



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

COMPRENSIÓN AUDITIVA PARA SINOHABLANTES: ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE MATERIALES

Clara Briones Cendrero

Máster en Lengua española y Literatura: Investigación y aplicaciones
profesionales

Director: Narciso Contreras Izquierdo

Departamento del director: Filología Española

15/07/2024



CREAREA

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar y proponer materiales para la impartición de la asignatura de Comprensión Auditiva en las carreras de Lengua Española de las universidades chinas. En el estudio se identificarán las características y particularidades de este contexto educativo y de los aprendientes sinohablantes y se propondrán estrategias para la planificación, el diseño y la impartición de la materia de audición que promuevan la competencia comunicativa y la integración de destrezas, teniendo en cuenta las necesidades de los aprendientes y las exigencias del propio sistema. Asimismo, se presentará una aplicación práctica mediante la creación de una unidad didáctica dirigida a los cursos avanzados y un esquema de planificación de un curso de 16 semanas. Por último, se reflexionará sobre la importancia de un enfoque integrado y las posibilidades reales del trabajo comunicativo en el aula.

PALABRAS CLAVE. Comprensión auditiva, enseñanza de español, universidades chinas, enfoque didáctico, competencia comunicativa, integración de destrezas.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze and propose materials for the teaching of the Listening subject in Spanish Language degree programs at Chinese universities. The characteristics and particularities of this educational context and of the Chinese-speaking learners will be identified. Strategies will be proposed for planning, designing, and delivering the listening subject to enhance communicative competence and integrate skills, considering the students' needs and system requirements. Additionally, a practical application is presented through the creation of a didactic unit aimed at advanced courses and a planning scheme for a 16-week course. Finally, the importance of an integrated approach and the real possibilities of communicative work in the classroom will be discussed.

KEYS WORD: Listening, Spanish language teaching, Chinese universities, didactic approach, communicative competence, integrated skills.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. <i>Panorama de las carreras de español en China</i>	8
3.2. <i>Contexto de la asignatura de Comprensión Auditiva</i>	9
3.3. <i>Especificidades del estudiantado sinohablante</i>	13
3. 4. <i>Metodología para la práctica de la comprensión auditiva para sinohablantes</i> .	15
4. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA PARA EL DISEÑO DE UNA CLASE PARA SINOHABLANTES	19
4.1. <i>Comunicación y aprendizaje: introducción a una clase de audición</i>	19
4.2. <i>Diseño de una clase de Comprensión Auditiva</i>	21
4.2.1. Elección del <i>input</i>	21
4.2.2. Diseño de una secuencia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas	25
4.2.3. Actividades de explotación y destrezas integradas	27
4.2.4. El papel del docente	29
5. MATERIAL DIDÁCTICO	31
5.1. <i>Objetivos</i>	31
5.2. <i>Enfoque metodológico</i>	31
5.3. <i>Descripción de los materiales</i>	32
5.3.1. Consideraciones previas	32
5.3.2. Objetivos y contenido de la secuencia didáctica.....	33
5.3.3. Secuencia didáctica	35
5.3.4. Observaciones y posibles dificultades.....	37
5.4. <i>Programación de un curso</i>	38
6. CONCLUSIONES	41
7. BIBLIOGRAFÍA	43
8. ANEXOS	48
ANEXO I. Ficha de trabajo	48
ANEXO II. Programación de un curso	53

1. INTRODUCCIÓN

Como establece el *Marco común europeo de referencia* (2001, en adelante MCER), la comprensión auditiva, también llamada comprensión oral, es una de las actividades de la lengua que participa de la competencia comunicativa de los hablantes. Estas actividades de la lengua serían, además de la comprensión –auditiva, pero también lectora–, la expresión –oral y escrita–, así como la interacción y la mediación. Las primeras se conocen como destrezas primarias o básicas y las últimas como destrezas complejas, y no se entienden como compartimentos estancos, sino que en el proceso del acto comunicativo pueden aparecer y participar de forma conjunta (Cortés, 2010).

En este sentido, en las últimas décadas se ha apreciado una preocupación en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros por plantear propuestas metodológicas que traten de integrar las actividades de la lengua (Chamorro, 2009; Cortés, 2010), al mismo tiempo que se trabaja la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. De este modo, se busca poner en práctica dinámicas que se dan en la comunicación real entre hablantes y aproximar la realidad del aula a la realidad de la calle. Sin embargo, hay escenarios educativos donde es difícil llevar a cabo dichos planteamientos, sea por cuestiones pedagógicas, metodológicas o culturales. Tal es el caso de China, y en concreto de sus universidades, escenario complejo sobre el que se ha escrito mucha literatura, en particular en relación con los estilos de aprendizaje del alumnado sinohablante y los enfoques metodológicos (Celso, 2011; Ramón y Cáceres, 2019; Sánchez, 2009, 2011).

Hablamos de un contexto donde, como ocurre en muchas universidades extranjeras¹, las carreras de idiomas extranjeros y, por lo tanto, la enseñanza de idiomas, están enfocadas a la superación de los exámenes y, en última instancia, a la obtención del título académico. Las actividades de la lengua se trabajan de forma separada y, en algunos casos, desconectadas entre sí, lo mismo que ocurre con la competencia gramatical. De este modo, si consultamos el plan de estudios de las carreras de español en China² encontramos asignaturas como Comprensión Lectora, Escritura, Comprensión Auditiva o Conversación, materias que forman parte de un bloque dedicado a la práctica del español, presentes los cuatro años académicos y obligatorias según el curso (Marco y Lee,

¹ Nos referimos a universidades situadas en países de habla no hispana.

² El plan académico y las asignaturas que se deben impartir en todas las universidades se puede consultar en *普通高等学校本科西班牙语专业教学指南*, o *Guía de enseñanza para la carrera de español en las universidades generales* (2021). Asimismo, en nuestro trabajo también citaremos a Chang (2004), quien realizó una de las pocas traducciones y análisis de la guía para las carreras de español.

2010). Es frecuente, además, que en los niveles superiores o de especialización (correspondientes a tercero y cuarto de carrera) se ceda la impartición de estas materias al lector o experto extranjero, a quien se le da, en estos casos, absoluta libertad en cuanto a la programación de la asignatura, los materiales y recursos con los que trabajar, y especialmente el enfoque metodológico a aplicar. En esta decisión hay implícito un intento de incorporar una orientación más comunicativa, aunque también da lugar a una mayor desconexión entre estas materias y las asignaturas gramaticales u otras "comunicativas", ya que una de las peculiaridades del sistema chino es la ausencia de un objetivo integrador y un trabajo colaborativo en los departamentos de las universidades.

Además, aunque hemos mencionado que el docente extranjero puede elegir el enfoque metodológico a seguir, está comprobado que aquellos orientados a la comunicación, como el método comunicativo o el enfoque por tareas, no terminan de funcionar con el aprendiente sinohablante (Sánchez, 2009a). Por lo tanto, el uso de enfoques tradicionales, más habituales en este contexto, no proviene de una imposición directa del sistema educativo chino, sino indirecta, ya que la mayoría de los alumnos sinohablantes están habituados a un tipo de metodologías de corte más tradicional, como analizaremos más adelante. De igual modo, la supuesta libertad que hay con estas materias de práctica de español se acaba convirtiendo en un arma de doble filo: el docente debe planificar asignaturas comunicativas, pero adaptándose al estilo de aprendizaje de este tipo de alumnado, así como a las expectativas y los objetivos académicos del centro.

Es en este escenario donde se sitúa nuestro trabajo, con el que queremos indagar en la enseñanza de una de las actividades de la lengua, la comprensión auditiva, en este contexto particular. En concreto, nos centraremos en la planificación de la asignatura, el diseño de materiales y las posibilidades de llevar a cabo la integración de destrezas, así como las posibles dificultades metodológicas que podamos encontrar.

Hemos seleccionado la destreza de la comprensión auditiva por varias razones: en primer lugar, las destrezas de la expresión oral y comprensión auditiva suelen ser las actividades de la lengua que más ansiedad causan en el alumnado sinohablante, dado que no están habituados a trabajarlas en el aula (Muñoz, 2010). Con respecto a la expresión oral, la impartición de una asignatura como Conversación exige, entre otras competencias, una correcta gestión del aula y la creación de situaciones de aprendizaje, y para la planificación de la materia encontramos propuestas concretas como el uso de manuales como *Sabes* (Alarcón, 2016) o actividades basadas en técnicas de dramatización

(García, 2014). Sin embargo, aunque se han realizado investigaciones sobre las estrategias que utilizan los alumnos sinohablantes en la comprensión auditiva, no encontramos propuestas didácticas específicas que engloben la planificación e impartición de un curso de audición y que planteen hasta qué grado se puede aplicar la integración de destrezas y qué enfoque resulta más pertinente en la actualidad. Además, distintos estudios centrados en la enseñanza de esta destreza (Nogueroles, 2010; Martín Leralta, 2013) insisten en el papel fundamental que tiene el docente en estos casos, ya que debe saber cómo diseñar correctamente una secuencia didáctica, cómo elegir el *input* y las actividades de explotación del mismo y cómo adaptarlo a las necesidades de los aprendientes. Este trabajo busca poder dar las claves, así como los recursos necesarios, para los profesores que se enfrentan a la impartición de esta materia en las universidades chinas.

A su vez hemos optado por trabajar con los niveles superiores porque la audición de los niveles básicos suele estar a cargo de un profesor sinohablante, y se imparte con un manual, mientras que en los niveles superiores, donde los alumnos ya tienen mínimo un B1, se permite una mayor libertad didáctica.

Por todo lo comentado anteriormente, este trabajo se divide en las siguientes secciones: por un lado, realizaremos un análisis del contexto de la enseñanza universitaria en China, los materiales disponibles y las particularidades del alumnado sinohablante. También abordaremos el estado de la metodología, y los estudios que son un precedente a nuestra investigación. Luego se presentarán los principios para la enseñanza de la comprensión auditiva aplicados a la programación de un curso y la creación de materiales, basándonos especialmente en los estudios de Martín Leralta (2009; 2013), Nogueroles (2010) y el MCER y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006).

Establecido este marco, nos centraremos en la planificación y el diseño de una unidad didáctica para la asignatura de Comprensión Auditiva atendiendo al enfoque metodológico, los objetivos de la asignatura y las necesidades de los aprendientes (ANEXO I). También realizaremos una propuesta de diseño de un curso de audición para aprendientes del cuarto año (ANEXO II), con sugerencias de material auditivo para cada tema y posibles actividades.

En la conclusión, se resumirán los aspectos vistos en el trabajo, se reflexionará sobre la importancia de la creación y adaptación de los materiales didácticos a las

necesidades específicas del alumnado sinohablante y se discutirán las posibilidades reales de la integración de destrezas en estos contextos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, nos hemos basado principalmente en la revisión de la literatura. Por un lado, aquella que aborda la didáctica de la comprensión auditiva (Martín Peris, 2007; Martín Leralta, 2009, 2013; Nogueroles, 2010) y, por otro, aquella que profundiza en el contexto y las estrategias del alumnado sinohablante (Gao, 2020; Gibert e Iglesia, 2015; Wei y Zhu, 2021). Asimismo, este estudio también está basado en nuestra propia experiencia como docentes de esta asignatura en el contexto universitario chino.

De este modo, nuestro objetivo es realizar un análisis de los distintos enfoques y de las posibles estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de la comprensión auditiva y diseñar una secuencia didáctica que aborde las necesidades y estilos de aprendizaje de estos aprendientes. Por lo tanto, los objetivos generales que vamos a abordar en este estudio serán los siguientes:

i. Analizar la enseñanza de la asignatura Comprensión Auditiva en entornos universitarios chinos, teniendo en cuenta el sistema educativo, la metodología habitual empleada y las especificidades de este tipo de alumnado.

ii. Ofrecer pautas para el diseño de materiales para trabajar esta destreza en los cursos superiores (tercero o cuarto año) de la carrera de español.

