

La comprensión auditiva en el salón de ELE en la escuela sueca: ¿enseñar a escuchar o escuchar para evaluar?

Un estudio sobre la función de la comprensión auditiva desde la perspectiva de los profesores y aspectos de su enseñanza en el nivel básico

Listening Comprehension in the classroom of SFL in Sweden: teaching to listen or listening as assessment?

A study from the teachers perspective and aspects of their teaching at a basic level

Ingrid Arwidson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Institutionen för språk, litteratur och interkultur Spanska

Grundnivå 15 hp

Examinator: Vigdis Ahnfelt

HT 2015

Löpnummer

Abstract

The present study investigates the practice of listening comprehension in SFL in the Swedish classroom. The hypothesis is that the exercises in listening comprehension are mostly a part of the criterion for evaluation of the communicative skills, without the purpose of developing the listening skill, to learn how to listen. To investigate the question a survey was given to the teachers for beginners in a region of Sweden. The questions are about the perspectives of listening comprehension, material for listening exercise and the frequency of exercises in listening comprehension. According to the result, the teaching of strategies need to be developed to give the pupils the tools required for language development. There are indications of doubts and unawareness about the meaning and the teaching of listening strategies and about the definition of listening comprehension exercises in general.

Keywords: listening comprehension, beginners, teaching, practice, Swedish classroom, learning strategies

Resumen

El presente estudio se centra en la práctica de la comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el aula escolar sueca. Partimos de la hipótesis de que los ejercicios de la comprensión auditiva (CA) se enseñan con un objetivo evaluativo más que como destreza que desarrolle en el alumno la capacidad de aprender a escuchar. Para comprobar si este es el caso hemos realizado un estudio mediante encuestas a profesores de nivel inicial en una región de Suecia.

El objetivo del estudio fue indagar, desde la perspectiva de los profesores, aspectos relacionados con la práctica de la destreza de la CA en el salón escolar de ELE, el material utilizado para apoyar los ejercicios de escucha y la frecuencia de los mismos durante la enseñanza. El resultado evidencia que el ejercicio de esta destreza, dado su carácter evaluativo por parte de los profesores, presenta deficiencias en torno al empleo de herramientas didácticas que permitan al alumno sueco el propio desarrollo de la destreza como posibilidad de aprendizaje autónomo del ELE. Hay indicaciones de dudas e inconsciencia sobre lo que implican estrategias de CA en la enseñanza tanto como lo que implican los ejercicios de CA en general.

Palabras clave: comprensión auditiva, principiantes, enseñanza, práctica, aula escolar sueca, estrategias de aprendizaje

Índice

1. Introducción	1
1.1 Hipótesis y objetivo.....	2
1.2 Método.....	2
1.3 Estado de la cuestión	3
1.4 Marco teórico	4
2 Presentación y análisis de las encuestas	8
2.1 Discusión de método	14
3 Conclusión	14
Bibliografía	17

Anexos

Anexo 1 Encuesta en español

Anexo 2 La encuesta en sueco

Anexo 3 El resultado de las encuestas por porcentajes

Anexo 4 Los comentarios de las encuestas en español

Anexo 5 Propuesta de posibilidades estratégicas para la enseñanza de la CA

 Cómo elegir material auténtico

 Cómo adaptar el nivel de los ejercicios en general

 Estrategias y tipos de ejercicios para principiantes

1. Introducción

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el plan de estudio para las lenguas modernas de la Dirección Escolar Sueca (Skolverket, 2011a)¹ la comprensión auditiva (CA)² es una de las destrezas que forman parte de la enseñanza de las lenguas modernas. La CA incluye todo el proceso de interpretación del discurso, “desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere de una participación activa del oyente” (Centro Virtual Cervantes, Diccionario del CVC, 1993, electrónico). Vemos ya en esta definición aspectos y elementos que conforman esta destreza. El aspecto relacionado con la participación activa del oyente es específicamente de nuestro interés porque basándonos en nuestras experiencias como alumnos y también durante las prácticas pedagógicas como futura profesora de ELE observamos que la CA en comparación con las otras destrezas ocupa un nivel de activación muy limitado en el salón escolar sueco.

Pareciera que la práctica de esta destreza responde todavía a ser, de acuerdo con Morley (en Vandergrift 2004:3; nuestra traducción), “una destreza pasiva que merece poca atención en el aula”. Asimismo Field (2008:1-2) considera que la CA no es trabajada de la misma forma que las otras destrezas y plantea que unas de las razones es la dificultad para enseñarla por su naturaleza implícita – más “invisible” y menos concreta que la del habla y la escritura.

Según el MCER (2002:62) las actividades asociadas con la CA en tanto posibilidades para recibir *input* (información de entrada), como escuchar la radio, la televisión, recibir información, instrucciones, ver películas, conferencias, espectáculos o conversaciones, remiten a actividades que se llevan a cabo fuera del salón de clase durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Consecuentemente, exigen una participación activa por parte del aprendiente incluso fuera del salón de clase.

Además, es relevante tener en cuenta que desde una perspectiva didáctica, de acuerdo con Martín (2012), la finalidad de la CA responde a que el alumno aprenda a entender, por ende, a saber escuchar.

En la clase de comprensión auditiva no debemos evaluar lo que entiende el alumno, sino ejercitar sus habilidades de escucha, ya que el objetivo de la didáctica de la comprensión auditiva no es ‘comprender lo más posible’ (esto sucedería en situaciones extraacadémicas), sino ‘aprender a comprender lo necesario’ (Martín 2012).

¹ La Dirección Escolar Sueca es una dependencia del Ministerio de Educación que se ocupa, entre otros aspectos, de elaborar los planes para las diferentes asignaturas a nivel escolar y, consecuentemente, de definir las metas a alcanzar en cada nivel escolar.

² En adelante aparecerá abreviada así esta destreza.

De ahí que varios especialistas señalen la importancia de motivar y animar al alumno a que asuma un papel activo para desarrollar la CA fuera del salón de clase (Field, 2008; Flowerdew, 2005). También en el reciente plan escolar (Skolverket, 2011a) se enfatiza la importancia de que el alumno desarrolle una conciencia lingüística para aprender la lengua no solamente en el marco del salón de clase sino también fuera del mismo. Estas recomendaciones se hacen más relevantes en el caso del contexto sueco de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). La enseñanza, aprendizaje y desarrollo y respectivo ejercicio de las destrezas se suelen reducir básicamente al salón de clase una vez que, además de por supuesto el sueco, predomina el inglés como idioma de contacto fuera del aula de clase.

En las últimas décadas diversas investigaciones han señalado la importante contribución de la CA para la mejora del aprendizaje (Field 2008; Vandergrift 1999) puesto que “[...] desempeña un papel importante en el proceso del aprendizaje del lenguaje, facilitando el surgimiento de las otras destrezas” (Vandergrift 1999:170). Apoyados en la relevancia que tiene la CA para el desarrollo de la lengua de los principiantes de acuerdo con Vandergrift (1999) hemos optado por concentrar nuestro estudio en aspectos asociados con su enseñanza y aprendizaje en el nivel de los principiantes en el salón de ELE sueco³.

1.1 Hipótesis y objetivo

Nosotros partimos de la idea que las actividades asociadas con la destreza de CA en el salón escolar de ELE sueco tienen un carácter evaluativo, esto es, enfocado en el resultado y la comprobación de la comprensión más que en enseñar a aprender a escuchar como defiende tanto la investigación (Field 2008; Vandergrift 1999, 2004; Martín 2012; Flowerdew & Miller 2005 etc.) como es señalado por las directrices del plan escolar sueco (Skolverket, 2011a). Por lo tanto nos proponemos indagar, estudiar y analizar la perspectiva de los profesores de ELE en una región de Suecia.

1.2 Método

Con el objetivo de revisar y analizar las opiniones y la práctica de la enseñanza de la CA consideramos pertinente para nuestro estudio hacer un acercamiento cuantitativo en forma de encuestas (Patel & Davidson 2011:14). Con el fin de poder recoger la información de un número amplio de profesores en el marco de tiempo estipulado para nuestro trabajo, optamos por una versión electrónica⁴ que fue enviada a 96 profesores. Otro aspecto que tuvimos en cuenta fue

³ En el sistema sueco de enseñanza del español como lengua extranjera, los cursos son divididos en “pasos” de 1 a 7. Los niveles mínimos que se alcanzan en el paso 1 y en el paso 2 corresponden a los niveles A 1.2 respectivamente A 2.1 del MCER (Skolverket 2011b).

⁴ Ver el anexo 1 para la versión en español y el anexo 2 para la versión en sueco.

la posibilidad de abarcar un mayor número de profesores de escuelas ubicadas en diferentes zonas de una región de Suecia. Contamos con la posibilidad de que el número de respuestas no correspondiera a nuestras expectativas, aunque confiamos en recoger un porcentaje representativo que nos permitiera entregar una visión confiable y algo representativa de la perspectiva de los profesores. Desarrollaremos un poco más este aspecto al presentar los resultados y el análisis de los mismos (en el apartado dos).

Las doce preguntas de las encuestas fueron estructuradas con base en aquellos aspectos teóricos relevantes para el objetivo de nuestro estudio. Desarrollamos estos aspectos en el apartado teórico. Estas doce preguntas están asociadas con la perspectiva de los profesores sobre la importancia de la CA en la clase de ELE; el material para los ejercicios de escucha y la frecuencia de los ejercicios de CA en el nivel de los pasos 1 y 2, equivalentes a los niveles A1-A2 (GERS).

Elegimos concentrar nuestras preguntas a los niveles del paso 1 y 2 una vez que estamos de acuerdo con los especialistas sobre la relevancia de trabajar con esta destreza en el nivel básico (Vandergrift 1999).

1.3 Estado de la cuestión

En los estudios sobre la CA encontramos pocos acercamientos sobre la práctica de la CA en el salón de clase (Gil-Toresano 2004; Rost 2002; Flowerdew & Miller 2005; Field 2008; Vandergrift 1999, 2004). Berne (2004:522) afirma que el material de escucha no se ha renovado a pesar de muchos años de investigaciones que señalan el carácter activo de esta destreza. Berne enfatiza que hay que desarrollar el material y dejar la forma tradicional de “escuchar-el-texto-y-contestar-preguntas” (ibid.). Igualmente un estudio de Goh (2008:189) muestra que la CA en la L2 consistía en una enseñanza basada en comprobar la comprensión, sin mostrar cómo proceder durante el proceso de escucha. Por estas razones estamos de acuerdo con Mendelsohn (2001:33) cuando afirma que: “El pensamiento innovador en la literatura teórica todavía no forma parte de los textos y los métodos del aula” (nuestra traducción).

Asimismo, los resultados de las investigaciones se han demorado en ser implementados en los planes de estudios de las lenguas modernas en Suecia. No ha sido hasta recientemente que las estrategias para esta destreza también fueron introducidas.

