiva ha sido considerada como la habilidad oculta de la lengua materna, se le presta poca atención y rara vez se incluye en la enseñanza. A pesar de ello, es una herramienta clave en la socialización, en la adquisición de conocimiento y en la futura vida profesional del joven.

Se vincula con el conocimiento del español —del vocabulario y de las estructuras gramaticales—, con la comprensión de lectura y también con la producción oral y escrita. Es una habilidad lingüística umbral en el aprendizaje y el fortalecimiento del español, así como en la asimilación de contenidos curriculares. Para optimizar su papel, es necesario fortalecerla de manera contextualizada y conjunta con las otras habilidades lingüísticas, de manera especial, de producción. La adquisición de conciencia lingüística es factor de incidencia en y consecuencia del fortalecimiento de la audición. Inferencia y evaluación crítica del punto de vista del expositor son aspectos que deben reforzarse. Conviene desarrollar estrategias de autorregulación lingüísticas, así como diferentes tipos de memoria de trabajo de corto y largo plazo, pues repercuten de forma directa en el desempeño auditivo.

Las propuestas son abiertas y deben adaptarse al grupo y a las necesidades específicas de los alumnos y de la materia. Por otra parte, queda pendiente fomentar la evaluación e investigación en todos los niveles y disciplinas, y comparar sus resultados con los de otros estudios, EXHALING, por ejemplo. Para ello, es necesario divulgar

los trabajos internacionales y nacionales ya existentes, plantear nuevas preguntas propias del contexto nacional para investigar y obtener apoyos para desarrollarla.

Proyectos como EXHALING, así como el espacio que *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* abre a la reflexión sobre la enseñanza del español en México son puntos de partida valiosos hacia la reflexión y el cambio.

Bibliografía

- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., y Matten, A. (2008). "State of the Context: Listening in Education", *The International Journal of Listening*, núm. 22, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 123-132.
- Bentley, S. C. (1997). "Benchmarking listening behaviors: Is effective listening what the speaker says it is?", *The International Journal of Listening*, núm. 11, pp. 51-68.
- Bostrom, R. N. (1990). *Listening behavior: Measurement and application*, Guilford FYes, Nueva York.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carter, R., Martínez, R., Adolphs, S. y Smith C. (2013). "Listening to lectures: thinking smaller", *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), pp. 21-34.
- Cassany, D. (2002). *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cubilo, J. y Winke, P. (2013). "Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: considering the impacts of visual-cue interpretation and note-taking", *Language Assessment Quarterly*, octubre, Vol. 10 núm. 4, pp. 371-397.
- Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G. (1968). "Relationship between vocalizations and head nods as listener response", *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 2, pp. 79-84.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second language listening. Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Galán, R. M. (2014). "La comprensión auditiva en el EXHALING", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES, México, pp. 189-206.

- Geranpayeh, A. y Taylor, L. (2008). "Examining listening: developments and issues in assessing second language listening", *Cambridge ESOL: Research Notes*, mayo, núm. 32, pp 2-4.
- Gregg, K. (1996). "The logical and developmental problems of SLA", en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (editores), *The handbook of second language acquisition*, Academic Press, San Diego.
- González Robles, R. (coordinadora) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford University Press, Londres.
- Hoopingarner, D. (2012). *Listening and Speaking Online*, Language Learning Center, Michigan State University.
- Janusik, L. A. (2007). "Building Listening Theory. The Validation of the Conversational Listening Span", *Communication Studies*, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 58, núm. 2, junio, pp. 139-156.
- Janusik, L. A. (2002). "Teaching listening. What do we know? What should we know?", *International Journal of Listening*, núm. 16, pp. 5-39.
- Janusik, L. A. y Wolvin, A. D. (2002). "Listening treatment in the basic communication course text", en D. Sellnow (editor), *Basic communication course annual*. American Press, Boston, MA.
- Jurado, M. (2014). "Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES, México, pp. 155-188.
- King, P. (2007). "Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera", *Signos*, núm. 40 (63), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, pp. 101-126.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. (2002). "Listening", en N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, Arnold, Londres, pp. 193-194.
- Mickelson, W.T. y Welch, S.A. (2012). "Factor Analytic Validation of the Ford, Wolvin, and Chung Listening Competence Scale", *The International Journal of Listening*, enero-abril, pp. 29-39.
- Mangiante, J. M. y Parpette, Ch. (2011). "Le français sur objectif universitaire", *Français Langue Étrangère*, Press Universitaire de Grenoble.

- Munguía, Irma (2014). "Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna del Sistema Educativo Nacional", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES, México, pp. 267-283.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- O'Heren, L. y Arnold, W. E. (1991). "Nonverbal attentive behavior and listening comprehension", *International Journal of Listening*, núm. 5, pp. 86—92.
- Parpette, Ch. (2008). "De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger", *Cahiers de l'Association de Chercheurs et Enseignant Didacticiens des Langues Étrangères* vol. 5, núm. 1, pp. 219-232.
- Parpette, C., y Mangiante, J. M. (2006). "Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter", en Catellotti, V., Chalabi, H. (editores), *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, (Col. Espaces discursifs), pp. 275-282.
- Talaván, N. (2010). "Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera", *EPOS*, núm. 26, pp. 198-216.
- Vandergrift L. (2002). "Developing metacognition in L2 listening comprehension", *Canadian Modern Language Review*, núm. 58, pp. 555-575.
- Vandergrift, L. (2010). "Researching listening", en B. Paltridge y Phakiti, B. (editores), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Continuum, Londres.
- Vandergrift, L. (2007). "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research", *Language Teaching*, núm. 40, pp. 191-210.
- Weaver, C. H. (1972). *Human listening: Processes and behavior*, Bobbs-Merrill, Indianápolis, IN.
- Weir, C. J. (2003). "A survey of the history of the Certificate of Proficiency in English (CPE) in the twentieth century", en Weir, C J y Milanovic, M (editores), *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913-2002*, Studies in Language Testing vol. 15, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-56.
- Witkin, B. R. (1990). "Listening theory and research: The state of the art", *Journal of the International Listening Association*, núm. 4, pp. 7-32.

Wolvin, A. D. (1989). "Models of the listening process", en C. V. Roberts y K. W. Watson (editores), *Intrapersonal communication processes: Original essays*, Spectra, Inc., Nuevo Orleáns, LA, pp. 508-527.