Como objetivos específicos, establecemos los siguientes:

- (i) Identificar los principios metodológicos de una clase de audición aplicados al diseño de una clase para sinohablantes.
- (ii) Analizar la posibilidad de la integración de destrezas en el contexto chino.
- (iii) Proponer actividades y recursos para este tipo de aprendientes en consonancia con los puntos anteriores.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Panorama de las carreras de español en China

En el 2021, el informe *El español en el mundo*³, el anuario elaborado por el Instituto Cervantes sobre la situación del español a nivel global, cifraba el número de universidades chinas en las que se impartía la carrera de español (西班牙语语言文学) en 101, distribuidas por toda la región. Además, el informe señalaba un incremento estable en el número de estudiantes de español, así como incidía en las optimistas perspectivas para la enseñanza de dicho idioma en el país. En esa línea, el primer aspecto que debemos abordar son las características particulares de este contexto, tema ampliamente tratado en los estudios sobre la enseñanza de ELE en China. Podemos sintetizarlas en los siguientes puntos:

i. Uso del método tradicional gramática-traducción combinado con el método audiolingual, aunque con cierto espacio para las actividades comunicativas (Lin, 2022). Asimismo, la traducción y la interpretación tienen un enorme peso en el plan curricular, lo que responde también a las salidas profesionales con las que se encontrará el alumnado al finalizar sus estudios.

ii. Para la enseñanza de la gramática en particular, el uso del manual *Español moderno* (现代西班牙语), libro creado en exclusiva para los alumnos sinohablantes por dos de los padres del hispanismo en China, Dong Yanshen y Liu Jian, y que sigue el enfoque gramática-traducción. En cuanto a la impartición de otras asignaturas, como Lectura o Escritura, también existen manuales, pero el docente tiene la libertad de elegir otros materiales o llevar los suyos propios.

iii. El currículo académico, la metodología y los planes de estudios están dirigidos a la superación de los exámenes del centro y, en especial, de los exámenes nacionales, llamados EEE4 y EEE8. Estos exámenes tienen lugar en segundo y cuarto año de carrera y evalúan las distintas destrezas del alumnado con respecto al léxico, la sintaxis, la traducción o la escritura. En este examen se incluye una prueba de comprensión auditiva⁴.

³ En particular, nos referimos al artículo de Yu Man “El español en China”, publicado en dicho anuario.

⁴ En esta línea, resulta interesante el artículo de Vázquez y Moreno-Arrones (2017) en el que comparan la evaluación del DELE, el SIELE y el EEE.

iv. Predominancia del estudio de la gramática y el léxico mediante la memorización, la cual sería la principal estrategia de aprendizaje de este tipo de alumnado. La comunicación no es una prioridad en los planes de estudio (Querol, 2014), aunque en la guía para las carreras de español sí que insiste en ello, por lo menos para los primeros años: “Los cursos básicos se orientan a dar a los alumnos competencia comunicativa” (Chang, 2004: 95). Abordaremos esta aparente contradicción en el siguiente apartado.

v. Dentro de la cuestión cultural, hay una preferencia del estudiantado chino por la palabra escrita, lo que significa que se sienten más cómodos con las actividades controladas, escritas, y con poco espacio para la oralidad, como advierte Santos (2011).

Esta idiosincrasia del sistema chino proviene de la evolución histórica de la enseñanza de idiomas extranjeros en el país, marcada por varios periodos de desarrollo, apertura y adaptación, como detallan Marco y Lee (2010) o Querol (2014). La influencia confuciana también está presente en el ámbito educativo (Sánchez, 2009a), de tal modo que en el plan de estudios de la carrera de español podemos encontrar requisitos de comportamiento para los alumnos, como tener una actitud apropiada en clase o respetar a los docentes y los mayores. Mientras, el docente tiene “un papel dirigente” y la obligación de educar moralmente a sus alumnos (Chang, 2004).

Como se puede apreciar, se trata de un contexto donde prima la verticalidad, la palabra escrita y los estilos de aprendizaje centrados en la memorización. Aun así, y a pesar de estas circunstancias, con el relevo generacional de los docentes chinos se han empezado a apreciar ligeros cambios, más relacionados con un cierto relajamiento hacia la figura del profesor, especialmente si este es joven, y también con la progresiva aceptación por parte de los aprendientes de prácticas comunicativas. Asimismo, en cuanto a las preferencias metodológicas del alumnado, es necesario recordar que los estilos de aprendizaje y las inquietudes varían según cada estudiante, por lo que también habrá quien resuene con otros enfoques alternativos a los del sistema educativo del país.

3.2. Contexto de la asignatura de Comprensión Auditiva

En este escenario, la asignatura llamada Comprensión Auditiva (西视听说), como ocurre con las otras materias centradas en las destrezas de la lengua, está sujeta a las restricciones metodológicas y los límites que impone el propio sistema educativo. Aunque

su objetivo sería la práctica del español, la realidad es que se acaba convirtiendo casi de forma exclusiva en un ejercicio de preparación a los exámenes.

Es habitual que se imparta una vez a la semana durante un mínimo de dos años consecutivos, aunque puede llegar a darse los cuatro años de carrera. Hay que tener en cuenta que cada departamento puede elegir, e incluso negociar con los propios profesores, las asignaturas que se van a impartir cada año académico (siguiendo siempre la guía de las asignaturas para la especialidad del español citada en el apartado anterior), por lo que estos datos varían según la universidad (Chen, 2017).

A comienzos de siglo, el estudio de Chang (2004) fue uno de los primeros en exponer de forma detallada la programación de las carreras de español, al traducir las guías de enseñanza de este idioma en los niveles básicos (primero y segundo) y superiores (tercero y cuarto). Si nos centramos en lo que se refiere a la comunicación, para los niveles básicos, se exige “forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativa: Los conocimientos esenciales del idioma, esto es, la fonética, el léxico y la gramática, y la pericia de su manejo, manifiesta en la audición, habla, lectura y redacción” (2004: 95). En el mismo informe también se insiste en equilibrar las cuatro destrezas comunicativas y en la obligación de los docentes de “proporcionarles gran cantidad de materiales de la lengua” a los alumnos, a fin de ampliar las herramientas con las que puedan comunicarse. Como se puede observar, se establece una estrecha relación entre dominar perfectamente la sintaxis y, en especial, tener grandes conocimientos léxicos, con saber y poder expresarse correctamente. Esto es algo que no se contempla en la pedagogía occidental, donde se anima al alumno a expresarse con confianza con los conocimientos que posea y a pesar de los errores que pueda cometer.

Asimismo, en el plan de los niveles superiores de la guía, también se formula como objetivo “seguir instruyendo a los alumnos en el arte comunicativo” (Chang, 2004: 97).

Por otro lado, si acudimos a la guía de 2021, 普通高等学校本科西班牙语专业教学指南, encontramos dos asignaturas de audición: una de comprensión auditiva y otra de comprensión audiovisual, bastante semejantes en sus objetivos y contenidos, como se detalla en el siguiente cuadro:

Tabla 1

	Comprensión auditiva	Comprensión audiovisual
Objetivo general	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender audio en español y expresar oralmente contenido relacionado.	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender audio o vídeo en español y expresar oralmente contenido relacionado.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar correctamente los sonidos y entonaciones del español estándar y sus variantes comunes, formando una buena intuición lingüística. -Entender las ideas principales y los detalles del discurso, inferir significados implícitos, y resumir los temas principales. -Realizar relatos orales, resúmenes, reseñas de la información de audio y vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar correctamente los sonidos y entonaciones del español estándar y sus variantes comunes. -Discernir las ideas principales y los detalles en diferentes contextos, inferir significados implícitos, y resumir las ideas principales; registrar rápidamente los puntos clave y esbozar un esquema; parafrasear, resumir, relatar y evaluar el contenido audiovisual. -Discutir sobre el contenido audiovisual en torno a los temas de las unidades y realizar resúmenes orales y presentaciones.
Contenidos didácticos	Los materiales didácticos deben estar estrechamente relacionados con la vida académica y social de los estudiantes. Los temas están organizados por unidades, abarcando principalmente experiencias personales y de vida, vida social y cultural, desarrollo educativo y tecnológico, entre otros temas familiares para los estudiantes.	Los temas están organizados por unidades, abarcando principalmente experiencias personales y de vida, vida social y cultural, desarrollo educativo y tecnológico, entre otros temas familiares para los estudiantes.
Contenido del audio/vídeo	Conversaciones cotidianas a velocidad estándar, incluyendo diálogos situacionales, narraciones de historias, discursos temáticos, debates, programas de radio y televisión, entre otros.	Conversaciones cotidianas a velocidad estándar, incluyendo diálogos situacionales, discursos temáticos, debates, programas de radio y televisión, y fragmentos de películas. ⁵

(Fuente: elaboración propia)

Hay varios aspectos que pueden llamar la atención de estas programaciones, como que el español de los audios tenga que ser estándar y el ámbito de la lengua pertenezca sobre todo al educativo y, en menor lugar, al personal. También el hecho de que uno de

⁵ Traducción de las páginas 100 y 101 del documento donde se detallan los requisitos para las dos asignaturas.

los objetivos sea la capacidad de expresar oralmente lo escuchado o visto en el audio, lo que parece una búsqueda de integración de destrezas.

La encarnación de estos objetivos sería el manual *Aprender español escuchando* (西班牙语听力教程), de la editorial Shanghai Foreign Languages Education Press, libro oficial destinado a la asignatura de Comprensión Auditiva.

Dicho manual consta de cuatro volúmenes, uno para cada curso académico, y los contenidos temáticos de cada unidad coinciden con los del manual del *Español moderno* del nivel correspondiente. Es decir, el manual de audición está ideado para que sirva de complemento a las clases de gramática.

Si tomamos como ejemplo el manual destinado al cuarto curso, nos encontramos la siguiente estructura por cada unidad:

0. Léxico. Listado de vocabulario con las palabras del tema, traducidas al chino.

1. Actividades de comprensión auditiva. Dos audios con tres ejercicios para cada uno. Esos ejercicios son de rellena huecos, selección de la opción correcta o verdadero o falso.

2. Actividades de comprensión auditiva y destrezas integradas. Dos audios con ejercicios de expresión escrita y oral. Estos ejercicios consisten en resumir partes del audio por escrito, responder oralmente a las preguntas que se hacen en el audio o completar las frases también oralmente con la opción correcta.

3. Actividad de refuerzo. Un audio con ejercicios de expresión escrita y oral, los mismos que en el punto anterior.

Por su parte, los audios no son muestras de lengua reales y todos corresponden al ámbito educativo que establece el MCER (y no al personal, como recogía la programación). Las temáticas de las unidades abarcan cuestiones históricas sobre España, Latinoamérica o China; o cuestiones sociales como la educación o la igualdad de género. No encontramos variedad en las tareas ni en los tipos de audio ni el ámbito de los mismos, igual que en las actividades que integran destrezas, que podrían mejorarse. Es precisamente por la simplicidad de las actividades y la sencillez del *input* que los

departamentos suelen prescindir de este libro, permitiendo que sea el docente el que elija el enfoque desde el cual quiere plantear la materia.

Si el profesor decide no seguir el manual, puede optar por plantear la asignatura como, por ejemplo, una preparación al EEE o al DELE; o como una clase que acompañe y complemente al *Español moderno*, si se puede; o simplemente como práctica de la destreza; entre otras opciones. Asimismo, puede usar materiales enfocados a los exámenes, seleccionar otros manuales, o, en último lugar, crear sus propios recursos.