Ante la ausencia de estudios específicos sobre la CA en el salón escolar sueco (DiVA⁵) constatamos que se hace relevante indagar, de acuerdo con nuestra hipótesis, si ha habido

⁵ Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA) es un sistema de publicación y un archivo abierto para publicaciones científicas y tesis. (Archivo Digital Científico)

ajustes recientes a las propuestas del nuevo plan de estudios para las lenguas modernas emitido por la Dirección escolar sueca (2011). Pensamos que nuestro estudio, que se limita a la región de Värmland en Suecia, puede abrir nuevas posibilidades de acercamiento a la situación de esta destreza en otros salones escolares de ELE en el país.

En la parte que sigue presentamos y revisamos algunos estudios sobre la CA en la enseñanza de lenguas modernas como también aspectos de investigaciones actuales que consideramos pertinentes para nuestro objetivo.

1.4 Marco teórico

Vale la pena resaltar que compartimos la idea sobre la importancia de la CA en el desarrollo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera particularmente en el nivel concerniente a los alumnos de nivel básico. En este nivel pocos conocimientos lingüísticos son asimilados en la memoria a largo plazo (MLP) puesto que la memoria a corto plazo (MCP) es limitada y no hay capacidad para poder hablar a la vez que se escucha, por lo tanto enfatizar el desarrollo para aprender a comprender auditivamente antes que el de la producción oral beneficiaría el desarrollo del aprendizaje de la lengua (Vandergrift 1999).

Rubin (1994:205) explica que los ejercicios de CA no deben depender de la memoria ni de la destreza escrita para poder dar una respuesta. Hay que tener en cuenta estos factores para que los ejercicios de CA sean realmente una posibilidad de practicar la comprensión auditiva.

Se pueden ver dos vertientes de los estudios sobre la CA. Por una parte, aprender a través de escuchar y, por la otra, aprender a saber cómo escuchar (Gil-Toresano 2004:899). En la primera corriente muchos de los estudios muestran que hace falta acceso a un input mínimamente comprensible de la lengua para poder desarrollarla más (ibid.). En la segunda, la didáctica de la CA como habilidad ha sido menos investigada (ibid.). De todos modos, para aprender mediante la escucha de manera eficaz hace falta conocimientos sobre cómo hacerlo. Así, como hemos mencionado ya, las posibilidades de un input fuera de la clase pueden aumentar.

Puesto que nuestro estudio tiene como base indagar la situación de la enseñanza de la CA del ELE en el salón escolar sueco, nos concentramos en aspectos teóricos asociados a este proceso. Hoy en día la didáctica de la CA se centra en el *proceso* (Rost, 2002; Flowerdew y Miller, 2005; Field, 2008; Martín 2012). Esto significa que el profesor guía al alumno hacia su propia concienciación en el acto de escucha y hacia estrategias adecuadas para la actividad específica (Gil-Toresano 2004:908). Hay maneras de elaborar las actividades de escucha para mejorar la conciencia del proceso de escucha. El material debe incluir pre-actividades que

animan a los aprendientes a orientarse en el tema y a activar sus conocimientos previos (Berne 2004:522). Las actividades hechas durante la audición y las post-actividades deben animar, de igual modo, a los oyentes a desarrollar su interpretación para compararla con el input real (ibid.).

Vandergrift (2004:10) remite a Susan Sheerin (1987) para explicar que la CA tradicionalmente ha sido asociada con pruebas de escucha, con enfoque en el producto. El mismo autor remite a Jane Arnold (2000) que afirma que un enfoque en solo la respuesta correcta, cuando el oyente no es capaz de seguir la velocidad de habla, muchas veces crea un nivel alto de ansiedad que a su vez afecta a la capacidad de atención. De esta manera, el profesor puede verificar la respuesta (si es correcta o no), pero no llega a saber nada del proceso hacia la propia respuesta (Vandergrift 2004:10). Consecuentemente se evidencia la necesidad de tener en cuenta estrategias que enfoquen el proceso de escucha y comprensión como posibilidades de aumentar individualmente el aprendizaje y desarrollo de la LE (ibid.)

Las estrategias para el aprendizaje de idiomas – los métodos para su desarrollo y la comunicación – abarcan gran parte del discurso actual sobre la competencia lingüística (Börjesson 2012). Los planes de estudios de los dos primeros cursos de ELE en Suecia, relevantes para este estudio, indican que la enseñanza debe incluir “[...] estrategias para captar palabras nocionales y sacar conclusiones sobre el contenido, por ejemplo con ayuda de pre-comprensión”⁶ (Skolverket 2011a) para el primer curso y “estrategias para captar palabras y contextos nocionales tanto como adaptar la escucha [...] según la forma y el contenido del texto”⁷ (ibid.) para el segundo curso.

Entre las estrategias asociadas con la adquisición de lenguas, es decir las cognitivas, metacognitivas y las socioafectivas, resaltamos las metacognitivas, de acuerdo con Vandergrift (2003b), porque tratan de cómo enseñar a aprender a escuchar, cómo controlar el aprendizaje a través de la planificación, la monitorización y la evaluación (O’Malley, Chamot, Küpper 1989: 422).

Relacionado con las estrategias metacognitivas, incluyendo el proceso de planear y enfocar la actividad de escucha, Field propone los siguientes tres grupos de estrategias categorizadas según la respuesta de los alumnos: evasivas (*avoidance*), de logro (*achievement*) y reparación (*repair*) que nombra reactivas y añade las pro-activas como un cuarto tipo de

⁶ “Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och dra slutsatser om innehållet, till exempel med hjälp av förförståelse.” (Skolverket 2011a)

⁷ “Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll.” (Skolverket 2011a)

estrategia (Field 2008:295-302). Consideramos estas categorías concretas para ver diferentes maneras de organizar las actividades de escucha. La tabla abajo muestra esta división.

Estrategias reactivas de los alumnos (respuesta inmediata al problema de la comprensión)	Estrategias evasivas	Trata de ignorar lo escuchado esperando que no tenga relevancia o acepta una versión generalizada del input.
	Estrategias de logro	Intenta construir un significado desde la comprensión incompleta. Ejemplos: - enfoca las palabras clave y las palabras asociadas con estas -enfoca las sílabas acentuadas o las palabras acentuadas - hace inferencias
	Estrategias de reparación	Contacto con el interlocutor
Estrategias pro-activas	Anticipación de los problemas de comprensión a través de planificación: Pre-actividades: averigua las necesidades del uso de estrategias según el tipo y propósito de escucha, hace preguntas y anticipa palabras sobre el tema de escucha. Durante la escucha: nombra mentalmente los puntos principales, asocia una palabra o una imagen con un punto principal. Post-actividad: repite los puntos principales mentalmente, relaciona los puntos principales con la información general.	

Tabla 1. Estrategias de CA

Rost (2011) afirma que la responsabilidad recae sobre el profesor saber elegir y adaptar las estrategias a su propio contexto de enseñanza según los rasgos del mismo. También Field (2008:299) expresa que se trata de sugerencias no definitivas. Por lo tanto hay que hacerse una

idea de no solo el nivel del grupo específico sino también de las necesidades, competencias y dificultades de dicho grupo. El problema de comprensión deberá actuar como punto de partida del trabajo con las estrategias (Field 2008: 314). Así los mismos alumnos podrán tomar conciencia de lo que es más difícil para ellos con el profesor como guía.

Otro aspecto sobre el proceso de escucha, trata de los propósitos y las maneras de escuchar. Esto es la base para el trabajo de estrategias – según el propósito y la manera de escuchar se adapta y elige las estrategias. Hay diferentes modos de escuchar, por ejemplo un enfoque global o una orientación más local, escuchar para entender la idea principal o escuchar para identificar información necesaria (Field 2008: 64). Field (2008) propone los siguientes tipos de escucha a nivel de principiantes:

A los aprendientes de una L2 de poca experiencia, les resulta más fácil manejar la información que exija poco grado de atención o que exija, principalmente, información local. Es solamente cuando los oyentes han conseguido la habilidad para reconocer la mayoría de las palabras del input que se puede esperar que extraigan hechos múltiples de una secuencia de escucha de un pasaje textual y que registren las complejas relaciones entre ellas. De manera similar, es solo cuando los oyentes son capaces de desviar algo de su esfuerzo en el reconocimiento de palabras que son capaces de repartir los recursos para construir el tipo de representación detallado que les posibilite reportar un significado global. (Field 2008: 65, 67) (Nuestra traducción)⁸.

Entendemos que las respuestas que buscamos en los ejercicios de escucha para principiantes no deberán tratar demasiado sobre el significado global. Esto es importante de tener en cuenta para no correr el riesgo de que los alumnos se estresen y no puedan concentrarse en el proceso de escucha.

El material auténtico se puede definir como grabaciones que no tienen objetivos didácticos en las que se habla en una manera natural (Field 2008:270). Este tipo de material incluye tanto un lenguaje espontáneo con titubeos etc., como numerosas palabras y expresiones desconocidas (Field 2008:271). Así el alumno se prepara para escuchar fuera del aula (*ibid.*). El material auténtico es preferido para todos los niveles (Rost 2011; Field 2008; Vandergrift 1999). La posibilidad de trabajar también con material auténtico es necesaria y tiene beneficios para el desarrollo de los principiantes. Así se les da confianza en sí mismos para escuchar la lengua incluso fuera del aula (Field 2008:269).

⁸ Listening types that demand a low focus of attention or chiefly local information are likely to prove easier for less experienced L2 listeners to handle. It is only when listeners have achieved the ability to recognise [sic] the majority of the words in the input that we can expect them to extract multiple facts from a listening passage and to register the complex relationship between them. Similarly, it is only when listeners are able to divert some of their efforts from word recognition that they are able to allocate resources to building the kind of detailed representation that enables them to report on global meaning (Field 2008:65, 67).

Consideramos el material auténtico una fuente importante para los ejercicios de escucha, como complemento de los manuales de texto, cuales no siempre son disponibles en las escuelas en versiones actuales y según las propuestas de los investigadores. El material auténtico también exige más en cuanto a conocimientos de elaborar ejercicios de escucha. Por esta razón incluimos el asunto del material auténtico como un elemento de la encuesta, por lo que puede indicar si existe este conocimiento.

2 Presentación y análisis de las encuestas⁹

Los profesores que respondieron las encuestas fueron 14 de 96. No fue posible saber de antemano el número total de los profesores que correspondieron a los criterios del estudio porque la información de contacto en las páginas web de las escuelas resultó ser incorrecto en algunos casos. Un número de 12 profesores respondieron que no enseñan español en este nivel o que no tienen español como asignatura de enseñanza. Esa razón es parte del redujo de la cantidad. El tiempo estipulado para el estudio no permitió ampliar la zona del estudio y seguir buscar más respuestas. Otro problema que influyó para que el número se redujera tuvo causas técnicas puesto que las respuestas de los profesores excedían el número de signos aceptado por las casillas. Dado que las encuestas eran anónimas, no sabemos si los profesores que informaron sobre este problema respondieron nuevamente después del primer intento.

Estamos conscientes de la deficiencia en la baja cantidad de respuestas y que es poco representativo para conclusiones generales. En el apartado de la discusión del método desarrollamos más sobre las dificultades metodológicas. Seguidamente sintetizamos los resultados de las encuestas y presentamos el análisis.

1. En tu opinión, ¿qué importancia tiene el desarrollo de comprensión auditiva (CA) para el desarrollo del ELE en conjunto?

Todos los profesores del estudio opinan que un desarrollo de la CA es “muy importante” para el desarrollo del ELE en conjunto. Aunque todos están de acuerdo sobre este aspecto, tienen diferentes modos de ver esta destreza y la práctica de la misma. Uno de los comentarios que recibimos expresa que esta destreza es una de las que hay que ‘evaluar’. Esta forma de enfocar la destreza como posibilidad de carácter evaluativo remite a la idea que plantea Sheerin (1987) según la referencia hecha por Vandergrift (2004:10). Este modo de ver la destreza concuerda con ejemplos sobre la implementación de los resultados de las investigaciones al aula de ELE

⁹ Para el resultado de la encuesta por porcentajes remitimos al anexo 3. Para la versión en español de los comentarios añadidos en la encuesta ver el anexo 4.

mencionados por algunos especialistas como Berne (1998); Mendelsohn (2001); Goh (2008).

2. ¿En tu opinión, la CA se puede y se debe enseñar como destreza particular?

Algo más de la mitad, ocho de los profesores, piensan que se puede enseñar la CA como destreza aparte. Hay dos comentarios que muestran dos puntos de vista del asunto, uno que expresa una integración de la CA con las otras destrezas/disciplinas (“solapando otras disciplinas”) y otro comentario que señala la importancia de enseñar las estrategias. Esta segunda perspectiva mencionada refleja los planteamientos de Gil-Toresano (2004:908) en torno al papel del profesor como guía en el proceso de concienciación del acto de escuchar.

La otra alternativa de la encuesta a esta pregunta – la integración de la CA (idea apoyada por seis de los profesores) con las otras destrezas – se opone a las sugerencias teóricas que tratan de que la CA no debe depender de la MCP para principiantes (Vandergrift 1999) ni de la destreza escrita (Rubin 1994). Recordamos, de acuerdo con Field (2008), que la dificultad que presenta esta destreza para ser enseñada puede ser la causa de que sea integrada con las otras destrezas y de que sea una destreza aplicada con carácter evaluativo.

3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde con tu modo de ver la CA?

La mayor parte (once) de los profesores eligió la alternativa que incluye una conciencia del proceso como manera de detectar dificultades y la práctica de las estrategias. Consideramos que este punto de vista corresponde a una visión de la enseñanza de la CA como destreza por sí sola. No obstante es significativo apreciar que hay un 22 % de diferencia (tres profesores) entre el porcentaje de la pregunta 2 – sobre la enseñanza de la CA como destreza aparte – y la pregunta 3, alternativa 2 – sobre la conciencia que hay sobre la destreza en sí como proceso. Estas respuestas así son opuestas – si se enseña la CA integrada con las otras destrezas se disminuye el enfoque en el proceso de la CA como destreza por sí sola.

El grupo restante (tres profesores) considera la CA como un proceso automático que no requiere de un proceso de concienciación para su desarrollo durante el aprendizaje de una LE. Estas respuestas muestran una subestimación de la destreza, según lo que apunta Field (2008), como si no hiciera falta enseñarla. Además señala una subestimación de la meta de aprendizaje sobre estrategias, en los planes de estudio. Ninguna de las respuestas muestra estar de acuerdo con la última alternativa sobre los efectos negativos derivados de una conciencia de la acción de escucha. Vemos esta buena actitud por parte de los profesores como un buen punto de partida para nuevas posibilidades del desarrollo de la enseñanza de la CA en la clase de ELE del salón escolar sueco.

4. ¿Qué material usas principalmente en los ejercicios/actividades de CA?

Vemos que los libros de enseñanza de ELE son la fuente más usada para los ejercicios de CA (dos profesores usa libros de enseñanza de ELE frecuentemente y once profesores usa más o menos la misma cantidad de libros de enseñanza de ELE y otro tipo de material – canciones, películas etc.). Es mencionado en uno de los comentarios que los ejercicios de los libros de enseñanza de ELE son buenos para empezar ya que están orientados a temas específicos. No obstante, nueve profesores son favorables al uso del material auténtico (ver pregunta 5).

Suponemos que hay una variación en cuanto a los manuales de texto usados, dependiendo de la elección de material en las escuelas tanto como los recursos para comprar nuevo material posiblemente mejor adaptado a la didáctica de la CA. Hay ejemplos de opiniones sobre los libros de enseñanza de ELE: “cada vez más libros de enseñanza de ELE se mejoran en este asunto [lenguaje habitual]” (comentario- pregunta 5) y “los ejercicios a veces carecen de las características de la realidad” (pregunta 12).

Tampoco sabemos más detalladamente cómo diseñan los ejercicios con otro tipo de material, aunque sí qué tipos de respuestas prefieren usar en los ejercicios de CA (ver pregunta 6). Además, se evidencia por las respuestas que la elaboración de ejercicios es uno de los aspectos menos difíciles de la enseñanza de la CA (ver pregunta 11).

5. ¿Qué opinas sobre material auténtico (material que no es diseñado con el propósito del aprendizaje de lenguas) en la enseñanza de CA?

La opinión sobre el material auténtico es más positiva que negativa según nueve de los profesores, de acuerdo con las ventajas mencionadas por Rost (2011), Field (2008) y Vandergrift (1999). Lo expresado en los comentarios trata de las ventajas de aprender a identificar material de la “realidad” y la dificultad de encontrar material auténtico no demasiado difícil, donde hablan suficiente espacio para este nivel, también porque el tiempo disponible para la búsqueda es limitado.

6. ¿Cuáles de los siguientes tipos de respuestas te parecen mejor en ejercicios de CA?

Los tipos de respuestas en los ejercicios de CA preferidos por los profesores muestran una variedad. La mayoría usa respuestas escritas (13) tanto como respuestas orales (doce). Un aspecto importante expresado en dos de los comentarios añadidos es el uso del sueco en las respuestas, lo que significa que el ejercicio no depende de la destreza escrita u oral y así es una práctica específica de la CA. Lo cual de acuerdo con los criterios de Rubin (1994) beneficia el desarrollo de la CA.

No hay una diferencia significativa entre los otros cuatro ejemplos de la pregunta, pero “elegir una respuesta entre varias” fue la alternativa de más respuestas (siete profesores) mientras los dos ejemplos “verdadero o falso” y “combinar una imagen con lo escuchado” fueron los menos elegidos (cada ejemplo fue elegido por cinco de los profesores) de estos cuatro. “Rellenar huecos” fue elegido por seis de los profesores. Un comentario informa que usa todos los ejemplos mencionados porque considera buena la variación.

Los tipos de respuestas que suelen usar en los ejercicios implican tanto procesos de descodificación como de contextualización. Entre los ejemplos “verdadero o falso”, “elegir una respuesta entre varias” (el ejemplo más elegido), “combinar una imagen con lo escuchado” y “rellenar huecos”, los tres primeros, están enfocados en la contextualización, mientras que el último se centra en la descodificación.

Vemos una diferencia del nivel – la contextualización exige más del alumno e implica que la descodificación funciona (Field 2008). No hay ninguna indicación de una conciencia sobre esta diferencia y no podemos saber cómo adaptan los ejercicios, pero el resultado de estas cuatro alternativas indica que los alumnos tienen más ejercicios basados en la contextualización.

El ejemplo “verdadero o falso” fue lo menos elegido de estos cuatro y junto con “elegir una respuesta entre varias” son ejemplos de un enfoque en el producto en vez del proceso de la escucha, parecen más a situaciones de evaluación o comprobación de la comprensión que de ejercicio.

Las respuestas escritas y orales son más frecuentes que las que acabamos de mencionar y no sabemos en qué manera (con excepción del ejemplo entre los comentarios “resumir en sueco lo que se escuchó”) y tampoco si se trata de respuestas más enfocadas en la descodificación o en la contextualización.

7-8. ¿Con qué frecuencia llevas a cabo ejercicios/actividades basados en CA?

La mayoría de los profesores (doce) lleva a cabo actividades basadas en la CA por lo menos una vez a la semana. Este factor encuentra apoyo en las investigaciones que señalan la importancia de la CA para el desarrollo de la lengua (Field 2008; Vandergrift 1999).

No obstante se presentan diferentes opiniones en los comentarios sobre qué es lo que implica un ejercicio o una actividad basada en la CA. El uso de la lengua meta en la clase es uno de ellos, algunos comentarios: “Cada clase, hablo y cuento algo en español por ejemplo”; “Cada vez que se hace una pregunta, claro que se llega a saber si el alumno comprende lo que ha escuchado”; lo evidencian. Es posible que se trate de CA exigida para realizar una tarea o

para captar lo que cuenta el profesor. Esto implica un enfoque de comprobación de la comprensión, o sea estas actividades son ejemplos de cómo aprender mediante la escucha en vez de aprender a escuchar. El comentario “Variado – entender qué digo, cd, video etc.” igualmente indica este enfoque. Hay así indicaciones que el resultado de esta pregunta no es unívoco.

Dos de los profesores ha elegido la alternativa “unas veces al mes” que señala poca posibilidad de desarrollo de la CA. Puede ser que ellos tengan otro punto de vista sobre lo que implica un ejercicio de CA, que no incluye el escuchar en general sino ejercicios más específicos.

No había respuestas en las alternativas “nunca” o “raras veces” por lo que no presentamos la pregunta número 8 (“En el caso de que nunca/raras veces llevas a cabo ejercicios/actividades basados en CA, indica las dos razones principales”).

9-10. ¿Cuál/cuáles de las siguientes afirmaciones corresponde/n a tus experiencias de enseñar estrategias para la CA? En el caso de que estrategias sean componentes con frecuencia en los ejercicios de CA, da ejemplos.

Después de realizar el estudio de encuestas consideramos como un elemento irrelevante la diferencia entre enseñar las estrategias implícitamente o explícitamente porque esta diferencia puede ser interpretada de diferentes maneras por parte de los profesores. Además no hemos encontrado en la teoría una indicación clara de cuál de estas alternativas es mejor para la CA. Por lo tanto juntamos estas dos alternativas en el resultado.