3.3. Especificidades del estudiantado sinohablante

Como se ha mencionado antes, el alumnado sinohablante que aprende español presenta algunas particularidades derivadas, en primer lugar, de la enorme distancia que existe entre su lengua materna y la lengua meta. Como señala Santos (2011), el inglés que aprenden desde niños hace de puente entre ambas lenguas, lo que facilita el aprendizaje de una lengua tan alejada para ellos como es el español. No obstante, esto también tiene una parte negativa, y es que puede provocar interferencias especialmente en la adquisición del léxico. Uno de los objetivos de las tareas auditivas sería, en este sentido, la exposición a muestras de lengua reales y la adquisición del hábito de escuchar podcasts o programas en español en el tiempo libre, a fin de que disminuyan estas interferencias.

Por otro lado, Santos (2011) y Cortés (2010) han realizado sendos análisis comparativos del español y el chino, que nos permiten comprender mejor al alumno sinohablante. En particular, para una clase de comprensión auditiva o expresión oral, hay que tener en cuenta las diferencias fonéticas entre ambas lenguas, que pueden dar lugar a confusión. Las más comunes serían las siguientes:

-Confusión entre los fonemas sonoros /b/, /d/ y /g/ y los sordos /p/, /t/ y /k/, por ejemplo, entre /pato/, /bato/ y /vado/. Este es un problema muy habitual que lleva a confusiones en la audición, y que se puede resolver mediante la deducción por el contexto.

-Confusión entre el fonema lateral alveolar /l/ y el vibrante alveolar sonoro /r/. Por ejemplo, *perota en vez de pelota. Esta diferencia fonética se da especialmente en la expresión oral, y no en la comprensión auditiva.

-Dificultades con la lateral palatal sonora /ɲ/ y con el fonema interdental fricativo sordo /θ/⁶.

En esta línea, uno de los retos al que se enfrentan los estudiantes chinos en la práctica de la comprensión auditiva es lo que se conoce como “sordera fonológica”, es decir, la dificultad de “identificar perceptivamente en la lengua oral unidades fonéticas y fonológicas relevantes en la comunicación”, como se define en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: “discriminación auditiva”). Gao (2020) realizó un análisis comparativo de ambas lenguas, centrándose en especial en sus rasgos fonéticos y prosódicos, para identificar los aspectos más problemáticos de la discriminación auditiva para los alumnos sinohablantes. Los resumió en los siguientes: problemas con la discriminación de las sílabas, es decir, dificultad para distinguir los sonidos que se combinan en español; problemas con la discriminación de palabras debido a las diferencias entre los tonos chinos y el acento español; problemas con la entonación, en particular con la entonación exclamativa y declarativas en español (que no la interrogativa).

Además, Gao también menciona otras particularidades del español que pueden causar dificultades a los estudiantes: la gran cantidad de información gramatical que se puede incluir en una sola frase, y que puede suponer problemas al identificar la información relevante de un audio; el poco espacio que dejamos entre sílabas; o el hecho de que las consonantes tensas suelen ser sordas (sin vibración de las cuerdas vocales) y las consonantes flojas suelen ser sonoras (con vibración de las cuerdas vocales). Para abordar estos problemas, se recomienda el diseño de ejercicios y actividades específicas enfocadas en la discriminación auditiva y la práctica repetitiva.

Otro aspecto a tener en cuenta es el metodológico. Como ya se mencionó, una de las peculiaridades del sistema pedagógico chino, y que atañe directamente a este estudio, es la importancia que se le da a los ejercicios escritos y más controlados frente a los orales y menos controlados (Santos, 2011). De esta forma, y como un reflejo de lo que vimos en el manual *Aprender español escuchando*, muchos alumnos demuestran una gran preocupación por tener el control del léxico del audio, es decir, por comprender todas las palabras. En caso de que no lo tengan, buscan el significado de todos los términos que desconocen, para luego ya centrarse en el significado general del audio. Esto enlaza con

⁶ Para ampliar este tema, se pueden consultar los estudios de Santos (2011) y Cortés (2013).

otro punto igualmente importante: las destrezas relacionadas con la interacción, esto es, la expresión oral y la comprensión auditiva, responden a cierta improvisación y creatividad, dos aspectos que es difícil enseñar en el aula. Otro de los propósitos de la audición tendría que ser el perder el miedo a los vacíos de información y ya hay propuestas didácticas de docentes sinohablantes e hispanohablantes que trabajan en esta línea (Gibert e Iglesia, 2015; Lu, 2013). Nuestra propuesta didáctica también estará dirigida a que los aprendientes se habitúen a captar el significado general del *input* y que desarrollen a la larga estrategias de deducción para completar los vacíos, como se verá más adelante.

Por último, hay que mencionar que los estudiantes suelen esperar un enfoque centrado exclusivamente en la práctica de la escucha, lo que complica la incorporación de actividades que integren dos o más actividades de la lengua.

De igual modo, muchos docentes han dado cuenta de la ansiedad que pueden llegar a sentir los estudiantes sinohablantes ante las tareas de audición, como exponen Lu (2013) y Lin (2022), entre otros muchos, y que proviene, en gran medida, del miedo al error y a la evaluación negativa por parte del docente. Esto no es un fenómeno exclusivo del alumnado sinohablante, ya que al parecer la práctica de la audición es una de las tareas más estresantes también para estudiantes cuya lengua materna es de origen indoeuropeo, como el francés o el inglés. Ante esta realidad, Lu (2013) propone como posible solución el trabajo en grupos reducidos, en lugar de toda la clase, y que puedan evaluarse entre ellos.

3. 4. Metodología para la práctica de la comprensión auditiva para sinohablantes

El auge del ELE en China, originado en gran medida por la entrada del país en la Organización Mundial de Comercio en 2001, supuso un aumento de las investigaciones centradas en los aprendientes sinohablantes. A partir del inicio del nuevo milenio empezaron a ser frecuentes los estudios centrados en este tipo de alumnado y las particularidades de la enseñanza de español en este país, con especial énfasis en el estudio de los materiales y los recursos disponibles que integran una metodología respetuosa con los estilos de aprendizaje de los aprendientes y las propuestas pedagógicas en la adquisición de lenguas.

En general, los principales estudios sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes desde 2009 hasta la actualidad están recogidos en el proyecto de investigación de

*SinoEle*⁷. Mucha de la bibliografía publicada en esta revista nos sirve para establecer un panorama general de la historia del español en China (Santos, 2011; Celso, 2011; Sánchez, 2011). También son muy útiles los artículos que publicaron catedráticos chinos y eminencias en este ámbito, como es el caso de Lu Jingsheng (2005) o Zhao Zhenjiang (1998), que ofrecen unas notas sobre el hispanismo en China y la distribución de asignaturas en las carreras.

Si nos centramos en la enseñanza de las actividades comunicativas a alumnos sinohablantes, Sánchez (2009a) abordó las dificultades de aplicar el enfoque comunicativo en las aulas de China y señaló dos principales responsables de ello: la profunda influencia del pensamiento confuciano y el propio sistema educativo de China. En sus propuestas, Sánchez (2009a) aboga por una adaptación de los enfoques comunicativos, incluso de la aplicación del enfoque por tareas, ya que permite mayor flexibilidad que otros métodos. También señala que los estudiantes chinos sí que prefieren las clases más comunicativas, pero el sistema educativo chino reprime estas preferencias. Lin (2022), por su parte, reconoce que ya hay espacio en los currículos académicos chinos para actividades más comunicativas, un cambio de perspectiva que seguramente provenga de los diez años que separan ambas investigaciones, las pequeñas transformaciones que ha ido experimentando el propio sistema chino y también las nuevas generaciones de aprendientes sinohablantes, como mencionábamos antes.

De igual modo, el debate sobre qué enfoque usar en la clase de ELE ha ido perdiendo relevancia con el tiempo frente a propuestas más integradoras y flexibles. Teorías provenientes del campo de la psicología, como la teoría sociocultural de Vigotsky, o la del aprendizaje social de Bandura, han ido ganando fuerza con los años (Lantolf, 2011; Negueruela, 2024). Conceptos como el andamiaje, a la hora de estructurar las clases y los cursos, la retroalimentación o el modelado pueden ser muy beneficiosas en el aula de ELE, independientemente del país, la cultura o el tipo de centro docente.

En la línea de lo comentado anteriormente, destaca la propuesta de Gibert e Iglesia (2015) para la impartición de la asignatura de Comprensión Auditiva a estudiantes sinohablantes, uno de los pocos trabajos centrados de forma exclusiva en esta asignatura. Las autoras se dieron cuenta de que “el problema que presentaban los alumnos para poder llevar a cabo con éxito la tarea era de tipo estratégico, no tanto de tipo comunicativo”

⁷ <https://www.sinoele.org/>

(2015: 135), para lo cual aplicaron el trabajo cooperativo y estrategias para la comprensión audiovisual. De su propuesta, dividida en tres partes (i. Selección de vídeo; ii. Explotación del vídeo a partir de preguntas creadas por los propios alumnos; iii. Evaluación del proyecto) nos interesa para el presente trabajo la parte correspondiente a la creación de preguntas y el trabajo cooperativo, también propuesto por Lu (2013) para paliar la ansiedad de los estudiantes.

Con respecto a las estrategias de los estudiantes sinohablantes en la comprensión auditiva, destaca el trabajo de Wei y Zhu (2021), en el que hacen un estudio de campo sobre las actividades de audición y qué estrategias aplican los alumnos para resolverlas. Los resultados de su investigación determinaron que los estudiantes entrevistados hacían uso sobre todo de las estrategias relacionadas con centrar la atención en una parte del audio o de los mensajes, como son la fijación y la atención optativa, así como la deducción para completar las tareas.

Por último, acerca de la enseñanza de la comprensión auditiva, podemos dividir las investigaciones en tres grupos: los estudios sobre cuestiones metodológicas (Martín Peris, 2007); estudios sobre las estrategias auditivas (Martín Leralta, 2009, 2013; Gibert e Iglesia, 2015); y propuestas didácticas específicas. En cuanto a los aspectos metodológicos, Martín Peris (2007) destaca la importancia de integrar la audición en un marco histórico y social y también de contemplar esta actividad de la lengua dentro de la interacción social. Sobre el tema de la evaluación, gran factor estresor para los alumnos sinohablantes, se decanta por una evaluación continua que tenga en cuenta el proceso y evaluación del estudiante.

Con respecto a las estrategias para trabajar la audición, Martín Leralta (2009) defiende hacer conscientes a los alumnos de dichas estrategias, a fin de darles más control sobre su propio proceso de aprendizaje (aunque, como bien señala, muchas veces esto no es compatible con el tiempo del que dispone una clase). En su libro, Martín Leralta repasa la bibliografía más relevante para la didáctica de la comprensión auditiva, y realiza una propuesta didáctica con el foco puesto en el comportamiento de escucha de los aprendices y en los procesos lingüísticos que se activan al recibir un mensaje oral, sin importar sus conocimientos de la lengua extranjera o el propósito de las actividades.

En este sentido, estudios como los de Martín Leralta y Gibert e Iglesia (2015), centrados en las estrategias auditivas, coinciden en la necesidad de implementar

estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en el aula de ELE para facilitar la tarea de los aprendientes. Además, Gibert e Iglesia (2015) enfatizan en la importancia de adaptar las tareas a las necesidades del estudiante.

En general, las investigaciones abogan por el trabajo de la audición en contextos significativos y su consideración como parte de la interacción social, e insisten en la importancia de un enfoque integral y adaptativo en la enseñanza de la comprensión auditiva. Además, también señalan que las actividades deben ser significativas para los estudiantes y el *input* motivador y comprensible (“la dificultad reside en la tarea, no en el texto”, dice Martín Peris [2007: 7]), para que conecte con la parte afectiva del alumnado.