Sin esta distinción observamos que las estrategias son componentes frecuentes en los ejercicios para 13 de 14 de los profesores. Uno de los profesores no está seguro de cómo enseñar las estrategias para el nivel dado (A1-A2), dos profesores no están seguros de cómo enseñar las estrategias de CA en general y uno no lo ha abordado hasta ahora en este año escolar. El último ejemplo mencionado se corresponde al comentario añadido en esta pregunta: “Quisiera tener tiempo para hacer más“.

A pesar del alto porcentaje que coincide con el uso con frecuencia de las estrategias y el hecho de que las estrategias son parte de las metas de aprendizaje en los planes del estudio, no más de cuatro de los profesores dejan comentarios concretos para ejemplificar algunas de estas estrategias. Así el resultado de la pregunta indica cierta duda sobre esta parte de la enseñanza. También los comentarios nos indican incertidumbre en los ejemplos de diferentes puntos de vista sobre qué implica una estrategia, por ejemplo: “Conversación, hablo mucho en español

con el grupo”, ya que no expresa una estrategia de CA en particular sino un ejemplo de una situación para practicar la CA en general.

Los cuatro comentarios sobre ejemplos de estrategias cubren aspectos de pre-actividades (sobre nuevo vocabulario), el proceso de escucha y post-actividades (uso del contexto y de títulos). Implican ejemplos de todas las categorías de estrategias de Field (2008) tanto como estrategias metacognitivas. Muchas veces se trata de un nivel lexical de las estrategias como, por ejemplo, ver similitudes con otras lenguas. Hay así estrategias mencionadas adecuadas para el nivel. Los comentarios también corresponden a los planes de estudio.

Un aspecto importante, apoyado por Martín (2012) y Field (2008), es expresado en uno de los comentarios: “seguir escuchando aunque no se entiende lo todo”. Corresponde al objetivo de la didáctica de la CA explicado por Martín (2012) una vez que en vez de “comprender lo más posible”, se trataría de: “aprender a comprender lo necesario”.

El comentario: “Que los alumnos no necesitan practicar escuchar, leer y escribir a la vez, algo imposible desde mi punto de vista”, señala la necesidad de trabajar con la CA en particular, no dependiendo de las otras destrezas (ver pregunta 6).

11. ¿Qué te parece más difícil en la enseñanza de la CA? (puedes marcar más de uno de los ejemplos)¹⁰

Lo más difícil en la enseñanza de CA para la mayoría (nueve profesores) es encontrar material relevante y que les interese a los alumnos. La mayoría de los profesores usan los libros de enseñanza de ELE (pregunta 4), algo que puede ser una razón para el resultado de esta pregunta – que los libros de enseñanza de ELE se usan a falta de otro material. Siete de los profesores piensan que lo más difícil es adaptar convenientemente los ejercicios según el nivel. Es posible asociarlo con la frecuencia del uso de los libros de enseñanza de ELE. Al mismo tiempo el material auténtico es algo que da motivación a los alumnos según Field (2008).

Casi la mitad del grupo (seis profesores) opina que enseñar estrategias de la CA es lo más difícil y se muestra de acuerdo con las dudas indicadas sobre este asunto (preguntas 9-10). 3 profesores opina que lo más difícil es saber cómo se deben elaborar los ejercicios y según 2 profesores “nada específico” es más difícil entre los ejemplos de la pregunta. Los comentarios añadidos expresan la dificultad de saber cómo evaluar el resultado y cómo encontrar material auténtico adecuado.

¹⁰ Solo hubo 13 respuestas de los 14 profesores a esta pregunta por un error en la elaboración de la encuesta.

Con base en el análisis ofrecemos estrategias como una propuesta didáctica para la enseñanza de la CA en la clase de ELE y la presentamos como anexo como parte de nuestras lecturas para el estudio (ver anexo 5).

2.1 Discusión de método

En relación con el método empleado observamos que se presentaron algunas dificultades metodológicas en relación con la formulación de las preguntas a tener en cuenta en un estudio posterior. Encontramos que hubiese sido necesario formularlas de manera directa para poder obtener respuestas más precisas, pedir definiciones propias, como por ejemplo en la pregunta tres (3), reducir el número de alternativas e indagar sobre el diseño y el propósito de los ejercicios (pregunta 6). En la primera pregunta una manera para obtener más información hubiera sido pedir a los profesores motivar su respuesta. Otra posibilidad de formular la pregunta podría ser que indicaran el orden de importancia de la CA en comparación con las otras destrezas. También habíamos podido incluir una definición del concepto estrategia para más consecuencia en las respuestas.

3 Conclusión

Con base en nuestra hipótesis, indagamos en si la perspectiva de los profesores de ELE en la enseñanza de la CA en los niveles básicos, A1 y A2, corresponde a los presupuestos tanto del MCER como a los de la Dirección Escolar Sueca sobre enseñar a escuchar.

Los resultados de las encuestas evidenciaron que se presenta una situación ambivalente en la enseñanza de CA. Por una parte, vemos que hay profesores que, aunque conscientes de la importancia de tener en cuenta la CA en el proceso de enseñanza, trabajan con esta destreza con una finalidad evaluativa, mientras que, por otra parte, hay profesores que tienen en cuenta la importancia del proceso de aprender a escuchar en la práctica interactiva escolar.

Una situación similar se presenta con respecto a la enseñanza y la práctica de ejercicios para desarrollar esta destreza en lo referente a la seguridad y el conocimiento en la aplicación de las estrategias de enseñanza. Casi la mitad de los profesores opina que la enseñanza de la CA es lo más difícil y también hay diferente comprensión en torno a la CA como estrategia de aprendizaje del ELE. Parece ser un concepto de diferente acepciones en el grupo del estudio.

Esta ambivalencia evidencia que las tradiciones de la enseñanza de la CA en el grupo de este estudio pesan más que los planes de curso por lo que toman su tiempo de ser realizados en la práctica – no hay un seguimiento.

Otro problema que vemos en el resultado es la diferencia en los modos de ver lo que implica un ejercicio de CA en la práctica. Hay así ejemplos de no enseñar la CA como una destreza en sí, y con ejercicios específicos en cómo escuchar, sino como una parte integrada de la enseñanza en general escuchando el profesor en el aula, mientras el profesor comprueba que los alumnos entiendan.

Otro aspecto es que algunos de los profesores están de acuerdo con el modo de ver la CA como un proceso automático sin necesidad de conciencia en su desarrollo. Desde esta perspectiva tampoco hace falta aprender cómo escuchar como una habilidad en sí porque según este punto de vista es una destreza ‘automática’.

Aunque los profesores ven más ventajas en usar el material auténtico, esto presenta dificultades dado el tiempo disponible limitado y los problemas para encontrar material auténtico apropiado. Hay así probabilidad de que usen ejercicios de los libros de enseñanza de ELE que no siempre son actuales y adecuados en cuanto al enfoque en el proceso de escucha.

El no utilizar frecuentemente material auténtico conlleva a que se pierda el interés en la lengua también fuera del salón de clase una vez que no se practica cómo hacer para comprender cuando no esté el profesor.

Tres de los profesores opinan que la elaboración de ejercicios de escucha es lo más difícil. Pocos conocimientos sobre la elaboración de material puede llevar al uso exclusivo de los ejercicios de los libros de enseñanza de ELE, lo cual tiene efectos similares a los antes mencionados en relación con el poco uso de material auténtico.

En este sentido sería pertinente también investigar el input de español fuera del aula en relación con el tipo de ejercicios de CA con base en material auténtico extracurricular en el aula para ver los posibles resultados en el aprender a escuchar y el desarrollo de la CA. Igualmente sería relevante hacer un estudio sobre los tipos de ejercicios que hay en los libros de enseñanza de ELE en Suecia, ya que hay un vacío desde la perspectiva de la destreza de la CA en este asunto.

La búsqueda de material sería más eficiente teniendo en mente el propósito del ejercicio en relación con el tipo de texto que se busca. No se puede prescindir del aspecto de tiempo, pero hay pautas que sirven de guía para facilitar la búsqueda (ver anexo 5).

Este estudio tiene limitaciones y deficiencias, con un número bajo de respuestas que no muestra una comprobación clara del hipótesis. Vemos la relevancia de futuros estudios más amplios sobre el tema. No obstante el material obtenido tiene ciertas indicaciones de que hace falta un mayor desarrollo de la enseñanza de estrategias tanto como de ejercicios de CA en general para que los alumnos de ELE en el contexto sueco reciban las herramientas necesarias

en la enseñanza de la CA. Conviene observar que en la formación profesional de profesores en Suecia no hay cursos específicos ni sobre estrategias de aprendizaje ni sobre la CA, algo que consideramos que hay que incluir para mejorar la concienciación del asunto.

Con base en el análisis de los resultados de nuestro estudio hemos propuesto algunas pautas en cuanto a la búsqueda de material y también sobre las estrategias para su uso a nivel de principiantes (ver anexo 5).

Bibliografía

- Berne, J. E. (2004) "Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature", en *Foreign Language Annals*, Vol 37, No 4, 521-53.
- Börjesson, L. (2012) Skolverket. "Om strategier i engelska och moderna språk".
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177027!/Menu/article/attachment/Strategier%20i%20engelska%20och%20moderna%20spr%C3%A5k.pdf
[Electrónico]. [2015-01-15].
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003)
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Electrónico]. [2015-10- 15].
- Instituto Cervantes (1993) Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. "Destrezas lingüísticas".
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm [Electrónico]. [2015-10- 15].
- . (1993) Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. "Comprensión auditiva".
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm [Electrónico]. [2015-10-15].
- Field, J. (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005) *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil-Toresano, M. (2004) "La comprensión auditiva". En: Sánchez Lobato, J & Santos Gargallo (red.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 899-915.
- Goh, C. (2008) "Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications", en *RELC Journal*, Vol. 39, No 2, 188-213.
- Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. (2002)
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Electrónico]. [2015-08-27].
- Martín Leralta, S. (2012a) Centro Virtual Cervantes. *DidactiRed*. "¿Qué y cómo escuchan tus alumnos? El diseño de actividades para enseñar a entender".
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_12/08102012.htm
[Electrónico]. [2015-09-20].

- Martín Leralta, S. (2012b) Centro Virtual Cervantes. *DidactiRed*. “¿Qué y cómo escuchan tus alumnos? El diseño de actividades para enseñar a entender: Opiniones sobre los factores relacionados con la didáctica de la comprensión auditiva.”
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_12/08102012_03.htm
 [Electrónico]. [2015-09-20].
- Mendelsohn, D. (2001) “Listening comprehension: We've Come a Long Way, but ...”. En *Special Research Symposiums. Association of Teachers of English as a Second Language of Ontario*, Vol 27, No 2, 33 – 41.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. y Küpper, L. (1989) “Listening comprehension strategies in second language acquisition”, en *Applied Linguistics*, Vol. 10, No 4, 418-437.
- Patel R. & Davidson B. (2011) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Rubin, J. (1994) “A Review of Second Language Listening Comprehension Research”, en *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No 2, 199–221.
- Skolverket. (2011a) Ämnesplan för moderna språk (Gymnasieskolan). Stockholm: Skolverket.
- . (2011b) Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Stockholm: Skolverket.
- Vandergrift, L. (2010) “Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study”, en *Language Learning*, Vol. 60, No. 2, 470–497.
- . (2004) “Listening to learn or learning to listen”, en *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 24, marzo, 3-25.
- . (1999) “Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies”, en *ELT Journal*, Vol. 53, No 3. Oxford University Press, 168-176.

Anexos

Anexo 1 Encuesta en español

Vas a responder un número de preguntas sobre la comprensión auditiva. Puedes dejar comentarios para las preguntas (voluntariamente). Puedes elegir escribir en sueco o en español. Todas las preguntas refieren a la enseñanza de los cursos académicos 7-9/paso 1-2 si no hay otras indicaciones.

- 1. ¿En tu opinión, qué importancia tiene el desarrollo de comprensión auditiva (CA) para el desarrollo del ELE en conjunto?**
Poca importancia Bastante importante Muy importante
- 2. ¿En tu opinión, la CA se puede y se debe enseñar como destreza particular?**
Sí No
- 3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde con tu modo de ver la CA?**
 - a) La escucha es una acción automática y natural, por lo que un desarrollo de esta destreza no requiere una concienciación sobre la manera de escuchar (Martín 2012b).
 - b) Una concienciación en el proceso de escucha ayuda al alumno identificar los fragmentos que no entienda y con base en esto aplicar estrategias en una manera controlada para así entender mejor. (ibid.)
 - c) Con una concienciación en la manera de escuchar en ELE el alumno identifica las dificultades y sus debilidades – algo que puede causar desánimo. (ibid.)
- 4. ¿Qué material usas principalmente en los ejercicios/actividades de CA?**
 - Películas, canciones, material de la red, conversaciones en el aula etc.
 - Libros/manuales de texto
 - Más o menos la misma cantidad de las dos cosas mencionadas arriba
- 5. ¿Qué opinas sobre material auténtico (material que no es diseñado con el propósito del aprendizaje de lenguas) en la enseñanza de CA?**
 - Veo más ventajas que desventajas
Motivar:_____
 - Veo más desventajas que ventajas
Motivar:_____
- 6. ¿Cuáles de los siguientes tipos de respuestas te parecen mejor en ejercicios de CA?**
 - Oral
 - Por escrito
 - Señalar con una cruz del tipo "verdadero/falso" o "sí/no)
 - Rellenar huecos
 - Escoger una respuesta entre muchas
 - Combinar una imagen correspondiendo a lo escuchado

Otros: _____

7. ¿Con qué frecuencia llevas a cabo ejercicios/actividades basados en CA?

- Nunca
- Raras veces (una vez al mes)
- A veces (algunas veces al mes)
- A menudo (por lo menos una vez a la semana)

8. En el caso de que nunca/raras veces lleves a cabo ejercicios/actividades basados en CA, indica las dos razones principales:

- Falta de tiempo
- Las otras tres destrezas necesitan más atención
- Poco interés de los alumnos
- Incertidumbre en cuanto a la elaboración de ejercicios/actividades de escucha
- Otras: _____

9. ¿Cuál/cuáles de las siguientes afirmaciones corresponde/n a tus experiencias de enseñar estrategias para la CA?

- Hasta la fecha de hoy de este año escolar no me he dado tiempo de abordarlas
- Estrategias son componentes con frecuencia en los ejercicios y son enseñados en una manera explícita
Ejemplo: _____
- Estrategias son componentes con frecuencia en los ejercicios y son enseñados en una manera implícita
Ejemplo: _____
- No estoy seguro qué estrategias enseñar para paso 1/2
- No estoy seguro cómo enseñar las estrategias de CA en general

10. En el caso de que estrategias sean componentes con frecuencia en los ejercicios de CA, da ejemplos

11. ¿Qué te parece más difícil en la enseñanza de la CA? (puedes marcar más de uno de los ejemplos)

- Saber cómo se debe elaborar los ejercicios
- Adaptar los ejercicios convenientemente según el nivel
- Encontrar material relevante y que les interesan a los alumnos
- Enseñar estrategias de la CA
- Nada específico
- Otros ejemplos: _____

12. ¿Tienes más opiniones y comentarios sobre el tema? Escríbelo aquí por favor.

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 2 La encuesta en sueco

Du kommer att få svara på ett antal frågor om hörförståelse. Kommentarer får gärna lämnas i samband med frågorna (valfritt). Du får välja om du vill skriva på svenska eller spanska. Alla frågor gäller undervisning i årskurs 7-9/steg 1-2 om inget annat anges.

1. Hur viktigt anser du att en utveckling i hörförståelse är för språkinläringen som helhet?

Inte så viktigt

Ganska viktigt

Mycket viktigt

2. Anser du att hörförståelse kan och bör läras ut som enskild färdighet?

Ja Nej

3. Vilket av följande påståenden överensstämmer bäst med din syn på hörförståelse?

- a. Att lyssna är en automatisk process som vi utför naturligt, därför är det inte nödvändigt att eleven är medveten om sitt sätt att lyssna för att förbättra sin hörförståelse i spanska som L2 (Martín 2012b).
- b. Om eleven är medveten om de processer som äger rum under lyssnandet, kan hen identifiera de sekvenser där hörförståelsen brister och på så sätt mer kontrollerat använda och ta hjälp av strategier (ibid.).
- c. Att medvetandegöra sättet att lyssna på spanskan gör att eleven identifierar sina svårigheter och brister i lyssnandet, vilket kan inverka avskräckande och negativt på motivationen (ibid.).

4. Vilket material använder du övervägande till övningar i CA?

- Sånger, filmer, material från internet, samtal i klassrummet m.m.
- Från läromedel
- Lika mycket av båda de två nämnda ovan

5. Vad anser du om att använda autentiskt material (material som inte är utformat med språkinläring som syfte) i hörförståelse?

- Ser fler fördelar än nackdelar

Motivera: _____

- Ser fler nackdelar än fördelar

Motivera: _____

6. Vilka av följande typer av respons i samband med hörövningarna tycker du är lämpligt?

- Muntliga svar

- Skriftliga svar
- Kryssa i sant/falskt eller ja/nej
- Fylla i luckor
- Välja ett svar bland flera möjliga
- Kombinera bild som passar till det sagda
- Annat: _____

7. Hur ofta i din undervisning har du övningar eller aktiviteter baserade på hörförståelse?

- Aldrig
- Sällan (Någon gång i månaden)
- Ibland (några gånger i månaden)
- Ofta (Minst en gång i veckan)

8. Om du aldrig/sällan har övningar/aktiviteter i hörförståelse, ange de två främsta skälen till varför

- Tidsbrist
- De andra tre färdigheterna behöver mer utrymme
- Ointresse från eleverna
- Osäkerhet i hur utforma lyssningsövningar/aktiviteter
- Annat: _____

9. Vilket/vilka påstående/n överensstämmer bäst med dina erfarenheter kring att lära ut strategier i hörförståelsen?

- Jag har så här långt i terminen inte hunnit ta upp det på lektionerna
- Strategier är ett återkommande inslag som en explicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter
Exempel: _____
- Strategier är ett återkommande inslag som en implicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter
Exempel: _____
- Jag känner mig osäker på vilka strategier som är lämpliga för steg 1/2
- Jag känner mig osäker på hur jag ska lära ut strategier för hörförståelse generellt

10. Om strategier är ett återkommande inslag som en explicit/implicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter, ge exempel.

11. Vad tycker du är svårast med undervisningen i hörförståelse? (du kan fylla i flera alternativ)

- att veta hur man bör utforma övningarna
- att nivåanpassa övningar och aktiviteter på ett lämpligt sätt
- att hitta relevant material som också intresserar eleverna
- att lära ut strategier för hörförståelse
- ingenting specifikt
- annat: _____

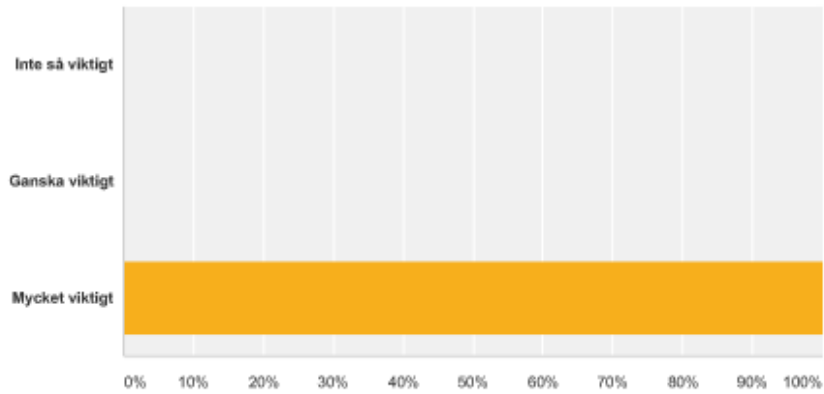
12. Har du ytterligare synpunkter eller kommentarer? Skriv dem gärna här

Stort tack för din medverkan!

Anexo 3 El resultado de las encuestas por porcentajes

Q1 Hur viktigt anser du att en utveckling i hörförståelse är för språkinläringen som helhet?

Svarade: 14 Hoppade över: 0

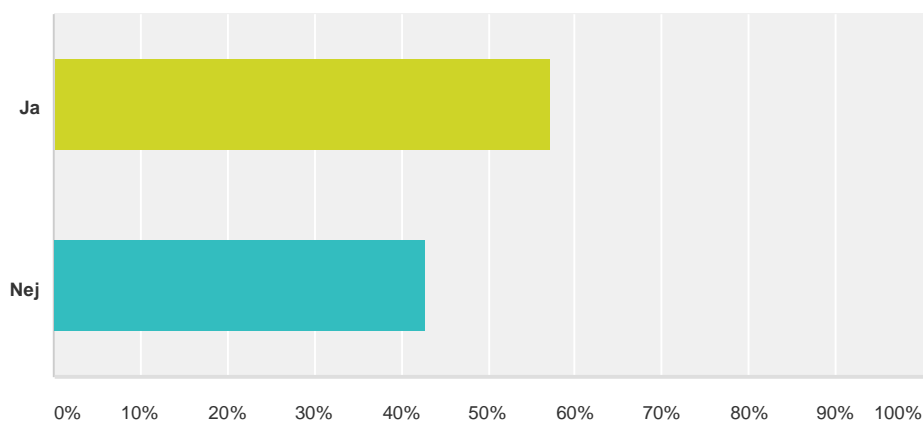


Svarsval	Svar	
Inte så viktigt	0,00%	0
Ganska viktigt	0,00%	0
Mycket viktigt	100,00%	14
Totalt		14

#	Kommentarer	Datum
1	Hörförståelse ökar i högsta grad självbilden av eleven	2015-10-15 11:50
2	Det är trots allt en fjärdedel av vad vi som lärare bedömer i slutändan.	2015-10-14 13:40
3	-	2015-10-14 08:29

Q2 Anser du att hörförståelse kan och bör läras ut som enskild färdighet?