Por último, con respecto a la integración de destrezas, nos interesa el artículo de Cortés (2010), donde analiza la percepción que tienen los estudiantes de ella. A partir de su experiencia como docente de español en Taiwán, Cortés presenta una postura flexible con respecto a este enfoque, y reconoce que su viabilidad depende del contexto académico y de los propios estudiantes, quienes pueden tener otras expectativas sobre la clase de idiomas (como ocurre en el caso que presentamos en este trabajo) o no ver la integración como algo útil. En consecuencia, Cortés recomienda alinear las actividades con los objetivos personales de los aprendientes (por ejemplo, si tienen un viaje o van a hacer un intercambio en países hispanohablantes) e insistir en la relevancia que tiene fuera del aula. Según Cortés, es igual de válido el trabajo separado de las destrezas como su integración, aunque esta última enriquece considerablemente el aprendizaje de idiomas.

4. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA PARA EL DISEÑO DE UNA CLASE PARA SINOHABLANTES

4.1. Comunicación y aprendizaje: introducción a una clase de audición

Como punto de partida, nos interesan una serie de afirmaciones que hace Martín Leralta (2009) a razón de la comprensión auditiva y su relación con la interacción en el aula. Las podemos resumir en los siguientes puntos:

- a. La interacción en clase no es suficiente para trabajar la comprensión auditiva.
- b. Cuando se produce la interacción en el aula (explicar las instrucciones de un ejercicio, preguntar dudas, hablar con los compañeros) el foco está puesto en la comunicación y no en el aprendizaje, que debería ser lo prioritario.
- c. La comprensión auditiva en sí debe trabajarse en relación con las otras actividades y competencias de la lengua, pero también de manera independiente.

El proceso auditivo, aunque es una parte integral de la comunicación, se trata de un proceso "de carácter individual e inobservable" (Martín Leralta, 2013: 93). La descodificación del *input* recae exclusivamente en el oyente (Nogueroles, 2010), quien atravesará distintas fases hasta descifrar el mensaje. Este mensaje será más o menos cercano a la intención del hablante según los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, del mundo, etc. que tenga el oyente.

Como ya hemos comentado anteriormente, en el contexto educativo para sinohablantes, hay un notable desequilibrio entre el tiempo de aprendizaje y el de la interacción, por lo que buscamos una estrategia didáctica que los aúne de forma equilibrada. En líneas generales, podemos establecer un marco de intervención para nuestra propuesta que recoja los siguientes aspectos:

- a. El trabajo de la comprensión auditiva *per se* en el aula.
- b. El trabajo de la comprensión auditiva dentro de actividades comunicativas, y enfocada a la interacción y las prácticas colaborativas.

Para llevar a cabo estos objetivos didácticos, necesitamos, por un lado, que se den una serie de factores en el aula que faciliten el proceso de escucha y, por otro, entender las necesidades de los aprendientes. En general, para trabajar la comprensión auditiva de manera óptima, se deben cumplir las siguientes condiciones: tiempo suficiente para realizar la actividad, unas condiciones ambientales específicas, un *input* relevante con el

que trabajar y un objetivo didáctico. Es decir, una duración de mínimo 45 minutos para que dé tiempo a abordar el *input* auditivo y realizar actividades de explotación; aulas con buena acústica o bien equipadas; un texto oral seleccionado según el nivel de competencia de los aprendientes y que sea relevante para ellos; y, sobre todo, un objetivo didáctico que trabaje las competencias de la lengua a partir del *input*.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el contexto universitario chino se suelen dar las condiciones necesarias para el trabajo de la audición, y el consiguiente aprendizaje, mientras que es más difícil lograr un espacio y tiempo para que se produzca la interacción de manera orgánica. Por un lado, la asignatura de Comprensión Auditiva se imparte una vez a la semana, y la clase tiene una duración de hora y media. Además, en muchos casos se realiza en un espacio adecuado para la actividad, ya que en los últimos años las universidades han ido incorporando aulas específicas equipadas con ordenadores individuales y auriculares para cada estudiante. En caso de que no sea así, se usan aulas con altavoces y se les puede dar la opción a los alumnos de llevar sus propios ordenadores y *tablets*.

Cabe señalar que, si ya supone un desafío promover la interacción entre los aprendientes, en las aulas o laboratorios de audición es incluso más difícil, dado que esta disposición de las aulas, con estaciones de trabajo individuales, tiende a aislar a los alumnos y a reducir el contacto entre ellos y también con el docente.

Por su parte, los aprendientes suelen esperar una clase estructurada y centrada en la totalidad del tiempo en el trabajo de la comprensión auditiva. Es por ello por lo que puede resultar difícil integrar la interacción, más allá de las preguntas al docente o la breve conversación inicial, que además no incluye a todos los aprendientes. En este caso, el docente tiene la responsabilidad de gestionar el aula de tal forma que haya un equilibrio en el trabajo de las destrezas y espacio para la interacción, sin perder el foco en el aprendizaje. Para ello, una de las estrategias más efectivas para trabajar la interacción en el aula puede ser el trabajo en parejas o grupos reducidos antes o después de la audición (ya que durante esta necesitan estar en sus ordenadores), lo que además rebaja su ansiedad. Es importante que esta dinámica se integre como parte de la clase y se mantenga, en la medida de lo posible, a lo largo del curso, como propondremos en nuestra secuencia didáctica. Asimismo, también es aconsejable, como ya se ha mencionado antes, un sistema de evaluación continua que valore tanto el proceso como el resultado (Sánchez, 2009b), lo que permitirá aliviar el peso del examen final.

En cuanto a la planificación del curso, consideramos necesario que se plantee de forma progresiva y que el aprendizaje global se centre en cómo escuchamos. Por lo tanto, lo ideal sería que cada sesión incluyera dos tipos de actividades: una centrada exclusivamente en la comprensión auditiva, y otra actividad de escucha, si puede ser interactiva, en la que se trabajan distintas estrategias y aspectos clave de la audición. A su vez, cada sesión, o cada tema, funcionaría como un escalón en el proceso de aprendizaje, a la manera de un andamiaje.

En el siguiente apartado, nos centraremos en los elementos que hay que tener en cuenta para el diseño de una clase de audición: la selección del material auditivo o texto oral, la búsqueda de un objetivo didáctico en base a las competencias que entran en juego en la audición, posibles actividades de explotación y el papel del docente en este contexto de enseñanza.

4.2. *Diseño de una clase de Comprensión Auditiva*

4.2.1. Elección del *input*

Afirma Martín Leralta lo siguiente sobre el texto oral:

Es el principal factor de motivación, por lo que debe tomarse como punto de partida para seleccionar las estrategias que se trabajarán explícitamente, y no de manera inversa; una decisión que, por otra parte, entronca con el uso natural que los oyentes hacen de las estrategias (Martín Leralta, 2009: 114)

El *input* con fines didácticos que se produzca en el aula o se lleve a ella debe cumplir con los siguientes aspectos: i. ser relevante para los aprendientes; ii. ser o parecer auténtico; iii. que ofrezca una variedad de géneros; iii. que posea la dificultad adecuada; iv. que esté simplificado siempre y cuando eso ayude al aprendiente a ser más proactivo; v. el *input* referido al discurso del profesor debe mantener la autenticidad, aunque se simplifique para hacerse entender (Martín Leralta, 2009).

Precisamente uno de los debates en torno a la elección del *input* tiene que ver con su autenticidad. Mientras que los textos orales auténticos permiten una exposición genuina a la lengua, resulta más fácil encontrar textos orales simulados que se adecúen al nivel de los aprendientes y que tengan una duración adecuada. Con “*input* simulado” nos referimos a aquel preparado y diseñado para su explotación didáctica, proveniente, por

ejemplo, de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (*Aula internacional* o *Bitácora*, de Difusión) o plataformas como Vídeos ELE⁸.

En nuestro caso, nos atenemos a lo que afirma Martín Leralta (2009: 68): “En los niveles intermedios y avanzados resulta más indicado, a nuestro modo de ver, ejercitar la identificación lingüística a partir de muestras de habla reales que pongan de manifiesto las particularidades propias del idioma que se han analizado anteriormente”. Además, es preferible que sea en formato audiovisual, ya que nos permite trabajar otras competencias, como la pragmática y la cinestésica. Por ejemplo, para un tema dedicado a la ciencia, como aparece en nuestra programación (ANEXO II), podríamos recurrir a la unidad 9 del manual *Bitácora 4*, centrada en este tema y en el que se nos presenta un vídeo de un falso *youtuber*, que intenta imitar los códigos habituales en este sector. Sin embargo, esto se podría sustituir fácilmente (tanto por nivel de dificultad como por contenido) por vídeos o fragmentos de divulgadores reales, como Quantum Fracture (@QuantumFracture), El Robot de Platón (@ElRobotdePlaton) o Pol Bertrán (@PolBertrán).

En nuestro caso, además, uno de los objetivos secundarios de nuestra clase de audición para sinohablantes consiste en lograr crear hábitos que puedan trasladarse fuera del aula, dado que los aprendientes no están en un contexto de inmersión y solo tienen contacto con la L2 en clase. Es por ello por lo que abogamos por el uso de un *input* real, y, si es posible, que sea accesible para los propios alumnos, es decir, que se encuentre en sitios web permitidos en China. En caso contrario, el docente puede facilitarlos a través de la plataforma de la universidad, y también pueden ser los propios alumnos los que busquen los vídeos y los compartan o se hagan sugerencias de podcast y programas recomendados entre ellos.

Sobre la dificultad del *input*, Nogueroles (2010: 9) afirma: “El grado de dificultad de un texto oral no viene determinado exclusivamente por el contenido lingüístico, sino también por la densidad de las ideas que transmite y la complejidad de las relaciones que estas ideas mantienen entre sí”. En este sentido, es importante el andamiaje, tanto para presentar un contenido graduado, como para aportarles la autonomía que buscamos al final del curso. En general, para poder trabajar de forma adecuada con el *input*, este debe estar contextualizado y ser comprensible, aunque debe presentar cierto grado de dificultad que se pueda trabajar en el aula. Por último, Martín Leralta (2009) recomienda que el

⁸ <https://videoele.com/index.html>

input se escuche dos o más veces, las que el alumnado necesite, aunque sin llegar a sobrecargarlos.

Por otro lado, en cuanto a los géneros del audio, el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) detalla el formato recomendado para cada nivel. A continuación, resumimos los géneros discursivos que se enumeran para el B1 y B2, los niveles en los que se sitúan nuestros aprendientes⁹:

B1

- Anécdotas breves y sencillas.
- Anuncios publicitarios en los medios de comunicación.
- Anuncios y avisos en espacios públicos.
- Discursos formales: conferencias, presentaciones públicas, discursos breves.
- Entrevistas en situaciones sociales, como en el médico, académicas, etc.
- Películas donde prima la acción.
- Noticias sencillas de televisión o radio.
- Conversaciones: conversaciones informales o transacciones, en persona o por teléfono, sobre temas predecibles.

B2

- Anuncios: anuncios publicitarios en los medios de comunicación, “sin implicaturas ni lenguaje poético”.
- Chistes.
- Discursos formales: conferencias, presentaciones públicas, discursos breves.
- Debates y discusiones públicas.
- Documentales.
- Entrevistas periodísticas.

⁹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm

-Películas y teatro en lengua estándar.

-Conversaciones: conversaciones formales o informales, en persona o por teléfono.

Para incorporar estos géneros orales en el aula, existen diversas opciones: el docente puede proporcionar el material auditivo o, para trabajar la interacción, que la produzcan los propios alumnos (en el caso de los debates o las conversaciones). También se les puede sugerir a los propios aprendientes que elijan el contenido auditivo o audiovisual, como proponen Gibert e Iglesia (2015), y que realicen actividades sobre él.

El único formato que nos parece discutible llevar al aula son los anuncios de televisión y los avisos por megafonía. Los primeros no conectan con la realidad de los aprendientes, quienes consumen mayoritariamente internet, y los anuncios que les llegan son distintos a los que se emiten en televisión. Los segundos suelen darse en lugares de tránsito, contextos especialmente ruidosos, por lo que muchas veces la información no se transmite de una forma diáfana, ni siquiera para los propios nativos. En esos casos, se recurre a apoyos visuales, pantallas, o a la ayuda del personal o la gente del entorno. En general, ambos formatos nos parecen poco prácticos y desconectados de la realidad de los aprendientes.

En nuestro caso, para la planificación de nuestro curso de Comprensión Auditiva para el cuarto año de carrera (correspondiente a un B2), seleccionamos los siguientes géneros:

-Entrevista personal.

-Presentaciones o discursos en formato de *videoblogs*.

-Documental.

-Episodio de una serie de ficción.

-Vídeo de divulgación.

-Reportaje o noticia.

-Película.

Todo el material auditivo será auténtico y estos formatos se combinarán y se trabajarán con las actividades interactivas en el aula.

Por último, recomendamos aportar las transcripciones del material auditivo durante o después de la sesión de clase, ya que ayudan a revisar y analizar el contenido después de la audición, y da a los aprendientes mayor sensación de control sobre el léxico.

4.2.2. Diseño de una secuencia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas

A partir del esquema inicial de Anderson y Lynch (1988), podemos dividir la secuencia didáctica de una clase de audición en tres fases principales¹⁰:

-Fase de preaudición o previsionado: que correspondería a la fase de presentación. En esta fase se presenta o se activa el léxico, se contextualiza el *input* y se motiva a los aprendientes sobre el tema con actividades cortas en las que deben hacer predicciones, preguntas abiertas, etc.

-Fase de audición o visionado: correspondiente a la fase de comprensión y ejercitación. Los estudiantes escuchan o ven el material auditivo y realizan actividades de explotación del texto oral.

-Fase de posaudición o posvisionado: en esta parte se sitúan las actividades de producción, por ejemplo, mediante debates, presentaciones, etc. También se puede trabajar la competencia semántica, si no se ha hecho antes, y la pragmática.

Para evitar la fatiga, algo común en las actividades de audición, y más si tenemos en cuenta que la clase dura una hora y media, se recomiendan tener en cuenta los siguientes aspectos:

-El material auditivo debe tener una duración apropiada y una calidad mínima (Martín Leralta, 2013).

-En el transcurso de la clase, se pueden introducir minipausas o *brain breaks*, estrategias que permiten que los aprendientes no se sobrecarguen.

-Hay que proporcionar a los aprendientes retroalimentación positiva.

Además de las fases de una clase de audición, es fundamental considerar las competencias que entran en juego al poner en práctica la escucha. Estas competencias son

¹⁰ Nogueroles, basándose en Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, divide las fases en seis: “pre-audición; definición clara del objetivo de la audición; audición general; realización de la actividad; audición de comprobación; post-audición” (2010: 22).

detalladas por Martín Leralta (2009) en relación con la audición y serían las siguientes: la competencia fonológica, sintáctica, semántica, pragmática y cinestésica, además de la discursiva y la estratégica.

A continuación, proponemos el siguiente cuadro con las fases de una actividad de audición y las posibles competencias que se pueden trabajar en cada una de ellas:

Tabla 2

Fase de la actividad	Competencia	Comentarios
Preaudición	Semántica	Introducir el léxico relevante del <i>input</i> , si se considera pertinente.
	Pragmática	Establecer el contexto, hacer suposiciones.
	Cinestésica	Hacer suposiciones a partir de imágenes o fragmentos sin sonido.
Audición	Fonológica	Trabajar la distinción de sonidos que pueden causar confusión para los estudiantes, a fin de paliar los problemas con la discriminación auditiva.
	Sintáctica	Acostumbrarse a los patrones sintácticos del español y determinar la información esencial de una oración, otro de los problemas para los aprendientes sinohablantes según Gao (2020).
	Pragmática	Determinar la intención del hablante, análisis de la situación comunicativa.
	Cinestésica	En soportes audiovisuales, deducir que está sucediendo a partir de las imágenes.
Posaudición	Pragmática	Realizar actividades de producción como debates, presentaciones, etc.
	Semántica	Trabajar con el léxico que no se ha tratado en la preaudición.
	Discursiva	Realizar resúmenes o reconstrucciones del discurso.
	Estratégica	Reflexionar sobre las estrategias de escucha utilizadas.

(Fuente: elaboración propia)

Aunque la comprensión auditiva integra y permite el trabajo de las distintas competencias de la lengua, resulta especialmente útil para abordar algunas de ellas en particular, como la competencia pragmática, semántica y cinestésica, sin las cuales puede no interpretarse correctamente el mensaje del hablante. Los aprendientes sinohablantes de los cursos altos, a los que va destinada nuestra propuesta, suelen tener un buen dominio gramatical del idioma (quizás sea la competencia sobre la que más control tienen), por lo que se puede aprovechar para poner el foco en las áreas mencionadas. Asimismo, en cuanto a la competencia fonológica, es recomendable trabajar con los alumnos los casos de confusión de fonemas (por ejemplo, la confusión entre los fonemas /b/, /d/, /g/ y /p/, /t/, /k/, que mencionábamos antes) deduciendo por el contexto la palabra correcta.

Por último, además de las competencias de la lengua, hay que tener en cuenta los factores derivados de la situación comunicativa, como también señala Martín Leralta (2009). Por un lado, están los factores externos, que son el *input* y el canal, de los cuales ya hemos hablado. Por otro lado, están los intrínsecos al oyente y en los que se incluye la disposición hacia lo escuchado, el afecto, la motivación y las sensaciones físicas. Sobre estos últimos, el docente tiene menos control que con los factores externos y aunque uno de sus deberes, según las *Competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes, 2018), es motivar a los estudiantes y crear un buen ambiente en clase, debe ser consciente de que existen factores individuales de los aprendientes (personales, de carácter, de salud física y mental, etc.) ajenos a él, lo cual también hay que tener en cuenta para evitar la frustración y el agotamiento laboral.

4.2.3. Actividades de explotación y destrezas integradas

A la hora de seleccionar actividades de explotación útiles y relevantes para nuestros aprendientes, buscamos lo siguiente:

- (1) Actividades centradas en la competencia comunicativa, la interacción y las estrategias auditivas.
- (2) Actividades de comprensión auditiva. Especialmente de cara al examen nacional, pero también a la realización del DELE, hay que dedicar una parte del curso a trabajar con actividades que puedan preparar a los aprendientes para estas pruebas.

A partir de Nogueroles (2010), Martín Leralta (2009) y Martín Peris (2007), hemos realizado un breve listado de posibles actividades de explotación de un audio para cada bloque:

(1) Actividades de C.A. destinadas a trabajar la comunicación, la integración de destrezas y estrategias vinculadas:

-Creación y redacción de una actividad sobre un audio para que la resuelva otro compañero.

-Descripción de una escena (mediante el dibujo, la escritura o la oralidad) después de escuchar un audio descriptivo.

-Redacción de un texto a partir de la información proporcionada por el audio.

-Responder al texto oral. Por ejemplo, en la propuesta de Nogueroles (2010) los aprendientes proponen soluciones a problemas que se presentan mediante un audio.

-Ordenar los fragmentos de una historia después de escuchar un audio.

-Tomar notas al mismo tiempo de la escucha de las ideas más importantes.

-Organización de un debate con la información de un audio.

-Encontrar los errores de un texto a partir de un audio.

-Resumir a los compañeros el contenido de un audio.

Como se puede apreciar, en la mayoría de estas propuestas se trabajan dos o más destrezas de la lengua, a veces de forma simultánea. Lo ideal sería que hubiera al menos una actividad de este tipo en cada sesión, aunque algunas de ellas, como el debate, podrían llegar a ocupar todo el tiempo de clase. Del mismo modo, se aconsejan actividades de reconstrucción o reformulación del significado del texto oral, no de reproducción textual (Martín Leralta, 2009), así como evitar aquellas que hacen un repaso exhaustivo del audio (Martín Peris, 2007).

(2) Actividades de preparación al EEE y al DELE/SIELE.

-Resolución de preguntas abiertas o de opción múltiple sobre el contenido del audio.

-Resolución de actividades de verdadero y falso.

-Relacionar conversaciones con enunciados.

-Relacionar información específica del audio con opciones proporcionadas.

-Resumir el contenido de un audio.

-Completar los huecos o las frases.

El primer tipo de preguntas, abiertas o de opción múltiple, son las que aparecen en el examen nacional, mientras que en el DELE B2 están presentes todas (la última en el ejercicio de Expresión escrita). También se recomienda dedicar algunas sesiones en exclusiva a la preparación del examen nacional si se considerara necesario.

Por último, se puede apreciar el consenso bibliográfico que hay con la evaluación continua, la retroalimentación positiva y las observaciones y el diagnóstico por parte del docente como factores positivos en la clase de audición (Martín Peris, 2007; Sánchez, 2009b; Gibert e Iglesia, 2015).

4.2.4. El papel del docente

Para terminar este capítulo, resulta necesario reflexionar sobre el papel del docente en el contexto universitario chino. Frente a la posición más occidentalizada, donde el profesor de idiomas es un mediador y un facilitador, en China ejerce de figura central, con un papel protagónico en el desarrollo de la clase. Incluso los docentes extranjeros acaban ocupando este rol, porque es a lo que tiende el sistema y los propios aprendientes. En líneas generales, no es recomendable tratar de buscar una pedagogía alternativa, sino adaptarse a la existente e introducir pequeños cambios siempre que se pueda, como es el trabajo en grupo o que, en la clase de Comprensión Auditiva, sean los propios estudiantes los que elijan el *input* sobre el que trabajar. Aun así, el docente debe ser consciente de que, por ejemplo, los tiempos de habla espontánea de los aprendientes sinohablantes van a ser mucho más reducidos que los de otro tipo de aprendientes o que va a haber menos espacio para la improvisación, por mencionar solo dos aspectos.

Por otro lado, en el caso específico de la enseñanza de la audición, el docente tiene varias responsabilidades, se encuentre en China o en otro contexto: debe llevar a clase material auditivo útil y relevante, así como actividades de explotación que sean pertinentes; debe realizar un diagnóstico de las necesidades de los aprendientes a lo largo de todo el curso y también ofrecer una retroalimentación continua. Su papel no radica tanto en dar las soluciones a las actividades, sino en detectar los problemas y ayudar a la

mejora de la destreza, algo que solo podrá hacer correctamente si conoce bien la didáctica de la comprensión auditiva (Nogueroles, 2010; Martín Leralta, 2013). Por lo tanto, debe estar correctamente formado y poseer las herramientas necesarias para poder guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Todas estas competencias del docente no son incompatibles con el rol que ocupan los profesores en China.

Además, se recomienda que el docente use únicamente la lengua meta en clase, y que se esfuerce por hacerse entender con el tono, ritmo y el léxico adecuado y adaptado al nivel de los aprendientes, aunque siempre manteniendo la naturalidad. También tiene que intentar promover la interacción y no abusar demasiado del tiempo de habla. Esto significa que debe haber un correcto equilibrio entre el material auditivo, las explicaciones del docente y las actividades comunicativas de los aprendientes. Por último, hay que evitar la sobreexplicación de las instrucciones de la actividad o del *input* (Martín Leralta, 2009). Los aprendientes pueden escuchar el material auditivo las veces que haga falta y ayudarse con las transcripciones en caso de problemas.