Svarade: 14 Hoppade över: 0

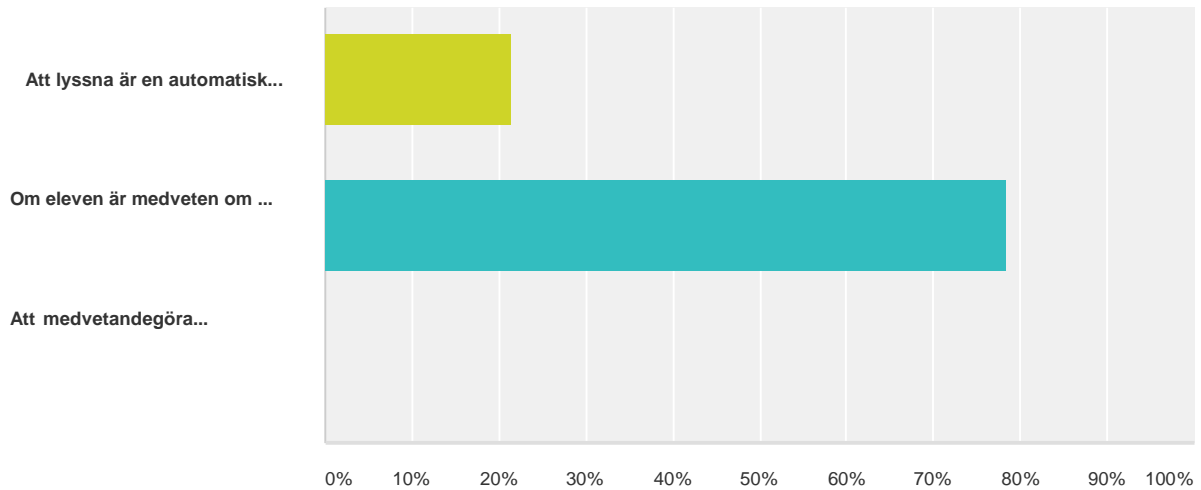


Svarsval	Svar	
Ja	57,14%	8
Nej	42,86%	6
Totalt		14

#	Kommentarer	Datum
1	Man behöver lära sig lyssna strategiskt	2015-10-15 11:50
2	Den ska såklart läras ut, som allt annat, överlappande med andra ämnesområden	2015-10-14 13:40
3	-	2015-10-14 08:29

Q3 Vilket av följande påståenden överensstämmer bäst med din syn på hörförståelse?

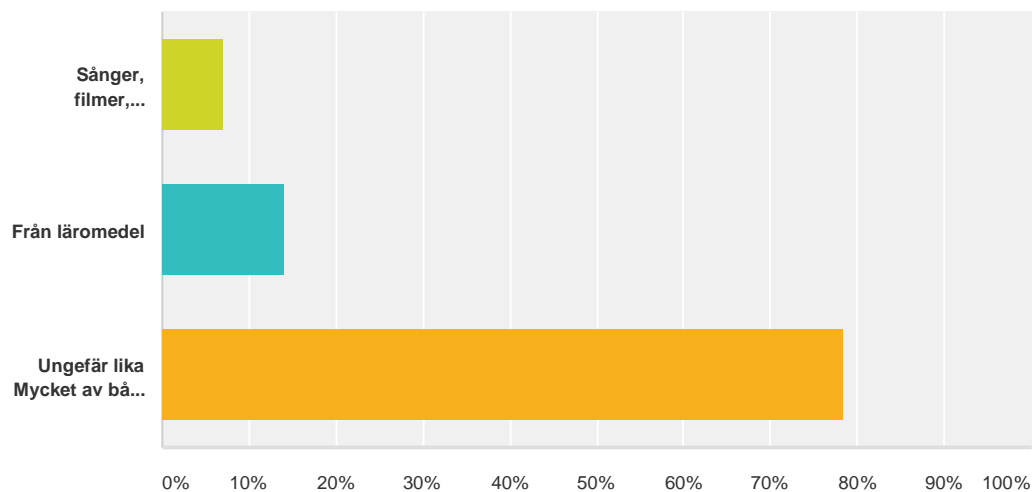
Svarade: 14 Hoppade över: 0



Svarsval	Svar
Att lyssna är en automatisk process som vi utför naturligt, därför är det inte nödvändigt att eleven är medveten om sitt sätt att lyssna för att förbättra sin hörförståelse i spanska som L2.	21,43% 3
Om eleven är medveten om de processer som äger rum under lyssnandet, kan hen identifiera de sekvenser där hörförståelsen brister och på så sätt mer kontrollerat använda och ta hjälp av strategier.	78,57% 11
Att medvetandegöra sättet att lyssna på spanskan gör att eleven identifierar sina svårigheter och brister i lyssnandet, vilket kan inverka avskräckande och negativt på motivationen.	0,00% 0
Totalt	14

Q4 Vilket material använder du övervägande till övningar/aktiviteter i hörförståelse?

Svarade: 14 Hoppade över: 0

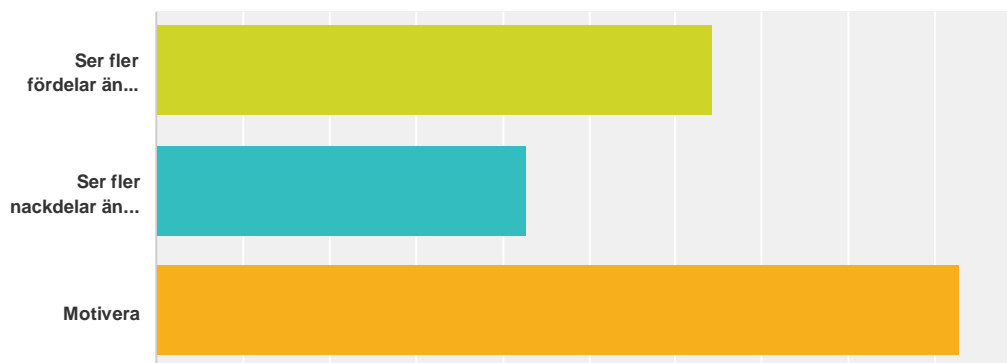


Svarsval	Svar
Sånger, filmer, material från internet, samtal i klassrummet m.m.	7,14% 1
Från läromedel	14,29% 2
Ungefär lika mycket av båda två nämnda ovan	78,57% 11
Totalt	14

#	Kommentarer	Datum
1	Läromedelsövningarna kan vara bra som start då de är inriktade på ett visst område	2015-10-20 08:49
2	Viktigt med variation	2015-10-14 08:29

Q5 Vad anser du om att använda autentiskt material (material som inte är utformat med språkinlärning som syfte) i hörförståelse?

Svarade: 14 Hoppade över: 0



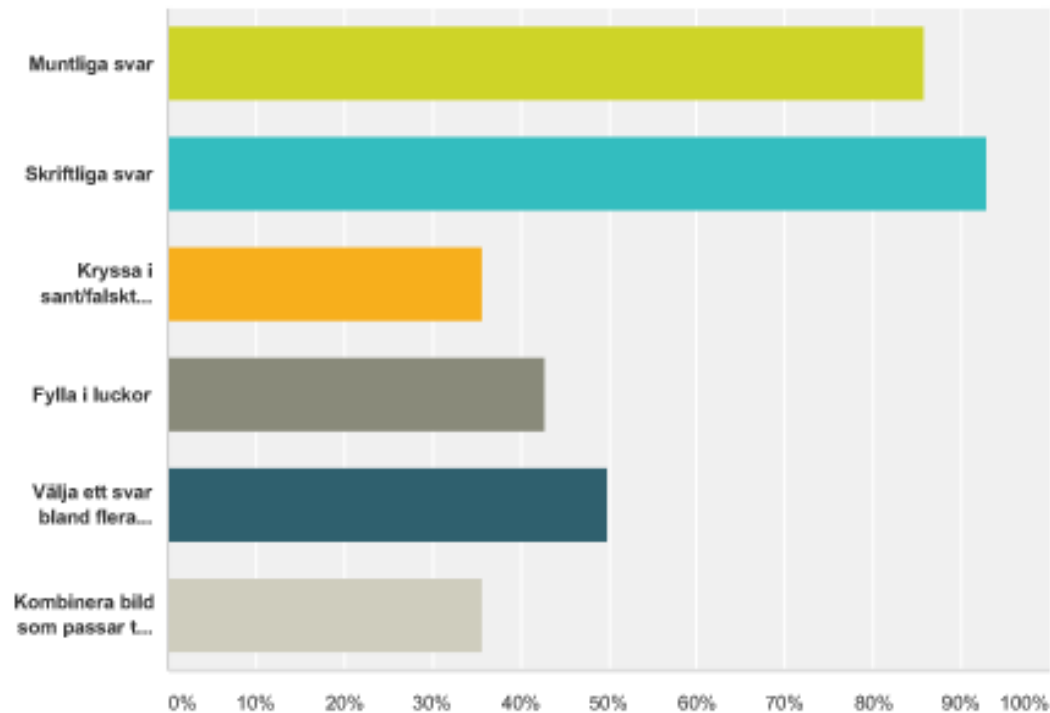
Svarsval	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Ser fler fördelar än nackdelar								64,29%			
Ser fler nackdelar än fördelar								42,86%			
Motivera								92,86%			

Totalt antal svarande: 14

#	Motivera	Datum
1	Det är ju autentiskt material med en för målspråket passande talhastighet	2015-10-22 13:09
2	de lär sig att identifiera vanligt språk (fler läromedel blir bättre och bättre på detta)	2015-10-20 08:49
3	När eleverna är på så låg nivå så bör språket vara anpassat till en lägre nivå	2015-10-20 08:23
4	Då är språket "på riktigt" och inte så tillrättat	2015-10-20 07:58
5	Men man måste bearbeta det på nåt sätt, dvs, göra förberedelseaktiviteter innan man lyssnar	2015-10-15 11:50
6	Svårt att hitta en nivå som är tillräckligt "låg".	2015-10-15 11:26
7	Verkligheten är alltid bäst, men för tidskrävande att hitta bra autentiskt material	2015-10-15 11:00
8	För svårt gör eleverna.	2015-10-14 21:34
9	Allt som är "på riktigt" är bra	2015-10-14 15:56
10	Det blir verkligare för eleverna och det är lättare att relatera till.	2015-10-14 13:40
11	De talar oftast för snabbt i autentiskt material	2015-10-14 11:19
12	Svårt att hitta autentiskt matrl som blir begripligt på den här nivån	2015-10-14 08:29
13	Nej	2015-10-14 08:08

Q6 Vilken/vilka av följande typer av respons i samband med hörövningarna tycker du är lämpligt?