5. MATERIAL DIDÁCTICO

5.1. *Objetivos*

Los objetivos didácticos de nuestra propuesta se pueden resumir en los siguientes puntos:

- i. Buscar un enfoque metodológico que respete el contexto académico y cultural en el que nos ubicamos, especialmente en lo referente al tipo de alumnado al que va dirigido. En este sentido, más que por una metodología en particular, nos inclinamos por aplicar un enfoque integrado, que incorpore prácticas centradas en el trabajo colaborativo.
- ii. Proponer materiales didácticos que cumplan con los objetivos del MCER y con los objetivos académicos del sistema educativo chino.
- iii. Diseñar actividades y evaluaciones motivadoras, que reduzcan el estrés, y con las que el estudiantado pueda desarrollar un mejor conocimiento de sus estrategias auditivas.

Al mismo tiempo, los objetivos concretos de nuestra propuesta serían los siguientes:

- (i) Fomentar la interacción y la colaboración entre aprendientes a la hora de trabajar la audición mediante diferentes actividades y dinámicas en el aula.
- (ii) Diseñar y presentar actividades enfocadas tanto a la comprensión auditiva en sí como al proceso de escucha, y que a su vez permitan el trabajo de las competencias de la lengua, como la pragmática o la semántica.
- (iii) Habituarse a los aprendientes a escuchar material auditivo auténtico.

5.2. *Enfoque metodológico*

Para nuestra propuesta didáctica, y en general para la planificación y creación de materiales para sinohablantes, recomendamos un enfoque integrado que cubra las necesidades de los aprendientes y los objetivos de la clase. Sánchez (2009a) defendía la integración de prácticas tradicionales y modernas en el aula, a fin de que los aprendientes se sintieran cómodos y comprendidos y que se cumplieran sus expectativas educativas, pero también con el objetivo de trabajar la competencia comunicativa y fomentar su autonomía. Aunque él se refería en particular a la combinación de elementos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas con la metodología tradicional del contexto chino, la base de su propuesta nos parece realista, de ahí que estudios posteriores también hayan defendido y aplicado esta línea híbrida (Cortés, 2014).

Después de analizar la bibliografía existente y otras propuestas didácticas, partimos de la premisa de que, aunque la destreza auditiva tiene un componente marcadamente individual, su aprendizaje puede ser un proceso social y colaborativo. Nos apoyamos en un enfoque que promueve la participación, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de los problemas. Según Vygotsky, los individuos aprenden mejor cuando interactúan con otros de su entorno, y en materias que son especialmente estresantes para los aprendientes, la interacción y el trabajo en grupo pueden suponer un cambio positivo en el aula. Además, este enfoque también nos permite abordar la integración de destrezas de la lengua.

Se trata, entonces, de incorporar actividades que promuevan el trabajo colaborativo, y que se puedan combinar con actividades más controladas y estructuradas. De esta forma, esperamos incluir los distintos estilos de aprendizaje de los aprendientes y cumplir con sus expectativas, así como con los requisitos del sistema educativo chino y las expectativas de los aprendientes.

En cuanto a la enseñanza de la audición en sí, nos decantamos por el enfoque expuesto por Martín Leralta (2009) de enseñar a escuchar, es decir, que los alumnos tomen conciencia de cómo escuchan, qué factores influyen en la escucha y qué estrategias usan, ya que consideramos que puede resultar muy beneficioso incluso de cara a las actividades más controladas de los exámenes de idiomas o el examen final.

5.3. Descripción de los materiales

5.3.1. Consideraciones previas

Como se ha venido mencionando, la secuencia didáctica que presentamos en este trabajo está destinada a los alumnos de cuarto curso de la carrera de Lengua Española, nivel correspondiente a un B2. La propuesta también se puede adaptar a las clases del tercer año.

Algunos factores importantes, aunque no determinantes, para planificar el curso son los siguientes: durante el cuarto curso, tendrá lugar el examen nacional EEE8, el cual, aunque es de carácter voluntario, sigue suponiendo una fuente de estrés para aquellos, la mayoría, que se presentan. Asimismo, en este año muchos estudiantes deciden hacer la prueba DELE de cara a sus siguientes pasos académicos o profesionales. Aunque su preparación no debe dominar el curso, hay que tenerlo en cuenta e incluir actividades que puedan ser útiles tanto a los que se presentan como a los que no. Por último, durante el

tercer curso es probable que una parte del alumnado haya tenido la posibilidad de estudiar en el extranjero, mientras que otros han seguido en la universidad, algo que también se debe tener presente y usarse a favor de la clase (a la hora de trabajar la interacción, de resolver léxico que unos conocen y otros no, etc.). En el aula nos vamos a encontrar diferentes experiencias de los alumnos como aprendientes de una L2, así como diferentes realidades, por lo que hay que ser flexibles con el material que llevamos, que se puede adaptar o modificar sobre la marcha según vaya transcurriendo la clase, y también según avance el curso y vayamos conociendo mejor a los aprendientes.

5.3.2. Objetivos y contenido de la secuencia didáctica

Nuestra propuesta de secuencia didáctica gira en torno a una entrevista en español realizada al productor musical, divulgador y *youtuber* Jaime Altozano. La entrevista, realizada por otro *youtuber*, forma parte de una serie dedicada a distintas personalidades de Youtube y se centra en abordar temas personales de los entrevistados. Por ello, la actividad está pensada para impartirse en una de las primeras sesiones del curso académico, ya que con este *input* podemos trabajar las presentaciones y las estrategias para definirnos a nosotros mismos y comunicar aspectos de nuestra vida y de nuestro entorno con cierta complejidad.

El material auditivo, en español peninsular, nos permite tener un primer acercamiento al nivel de nuestros aprendientes, así como diagnosticar posibles dificultades. En cuanto al objetivo de la audición y el trabajo de las estrategias, queremos que los aprendientes sean conscientes de los diferentes factores que intervienen en la comprensión de un mensaje, con el foco puesto en la importancia del contexto y el conocimiento del mundo y del propio personaje, elementos que van a influir en la recepción auditiva, e incluso afectiva, del material. Por ejemplo, en un momento dado, Jaime Altozano va a hablar de ir a terapia, un tema cada vez más habitual en Occidente, pero todavía tabú en algunas partes de China. El objetivo es que el aprendiente identifique estos elementos contextuales y culturales que puedan afectar a su percepción del mensaje y así poco a poco desarrollar también su competencia intercultural.

El propio título de la entrevista, “Un alma renacentista”, alude a un concepto cultural que debe conocerse para empezar a tener una imagen previa, y unas expectativas, de quién es el entrevistado. Al identificar y reflexionar sobre estos aspectos, buscamos que los aprendientes mejoren sus estrategias de escucha activa, tales como la inferencia

de significado a partir del contexto. Por lo tanto, con este tipo de actividades, no esperamos que luego haya una fase de producción, sino que ellos empiecen a ser conscientes de cómo funciona la escucha.

Las competencias comunicativas se desarrollarán, por lo tanto, a través de actividades del trabajo de la comprensión auditiva, pero también de la interacción oral, la expresión escrita y el trabajo colaborativo en parejas. La secuencia constará de una actividad inicial de contextualización, seguida de la visualización del material, la resolución de actividades y el trabajo de la posaudición. Esta estructura se mantendrá siempre que se pueda a lo largo del curso.

Para terminar, la programación de la secuencia didáctica sería la siguiente:

Tabla 3

Material auditivo	<u>Jaime Altozano, un alma renacentista</u>	
Destinatarios	Alumnos sinohablantes de cuarto curso de la carrera de Lengua española.	
Duración	Una hora y media.	
Ámbito de la lengua	Personal y profesional.	
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Entender el contenido global de una entrevista. -Entender una entrevista de preguntas sencillas. -Tomar conciencia de la importancia del contexto y otros factores en la comprensión auditiva. 	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivo comunicativo: definirse. -Objetivo pragmático: aprender el uso adecuado de distintos registros de lenguaje según el contexto de la conversación. -Objetivo léxico: el uso de extranjerismos. 	
Agrupación	Individual, por parejas, en grupo, toda la clase.	
Secuenciación y temporalización	Fase de preaudición	15'
	Fase de audición	40'
	Fase de posaudición	35'

(Fuente: elaboración propia)

5.3.3. Secuencia didáctica

Preaudición/previsualización

En esta fase, buscamos que los alumnos reflexionen sobre el contexto en el que tiene lugar la entrevista y el tipo de preguntas que se realizan en esta situación comunicativa. En especial, buscamos que reflexionen sobre el lenguaje en contextos fuera y dentro del aula.

Al comienzo, establecemos los objetivos de la clase, para hacer a los alumnos partícipes de ellos (Martín Leralta, 2009). Además, siempre que se pueda se intentará dar el enlace o la ubicación del vídeo con el que vamos a trabajar (en nuestro caso, el hipervínculo está al inicio de la ficha de trabajo [ANEXO I]), aunque luego se debe subir a Moodle o compartirlo con los aprendientes.

La primera actividad consiste en una lluvia de ideas sobre las preguntas que creen que van a encontrarse en la entrevista. Antes se habrá introducido brevemente al entrevistador y al entrevistado y sus perfiles profesionales para que los aprendientes puedan hacer sus suposiciones sobre los temas sobre los que conversarán. Si los alumnos se muestran poco cooperativos, pueden realizar la actividad de forma individual y luego compartir la respuesta en pequeños grupos o con toda la clase.

En la segunda actividad, que puede desarrollarse de forma similar a la anterior, en parejas o individualmente, los aprendientes deben hacer suposiciones acerca de la pertinencia de unas preguntas y distinguir a qué contexto pertenecen, si al del aula o al de una entrevista. Es evidente que en el aula hacemos preguntas que no se suelen dar en interacciones espontáneas fuera de la clase, como “¿Tienes familia?” o “¿Cuál es tu deporte favorito?”. No significa que no sean auténticas, sino que según el contexto y los participantes son más o menos pertinentes. Después de realizar esta actividad, en parejas tendrán que escribir una frase más y compartirla en la clase.

Audición/visualización

La fase de la audición está dividida en dos partes. En el primer ejercicio, los estudiantes deberán escuchar el primer fragmento de la entrevista dos veces y seleccionar la opción correcta a una serie de preguntas. Una vez finalizada la audición, se corregirá

esa parte y se resolverán las dudas. Según el ambiente que haya y el número de alumnos, la revisión puede hacerse entre todos, por parejas o el docente puede dar las respuestas.

En la segunda parte tendrán que trabajar en parejas. El *brain breaks*, en este caso *body breaks*, será el cambio de sitio y la búsqueda de la pareja. Se les pedirá que escuchen por su cuenta el siguiente fragmento de la entrevista, que tomen notas sobre los puntos clave de la conversación y redacten otras tres preguntas, en este caso abiertas. Luego, intercambiarán estas preguntas con otra pareja, y tendrán que responderlas.

Posaudición/posvisualización

Esta propuesta didáctica está planteada para que los alumnos tomen conciencia de la importancia del contexto, el conocimiento del mundo del oyente y los factores individuales a la hora de trabajar la audición. En primer lugar, se analizarán los factores que influyen en la comprensión auditiva. Estos son los siguientes:

- El contexto o situación comunicativa: los aspectos en los que se enmarca la audición. En este caso, una entrevista en español en el canal de un *youtuber* que también ejerce de cura.
- Nuestro conocimiento del mundo: «La información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido» (VV. AA. 2008: “conocimiento del mundo”), o la información que conoce.
- Los factores personales: quién habla, cuál es su intención, su profesión o su recorrido e intereses profesionales, sus valores, su personalidad...

De este modo, los alumnos tendrán que identificar si ciertas frases de la audición pueden ser interpretadas a través del contexto, de su conocimiento del mundo o conociendo los factores individuales de los participantes.

Por último, se facilitará la transcripción del audio para que los aprendientes resuelvan el vocabulario y busquen los extranjerismos que aparecen en la entrevista. Como se puede observar, a diferencia de los materiales del manual *Aprender escuchando*, en esta secuencia optamos por trabajar el léxico en último lugar. Eso es porque, en este caso, no consideramos necesario conocer el léxico antes de escuchar el material auditivo. En otras situaciones, cuando abordemos contenido nuevo para los aprendientes, sí que tendremos que presentarlo antes.