Svarade: 14 Hoppade över: 0

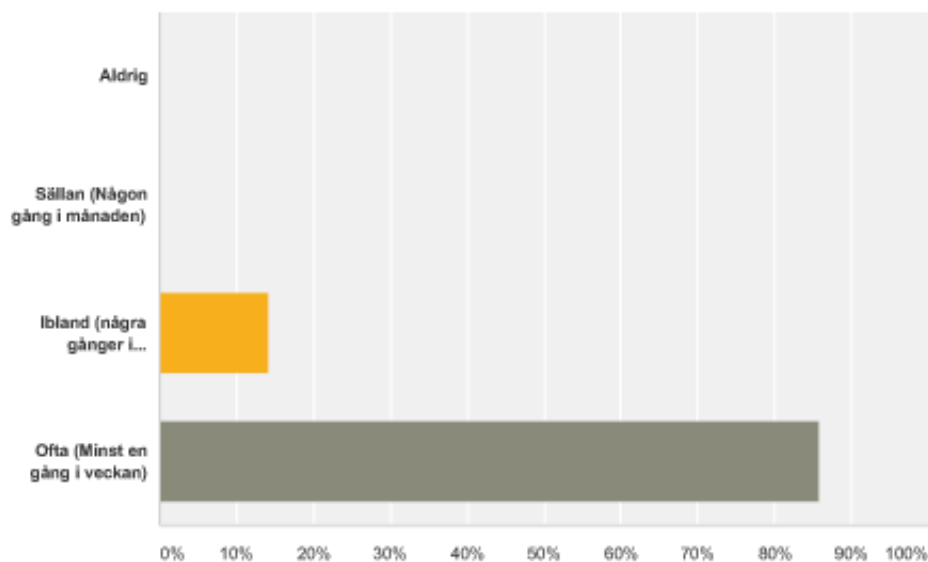


Svarsval	Svar
Muntliga svar	85,71% 12
Skriftliga svar	92,86% 13
Kryssa i sant/falskt eller ja/nej	35,71% 5
Fylla i luckor	42,86% 6
Välja ett svar bland flera möjliga	50,00% 7
Kombinera bild som passar till det sagda	35,71% 5
Totalt antal svarande: 14	

#	Annat (specificera)	Datum
1	Jag skulle t.o.m. låta eleverna svara på svenska. Tvingar man eleverna svara på spanska då arbetar man inte bara med hörförståelse, utan också med språkproduktionen.	2015-10-15 11:50
2	Sammanfatta det man hörde på svenska	2015-10-14 15:56
3	Använder nog alla ovanstående - bra med variationen.	2015-10-14 08:29

Q7 Hur ofta i din undervisning har du övningar eller aktiviteter baserade på hörförståelse?

Svarade: 14 Hoppade över: 0

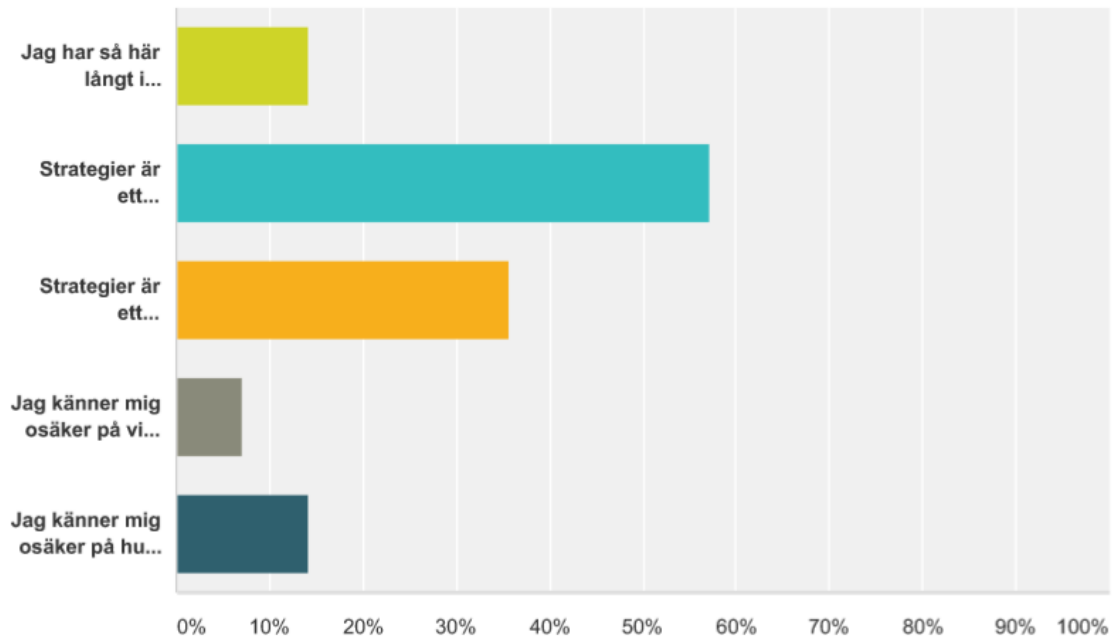


Svarsval	Svar	Antal
Aldrig	0,00%	0
Sällan (Någon gång i månaden)	0,00%	0
Ibland (några gånger i månaden)	14,29%	2
Ofta (Minst en gång i veckan)	85,71%	12
Totalt		14

#	Kommentarer	Datum
1	vinnlägger mig om att göra dessa övningar på veckobasis	2015-10-22 13:09
2	Varje lektion, jag pratar o berättar ngt på spanska t ex. Annan hörvöning en G i veckan ca	2015-10-14 15:56
3	Varje gång en fråga ställs på spanska får man ju reda på om eleven förstår vad det är hen hör.	2015-10-14 13:40
4	Varierat - förstå vad jag säger, cd, video mm	2015-10-14 08:29

Q9 Vilket/vilka påstående/n överensstämmer bäst med dina erfarenheter kring att lära ut strategier i hörförståelsen?

Svarade: 14 Hoppade över: 0



Svarsval	Svar
Jag har så här långt i terminen inte hunnit ta upp det på lektionerna	14,29% 2
Strategier är ett återkommande inslag som en explicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter	57,14% 8
Strategier är ett återkommande inslag som en implicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter	35,71% 5
Jag känner mig osäker på vilka strategier som är lämpliga för steg 1/2	7,14% 1
Jag känner mig osäker på hur jag ska lära ut strategier för hörförståelse generellt	14,29% 2
Totalt antal svarande: 14	

#	Kommentarer	Datum
1	Jag skulle vilja hinna mer	2015-10-15 11:51

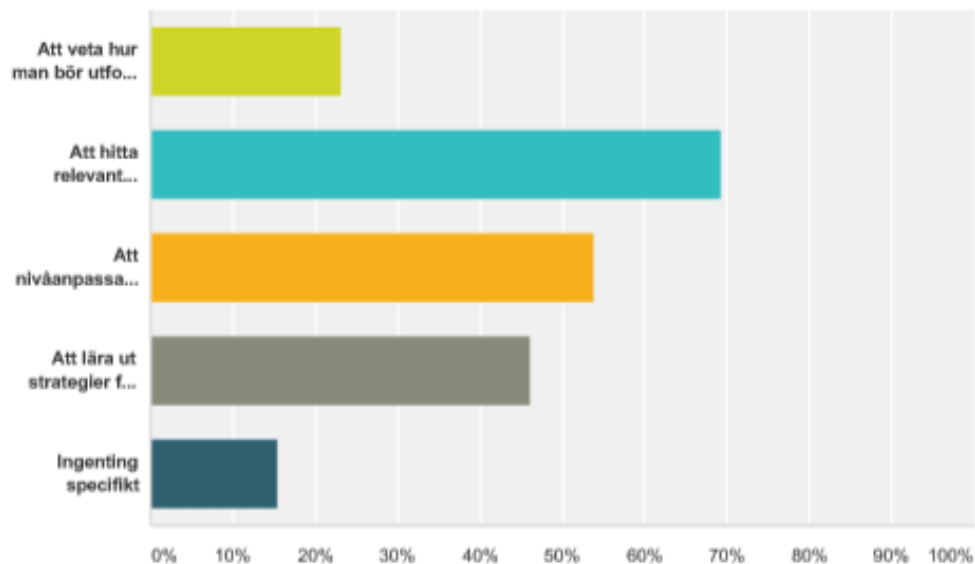
Q10 Om strategier är ett återkommande inslag som en explicit/implicit del av många lyssningsövningar/aktiviteter, ge exempel

Svarade: 9 Hoppade över: 5

#	Svar	Datum
1	kan inte komma på ngn just nu	2015-10-22 13:13
2	Vi talar alltid om hur de ska gå samt går tillväga	2015-10-20 08:51
3	Strategier kan vara att leta efter nyckelord i texten för underlätta förståelsen samt gå igenom vokabulär innan.	2015-10-20 08:34
4	-	2015-10-20 07:59
5	Konversation, jag pratar mycket på spanska med klassen.	2015-10-16 12:07
6	Att eleverna får träna på att inte lyssna, läsa och skriva samtidigt, vilket är omöjligt enligt mig.	2015-10-15 11:04
7	Elever får ge exempel på hur de tänkte. Jag frågar vilket ord de kan lyssna efter i just den frågan. Hjälper dem tänka i strategier. Påpekar att ngt är likt engelska osv	2015-10-14 16:01
8	Vi talar om förförståelse, att överblicka t ex situation, hjälp av titlar, vilka ord/fraser kan ni urskilja, att lyssna upprepade gånger. Ibland kan vi lyssna på en text som de läst flera gånger och som de redan känner till.	2015-10-14 11:24
9	Att lyssna efter specifik information, gissa, dra slutsatser från andra språk, lyssna vidare även om man inte förstår allt...	2015-10-14 08:30

Q11 Vad tycker du är svårast med undervisningen i hörförståelse? (du kan fylla i flera alternativ)

Svarade: 13 Hoppade över: 1



Svarsval	Svar
Att veta hur man bör utforma övningarna	23,08% 3
Att hitta relevant material som också intresserar eleverna	69,23% 9
Att nivåanpassa övningar och aktiviteter på ett lämpligt sätt	53,85% 7
Att lära ut strategier för hörförståelse	46,15% 6
Ingenting specifikt	15,38% 2
Totalt antal svarande: 13	

#	Annat	Datum
1	Viktigt att ha olika sorters hörförståelse	2015-10-14 16:01
2	Att veta hur man ska bedöma resultatet.	2015-10-14 13:41
3	Att finna lämpligt autentiskt material	2015-10-14 11:24

Observe que falta respuesta de uno de los profesores en esta pregunta.

Q12 Har du ytterligare synpunkter eller kommentarer? Skriv dem gärna här

Svarade: 3 Hoppade över: 11

#	Svar	Datum
1	Som Ulrika Tomberg skriver i "Språkdidaktik" är ibland övningar verklighetslösa	2015-10-15 11:52
2	Hur många gånger ska de få lyssna på samma hörf? I verkliga livet kan man iaf be folk repetera åtminstone en gång vid samtal.	2015-10-14 16:01
3	Hörförståelse är tillsammans med muntlig framställning de viktigaste färdigheterna.	2015-10-14 11:24

Anexo 4 Los comentarios de las encuestas en español

Pregunta 1: ¿En tu opinión, qué importancia tiene el desarrollo de comprensión auditiva (CA) para el desarrollo del ELE en conjunto?

”La CA influye sumamente la imagen que tiene el alumno sobre sí mismo”

“Con todo es un cuarto de todo lo que evaluamos los profesores”

Pregunta 2: ¿En tu opinión, la CA se puede y se debe enseñar como destreza particular?

”Hay que aprender a escuchar en una manera estratégica”

“Claro que hay que enseñarlo, como todo lo demás, solapando otras disciplinas”

Pregunta 4: ¿Qué material usas principalmente en los ejercicios/actividades de CA?

”Los ejercicios de los libros de enseñanza de ELE son una buena base, como son orientados hacia temas específicos”

“Importante con la variación”

Pregunta 5: ¿Qué opinas sobre material auténtico (material que no es diseñado con el propósito del aprendizaje de lenguas) en la enseñanza de CA?

“O sea material auténtico con una velocidad adecuado del lenguaje”

“Aprenden identificar lenguaje habitual (cada vez más libros de enseñanza de ELE se mejoran en este asunto)”

“Con un nivel tan baja, la lengua debe ser adaptado a un nivel más baja”

“Entonces el lenguaje es ‘real’ y no tan amañado”

“Pero hay que prepararlo de alguna manera, es decir hacer pre-actividades antes de escuchar”

“Difícil encontrar un nivel suficiente ‘bajo’”

“La realidad siempre es mejor, pero roba mucho tiempo encontrar material auténtico bueno”

“Demasiado difícil para los alumnos”

“Todo lo ‘real’ es bueno”

“Resulta más ‘real’ para los alumnos y es más fácil de asimilar este material”

“Normalmente hablan demasiado rápido en material auténtico”

“Es difícil encontrar material auténtico comprensible para este nivel”

“No”

Pregunta 6: ¿Cuáles de los siguientes tipos de respuesta te parece mejor en ejercicios de CA?

“Incluso dejaría a los alumnos responder en sueco. Si se obliga a los alumnos responder en español no se trabaja con solo la comprensión auditiva, sino también con la producción del lenguaje”

“resumir en sueco lo que se escuchó”

“Seguramente uso todos los mencionados – es bueno con la variación”

Pregunta 7: ¿Con qué frecuencia llevas a cabo ejercicios/actividades basados en CA?

”Me esfuerzo en hacer estos ejercicios cada semana”

“Cada clase, hablo y cuento algo en español por ejemplo. Otro ejercicio de comprensión auditiva aprox. una vez a la semana”

“Cada vez que se hace una pregunta claro que se llega a saber si el alumno comprende lo que ha escuchado”

“Variado – entender qué digo, cd, video etc.”

Pregunta 9: ¿Cuál/cuáles de las siguientes afirmaciones corresponde/n a tus experiencias de enseñar estrategias para la CA?

”Me gustaría tener tiempo para hacer más”

Pregunta 10: En el caso de que estrategias sean componentes con frecuencia en los ejercicios de CA, da ejemplos

”No me ocurre nada en este momento”

“Siempre hablamos sobre cómo van a proceder y cómo proceden”

“Estrategias pueden ser buscar palabras clave en el texto para facilitar la comprensión tanto como repasar vocabulario antes de escuchar”

“_“

”Conversación, hablo mucho en español”

“Que los alumnos no necesitan practicar escuchar, leer y escribir a la vez, que es algo imposible desde mi punto de vista”

“Los alumnos dan ejemplos de cómo han pensado. Les pregunto qué palabra específica pueden escuchar en el asunto dado. Les ayudo pensar estratégico. Indico que algo es parecido al inglés etc.”

“Hablamos sobre pre-comprensión, lo de hacerse una idea de la situación, ayuda de títulos, qué palabras/frases pueden captar, escuchar varias veces. A veces escuchamos un texto que ya han leído varias ocasiones y que ya conocen.”

“Escuchar para información específica, adivinar, sacar conclusiones con base de otras lenguas, seguir escuchando aunque no se entiende todo”

Pregunta 11: ¿Qué te parece más difícil en la enseñanza de la CA? (puedes marcar más de uno de los ejemplos)

“Importante tener diferentes tipos de comprensión auditiva”

“Saber cómo evaluar el resultado”

“Encontrar material auténtico adecuado”

Pregunta 12: ¿Tienes más opiniones y comentarios sobre el tema? Escríbelo aquí por favor.

”Como escribe Ulrika Tornberg escribe en 'Språkdidaktik' los ejercicios a veces carecen de las características de la realidad”

“¿Cuántas veces pueden escuchar el mismo texto? En la vida real se puede pedir que alguien repite por lo menos una vez durante una conversación”

“La comprensión auditiva es junto con la destreza oral las destrezas más importantes.”

Anexo 5 Propuesta de posibilidades estratégicas para la enseñanza de la CA

Cómo elegir material auténtico

El uso de material auténtico tanto como material en general exige conocimientos sobre cómo se adapta el nivel de los ejercicios. Para empezar, un nivel adecuado considera más el propósito y el diseño del ejercicio que el tipo de texto (Field 2008:68, 75; Rost 2011:171). Por ejemplo se puede usar una canción en la que la mayoría del vocabulario es nuevo, pero donde hay una palabra específica conocida que hay que ubicar auditivamente para saber cuántas veces aparece en el texto lírico (Field 2008: 278). No obstante hay maneras para distinguir el grado de dificultad de un texto para el grupo y el alumno específico (Field 2008: 68-69).

No todo el material auténtico es apto para enseñar a aprender cómo escuchar (Mendelsohn 2001:37). Puede ser difícil encontrar material auténtico que contenga suficientes ejemplos de algo específico a aprender (ibid.). Por eso Mendhelson (2001) propone ejercicios no auténticos para enseñar “subdestrezas”, junto con ejercicios de material auténtico. Como guía en la selección de material auténtico hay un número de factores a tomar en cuenta (McGrath, referencia dada en Field 2008: 275-276)

- Grado de relevancia según contextos reales
- El tema: Posibilidad de interesar a los alumnos, conocimientos previos
- Contenido de aspectos culturales que pueden dificultar la comprensión
- Exigencia lingüístico: conocimiento de las palabras principales para una comprensión, cuánto depende el ejercicio de una decodificación (posibilidad de llevar a cabo el ejercicio sin una comprensión de todo el vocabulario)
- Complejidad de estructura y conceptos
- Duración: para poder repetirlo muchas veces
- La calidad de la grabación y la articulación de los hablantes

Cómo adaptar el nivel de los ejercicios en general

Hay maneras de averiguar la dificultad de un texto específico y se mencionan abajo un número de principios que tratan de la complejidad del *input* – la dificultad cognitiva (Brown 1995; referencia en Rost 2011:170f):

Es más fácil entender un texto

- con menos personas y objetos
- con personas y objetos no confundibles el uno del otro (especialmente cuando se trata de textos narrativos)

- con relaciones espaciales simples (especialmente cuando se trata de textos descriptivos e instructivos)
- en el que el orden de la grabación corresponde con el orden de los sucesos.
- en el que hacen falta pocas inferencias para relacionar cada oración a la siguiente.
- con información clara, consistente, que encaja con la información que ya se tiene

Estrategias y tipos de ejercicios para principiantes

La tabla abajo es modificada según una propuesta de un programa de componentes múltiples para el trabajo con CA (“multi-strand”) de Field (2008). Es modificado para los niveles iniciales, paso 1-2 en Suecia. En general, condiciones convenientes para los principiantes son una velocidad más lenta, menos voces y acentos (Field 2008).

Paso	Desarrollo del proceso	Práctica de estrategias	Lenguaje auténtico	Procedimiento diagnóstico	Ejercicios de comprensión
1	Básico: léxico	Reparación; evasivas; basado en palabras	Exposición	-	Graduados, cortos; max. dos voces; narrativos; instructivos
2	Descodificación; poco a poco más enfoque en “meaning building” (contextualización y interpretación)	Logro: confiando en el contexto	Textos simples; conciencia de características	Uso limitado	Cortos; conversacional

Tabla 2. Programa de componentes múltiples para el trabajo con CA

Para participantes se trata de primero desarrollar el proceso y la práctica de las estrategias (Field 2008:331). De acuerdo con la tabla de arriba, el objetivo principal para principiantes es la descodificación y la segmentación de las palabras para conseguir un nivel más alto de automatización y así poder desarrollar la habilidad de “construcción de sentido” (Field 2008:118-119, 330-331). En el paso 2, los alumnos podrán usar el contexto general para una comprensión, pero todavía no tendrán que entenderlo todo claramente (Field 2008:333).

Una propuesta para practicar la descodificación es enfocar el reconocimiento de palabras particulares y segmentos recurrentes (Field 2008: 331). Un ejemplo concreto es usar transcripciones de textos con huecos a rellenar o con algunas palabras incorrectas para detectar (Rost 2011: 179f).

Un ejemplo de cómo enseñar CA en el aula incluyendo estrategias metacognitivas en un modo integrado se puede ver a través de los siete pasos siguientes (Börjesson 2012, modificado según Vandergrift & Goh 2009):

1. Los alumnos activan su pre-comprensión primero a través de primero recibir información sobre el tema y el tipo de texto (mensaje de altavoz, noticias etc.) y después adivinan qué palabras podrían aparecer en el mensaje y/o qué tipo de información.
2. Escuchan y verifican sus hipótesis y hacen notas sobre nueva información.
3. Comparan sus resultados en parejas o en grupos, modifican la información y se ponen de acuerdo sobre qué es lo que todavía no entienden.
4. Escuchan la información otra vez, controlando qué entienden y lo que todavía no captan.
5. Todo el grupo discute y reconstruye la información más importante, añaden detalles y reflexionan sobre lo que influían en su comprensión de partes específicas y palabras particulares a resaltar.
6. Escuchan otra vez, buscando información para verificar lo que han entendido después de la discusión. Eventualmente pueden tener acceso a un texto escrito mientras escuchan
7. Reflexionan sobre lo que les ayudó a entender y proponen metas para otra actividad de CA, individual o en grupo.

Este ejemplo es una base para entender cómo se puede trabajar, con pre-actividades y post-actividades junto con repetidas secuencias de escucha.