La fase de posaudición, y la clase, finalizan con una última actividad en la que, por parejas, los aprendientes tendrán que preparar una breve entrevista a su compañero. Primero uno realizará las preguntas y tomará notas de las respuestas, y luego se intercambiarán los papeles. Para terminar, comprobarán las notas que ha tomado su compañero.

5.3.4. Observaciones y posibles dificultades

A continuación, sintetizamos una serie de observaciones que debemos tener en cuenta a la hora de llevar al aula esta secuencia didáctica:

-Acerca del nivel del material auditivo, hay que ser consciente de que se trata de una secuencia diseñada para una primera sesión, es decir, una primera toma de contacto. Durante la clase, debemos realizar un trabajo de observación, además de intentar recibir retroalimentación por parte de los aprendientes, ya sea en voz alta o por escrito después de la sesión. Una vez recogida la información de esta primera sesión, el resto del curso se irá adaptando a sus necesidades, incluido el nivel de dificultad del *input*.

-La integración de actividades interactivas debe hacerse de manera progresiva e ir acompañada siempre de una explicación clara sobre los objetivos didácticos, para que los alumnos comprendan especialmente el propósito de aquellas actividades que no están centradas en exclusiva en la audición.

-Con respecto al trabajo en grupos, es posible que haya diferencias en el nivel de participación entre los miembros de cada pareja o cada grupo. Como parte de la evaluación continua, el docente deberá observar en todo momento si se produce este desequilibrio, y también intentar que no recurran al idioma materno cuando trabajan entre ellos.

-Sobre la posibilidad de usar un portfolio como parte de la evaluación, hay que señalar que los aprendientes sinohablantes no suelen estar habituados a él. En todo caso, se podría valorar hacer uso de la herramienta cada tres o cuatro sesiones, siempre explicando su utilidad.

-Como vamos a trabajar con *input* auténtico y vamos a aportar las transcripciones de los vídeos, es necesario avisar a los aprendientes de los errores, ambigüedades, patrones sintácticos y, en general, de las particularidades del lenguaje hablado que se van a encontrar por escrito. Las transcripciones solo son un complemento y una herramienta

de ayuda, no sirven para trabajar la competencia sintáctica y tampoco deben centralizar la clase.

5.4. Programación de un curso

Una vez visto el diseño y estructura de una secuencia didáctica, procedemos a abordar la planificación de un curso.

El curso tiene una duración aproximada de 16 semanas. La materia se imparte una vez a la semana, por lo que consta de 16 sesiones. Nuestra programación cubrirá 15 semanas, es decir, 15 sesiones, ya que la última corresponde con los exámenes finales.

Para asegurar una estructura coherente y bien organizada, el curso se ha dividido en 8 temas, que buscan abarcar diferentes variedades del español y géneros, tales como entrevistas, presentaciones, series y reseñas. Aunque no es tan relevante el número de temas (podrían ser 3 temas que incluyeran subtemas o sesiones donde se trabaje la misma variedad de *inputs* y actividades), lo esencial es que las sesiones no estén desconectadas entre sí. Incluso si cada sesión se dedica a un género, formato o variedad del español, los aprendientes tienen que saber que el curso presenta una estructura y una unidad lógica, con los objetivos de aprendizaje claros y actividades pertinentes para ellos.

El objetivo de nuestra programación es, en primer lugar, trabajar la comprensión auditiva y, en segundo lugar, las destrezas integradas, teniendo presente las condiciones del sistema educativo chino y las expectativas de los aprendientes. En este sentido, y como hemos podido ver en la planificación de la secuencia didáctica, en cada sesión intentamos alternar actividades en las que trabajen de forma individual, como ejercicios de selección múltiple o de preguntas abiertas; con aquellas que fomenten la interacción, como trabajos en parejas o grupo.

A continuación, resumimos la planificación del curso en la siguiente tabla:

Tabla 4

Tema	Semana	Género del <i>input</i>	Variedad del español
Tema 1. Nos definimos	1	Entrevista personal y profesional	España
Tema 2. Gastronomía	2-3	Vídeoblogs y reseñas	Argentina y España

Tema 3. Cholitas y cholets	4-5	Reportaje	México y Bolivia
Tema 4. Poquita fe	6-7	Serie	España
Tema 5. Roberto Bolaño	8-9	Documental y entrevista	España, México y Chile
Tema 6. La España vaciada	10-11	Vídeoblog de viajes y noticias	Uruguay y España
Tema 7. Ciencia	12-13	Vídeos de divulgación, entrevistas	España y Perú
Tema 8. Tesis	14-15	Película	España

(Fuente: elaboración propia)

Como se puede observar, cada tema abarcará aproximadamente dos semanas, es decir, habrá dos sesiones por tema, salvo la excepción del tema 1. Cada sesión tendrá sus objetivos específicos y en él se trabajará un audio, con sus respectivas actividades. Dicho audio estará vinculado con el de la otra sesión del mismo tema. Pueden tratarse de dos fragmentos del mismo vídeo (como es el caso del tema 3, donde en las dos sesiones se verán dos fragmentos de un reportaje, uno dedicado a las cholitas y otro al fenómeno de los cholets en el Alto) o dos vídeos relacionados temáticamente (como en el tema 6, donde primero trabajaremos con un vídeo en el que un viajero visita un pueblo de la España vaciada, y después visualizaremos un reportaje sobre el caso de *okupación* de uno de esos pueblos). De este modo, la contextualización que se haga en la primera sesión, o el trabajo del léxico, nos servirá para la segunda sesión.

Las dos últimas sesiones estarán dedicadas, si no hay cambios a lo largo del curso, a la visualización de una película. La película se verá con subtítulos en español y, para evitar la fatiga auditiva, la visualización se realizará por partes, cada una de las cuales tendrá sus actividades de explotación. Cabe destacar que consideramos viable ver una película completa en la clase de audición, ya que en este caso no se trabaja la escucha selectiva o atenta, sino la global. Además, en la línea de las recomendaciones del *Plan curricular*, seleccionamos una película cuya historia se basa principalmente en la acción. En consecuencia, las actividades girarán en torno al argumento y los personajes, y los aprendientes se apoyarán en las imágenes y los subtítulos en el trabajo de la comprensión

auditiva. Así evitaremos el cansancio que se puede dar por la exposición prolongada al material auditivo, a la vez que hacemos una actividad que suele ser muy atractiva y motivadora para los aprendientes sinohablantes.

En el ANEXO II, sintetizamos los objetivos de cada tema y proponemos posibles actividades de explotación para cada uno de ellos.

Por último, con respecto a la evaluación, en el sistema educativo chino el examen final tiene un peso considerable, aunque se puede compensar con la evaluación continua. En nuestro curso, la evaluación de las actividades comunicativas, de interacción y de destrezas integradas se llevaría a cabo mediante la evaluación continua (que puede alcanzar hasta un 40% de la nota final). Por otro lado, el examen final incluirá varios tipos de preguntas ya trabajadas en clase, como ejercicios de selección múltiple, preguntas abiertas y resúmenes del contenido.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión que podemos extraer es que, en el contexto universitario chino actual, y aun a pesar de sus particularidades, encontramos espacios para trabajar las actividades de la lengua e incorporar prácticas comunicativas que integren las destrezas, siempre y cuando se respete la base del sistema educativo del país. Esto es lo que sucede con materias como Escritura, Conversación o Comprensión Auditiva. Estas materias suelen ser impartidas por el docente extranjero y, como no hay un manual o una programación determinada, permiten cierto margen para incorporar estrategias de distintos enfoques e incluso trabajar otras actividades de la lengua, además de la principal.

Asimismo, al hacer balance de la bibliografía publicada sobre el E/LE en el contexto chino, podemos apreciar una ligera apertura del sistema hacia enfoques más comunicativos. Sin embargo, como explicamos anteriormente, la apertura también se debe producir por parte de los aprendientes sinohablantes, sobre todo en relación con sus expectativas respecto a la clase. En este trabajo defendemos que, si el docente explica y justifica los objetivos de las sesiones y las decisiones en la planificación de la clase, los aprendientes sinohablantes se mostrarán más receptivos a ellas. Además, está demostrado que la utilización de estrategias como el trabajo colaborativo reducen la ansiedad asociada a las actividades auditivas. Es decir, estas estrategias influyen significativamente en el estado emocional de los aprendientes, lo que repercute también en su aprendizaje, algo que los propios estudiantes van a poder observar durante el curso.

Por todo lo expuesto, para la planificación de la secuencia didáctica que hemos presentado en este trabajo, destinada a la materia de Comprensión Auditiva, nos hemos basado principalmente en un enfoque integrado y en el aprendizaje colaborativo entre los aprendientes. Tanto en la propuesta como en la programación del curso, hemos intentado encontrar un equilibrio entre las expectativas de los aprendientes con la asignatura, las exigencias del sistema y la importancia que le damos a la práctica comunicativa.

En cuando al trabajo de la audición en sí, hemos intentado cumplir con los siguientes puntos: i. *Input* variado y motivador; ii. Actividades de explotación que combinen ejercicios de comprensión auditiva y ejercicios enfocados a la interacción. iii. Actividades y dinámicas que aborden las estrategias auditivas. En este sentido, defendemos que una asignatura como Comprensión Auditiva no se debe plantear en base a una serie de actividades y su posterior resolución, sino que tiene incidir en la escucha

en sí. Como hemos mencionado varias veces a lo largo de este trabajo, no estamos enseñando a los aprendientes a realizar correctamente unos ejercicios, sino que queremos que aprendan a escuchar. Esto implica tomar conciencia del proceso de escucha, de los factores que influyen en ella y de las estrategias que aplican como estudiantes de una L2 y, sobre todo, como oyentes. Es por ello por lo que, en nuestra propuesta didáctica, pensada para una primera sesión del curso, nos hemos enfocado en la lengua en uso y la importancia del contexto, dos aspectos esenciales a partir de los cuales se articula el resto de la programación.

Por otro lado, el docente, además de ser el responsable de seleccionar el material y planificar su explotación didáctica, tiene una labor secundaria, estrechamente relacionada con la gestión del aula. En clase, debe observar a los aprendientes e ir adaptando los materiales a sus necesidades, una práctica pedagógica fundamental si queremos que el curso sea de utilidad para ellos.

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, creemos que al final una buena gestión del aula es esencial para alcanzar los objetivos de la clase de audición. La interacción y la integración de destrezas pueden tener su espacio en la clase, pero deben abordarse con una visión práctica, siendo conscientes, como haríamos en cualquier otro caso, del contexto educativo en el que nos encontramos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Mosquera, N. (2016). Propuesta de intervención estratégica en la expresión oral de sinohablantes a partir del manual *Sabes I* [Trabajo de fin de máster, Pablo de Olavide]. *Biblioteca virtual RedELE*.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/dam/jcr:8c77de2c-7121-4e46-8e83-5311563206ac/bv20161727nataliaalarcon-pdf.pdf>

Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.

Celso Serrano, L. (2011). Breves apuntes sobre la enseñanza del español en China en el ámbito universitario, *SinoELE*, 4. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.201106_\(4\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.201106_(4).0001)

Chamorro Guerrero, M. D. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales, *Monográficos MarcoELE*, 9. <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>

Chang, H. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español de China? *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, *Biblioteca virtual RedELE*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/11_fuliang.pdf

Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza de español en China. En E. Balmaseda, F. García., & M. Martínez (eds.), *XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 229-240). Logroño: ASELE and Fundación San Millán de la Cogolla.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0023.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Contreras Izquierdo, N. M., et al. (eds.) (2011). *El español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Universidad de Jaén.

Cortés Moreno, M. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*, *SinoELE*, 3. https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasP_Max.pdf

Cortés Moreno, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos SinoELE*, 10.

https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

Cortés Moreno, M. (2014). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. *Monográficos SinoELE*, 10.

https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_11-42.pdf

Fernández Calventos, L. (2006). Aproximación al método de adquisición de las segundas lenguas en China. *FONTE: Formación Online de Tutores de Español*.
<http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf>

García Borrón, M. D. (2014). "Hablando se habla": ejercicios para un programa de expresión oral basado en técnicas de dramatización para la clase de ELE. *Monográficos SinoELE*, 10.

https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_293-305.pdf

Gao, Y. (2020). La discriminación auditiva: problemas que plantea la enseñanza del español hablado en estudiantes de lengua materna china. *IGOVERNANZA*, 3(11).
<https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/33>

Gibert Escofet, M. I. & Iglesia Martín, S. (2015). Estrategias de comprensión audiovisual para estudiantes sinohablantes. *Foro de profesores de E/LE*, 11, 131-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5926435>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Anuario del Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/

- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24-47). Routledge.
- Lin, J. (2022). Enseñanza de la lengua española en China: un análisis contrastivo de los manuales didácticos. *MarcoELE*, 35. https://marcoele.com/descargas/35/lin-manuales_chinos.pdf
- Liu, J. (2011). *Aprender español escuchando*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press.
- Lu, J. (2005). Enseñanza del español en China. *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante, Actas del XI Congreso Nacional de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras de México*, UNAM, CELE, 67-84.
- Lu, K. (2020). Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva. *Monográficos SinoELE*, 20. https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AAH_2013_II_Lu_Kaitian.pdf
- Marco Martínez, C. & Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>
- Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Martín Leralta, S. (2013). Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. En M. Spychala, L. Sagermann Bustinza, & J. Hadas (eds.), *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera*, (pp. 85-98). Poznan: Comité Central de las Olimpiadas de Español: Asociación Neofilológica Polaca.
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5, 47-66. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24749/martin_marcoele_comp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz Torres, M. (2010). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. [Trabajo de fin de máster, UIMP]. *SinoELE*, 2. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>

Negueruela, E. García, P. & Escandón, A. (Eds.). (2023). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Routledge.

Nogueroles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *Suplementos SinoELE*, 3.

https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasT_Marta.pdf

Querol Bataller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *MarcoELE*, 18. https://marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf

Ramón Armas, A., & Cáceres Lorenzo, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, 73. <http://hdl.handle.net/10201/74304>

Sánchez Griñán, A. (2009a). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8. https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

Sánchez Griñán, A. (2009b). Estrategias de aprendizaje de ele de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*, 1, 82-94. <https://sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>

Sánchez Griñán, A., et al. (2011). Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante. *Monográficos SinoELE*, 4. <https://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>

Santos Rovira, J. M. (2011). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de lingüística aplicada*, 54. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/490/520>

Vázquez Torronteras, A. & Moreno-Arrones Delgado. (2017). Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China. *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi*, 34-45.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf

VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discriminacion_auditiva.htm

Wei, X., Zhu, W. Y. (2021). Efectos de tipos de tareas de comprensión auditiva en la elección de estrategias para los estudiantes chinos de ELE. *SinoELE*, 21, 37-52.

https://www.sinoele.org/images/Revista/21/SinoELE_21_Wei-Zhu_37-52.pdf

Zhao, Z. (1998). Hispanismo en China. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 29-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=192725>

8. ANEXOS

ANEXO I. Ficha de trabajo

TEMA 1

Nos definimos

▶ JAIME ALTOZANO, UN ALMA RENACENTISTA

¿Qué vamos a aprender??

- * Entender el **contenido global** de una entrevista aunque no comprendamos todas las palabras.
- * Aprender a **definirnos** de forma honesta y fiel a nosotros mismos.
- * Pensar en la **importancia del contexto** cuando trabajamos la audición.
- * **Tomar notas** del audio y **hacer preguntas** a nuestros compañeros.

FICHAS

▶ **Entrevistador: SMDANI - Daniel Pajuelo**



Nombre de youtuber: Smdani
Edad: 47 años (Valencia, 1977).
Profesión: youtube cura, profesor.
Actividad en youtube: entrevistas, bromas, raps, vlogs, reflexiones.
Canales: [Smdani](#) y [Smdani gamer](#).

▶ **Entrevistado: Jaime Altozano**

Edad: 30 años (Madrid, 1994).
Profesión: youtube, compositor y productor musical.
Actividad en youtube: análisis musical.
Canales: [Jaime Altozano](#) y [Jaime Afterdark](#).



1. Antes de la entrevista:

a. ¿Qué tipo de preguntas creéis que le puede hacer un cura youtuber a un músico youtuber?



b. ¿Qué preguntas crees que son más normales en una entrevista? Mira estos ejemplos y valora si todas te parecen adecuadas o no:



c. A partir de estas preguntas, pensad cuáles puede hacer un profesor extranjero a sus alumnos y cuáles se pueden hacer en una entrevista a alguien interesante. Por parejas, añadid una pregunta más a cada grupo y compartidlas con la clase.

2. Escucha la entrevista y contesta estas preguntas:

a. Escucha el primer fragmento y elige la opción correcta.

1. Jaime Altozano dice que es introvertido porque...

- a) le gusta quedarse en casa.
- b) le quita energía salir con gente y luego necesita recuperarse.
- c) cree la gente es agotadora.

2. Actualmente, ¿Jaime está más preocupado del presente, del pasado o del futuro?

- a) Del pasado y por eso va a terapia.
- b) Del presente.
- c) Del futuro y de los proyectos de los próximos años.

3. ¿Por qué es importante para él la salud?

- a) Porque tiene proyectos de futuro que quiere cumplir.
- b) Porque tiene miedo de la muerte de personas cercanas.
- c) Porque en la actualidad tiene problemas de salud.

4. ¿A Jaime le gusta viajar?

- a) Le gusta la idea, pero no la práctica.
- b) No, solo le gusta quedarse en su casa.
- c) Sí, le gusta viajar y conocer gente y lugares nuevos.

5. ¿Por qué no terminó sus estudios de Matemáticas-Física?

- a) Porque empezó a trabajar como músico y no tenía suficiente tiempo para seguir estudiando.
- b) Porque le gustaba más la música que las Matemáticas.
- c) Porque se dio cuenta de que ganaba más dinero con la música.

b. En parejas, escuchad el segundo fragmento de la entrevista y escribid tres preguntas abiertas. Intercambiad las preguntas con otra pareja y tratad de responderlas, utilizando vuestras notas y lo que recordáis del video

3. Después de escuchar la entrevista:

a. En cualquier interacción comunicativa, hay numerosos factores que juegan un papel importante en la audición. Además del nivel de conocimiento del idioma, es importante el **contexto**, el **conocimiento del mundo** y los **factores individuales** del hablante y el oyente. Aquí tienes unas frases que se han dicho en la entrevista de Jaime Altozano y otros aspectos relacionados con ella. Piensa si se pueden interpretar por conocer el contexto, el mundo o los factores individuales del entrevistador y el entrevistado:

a) El título de la entrevista: "Jaime Altozano, un alma **renacentista**"

b) Jaime: "Tuve una época de mirar mucho al pasado e intentar entender quién soy, por qué soy como soy, de ir a **terapia**..."

d) Jaime: "Eso me permite estudiar religiones y mitologías de todo el mundo... leer a gente como **Jospeh Campbell**, por ejemplo, que se ha dedicado a hacer mitología comparativa"

c) Jaime: "Ya que estoy aquí, en el canal de un cura... vamos a hablar de religión."

e) Tipo de preguntas que ha elegido SMDani

Contexto

Conocimiento del mundo

Factores personales



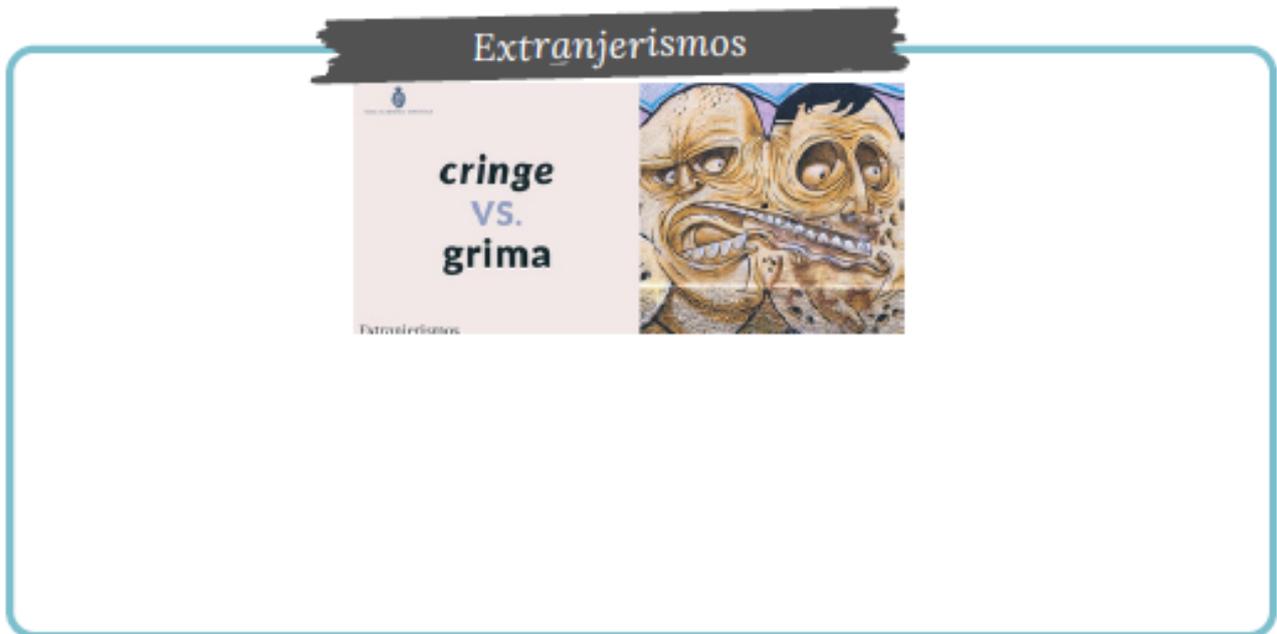
Vocabulario

1. Busca en la transcripción estas frases y con el contexto adivina el significado.

¿Qué nos hemos perdido?

- Ya estoy yéndome por las ramas.
- Estudiar Matemáticas... yo creo que es una de mis grandes espinitas.
- Me gusta mucho conceptualmente viajar y conocer gente.
- A mí la banda sonora de Final Fantasy XII me hipnotizó desde el principio.
- (Yo) era muy beligerante y estaba muy en contra de la religión.
- Dejar de tener rechazo visceral a las cosas.

2. Busca en la transcripción palabras en inglés, o extranjerismos, que usa Jaime Altozano. Luego tradúcelas al español. ¿En chino también hay extranjerismos?"



Ejercicio final

Por parejas, vamos a hacer una entrevista de 3 minutos a nuestro compañero.

INSTRUCCIONES

- Preparación de preguntas:** Los dos escribiréis las preguntas que queréis hacer al compañero.
- Primera entrevista:** Uno preguntará y tomará notas de las respuestas de su compañero.
- Cambio y segunda entrevista:** El que respondió primero hará ahora las preguntas, y el que preguntó primero responderá y tomará notas.



ANEXO II. Programación de un curso

Tema 1: Nos definimos (Semana 1)

-Material auditivo: [Entrevista a Jaime Altozano](#)

-Objetivo: Entender la importancia del contexto, los factores individuales y el conocimiento del mundo en lo que decimos y lo que nos dicen.

-Posibles actividades de explotación:

1. Actividad de selección múltiple:
 - Descripción: Los aprendientes responderán a preguntas de selección múltiple sobre el contenido.
 - Objetivo: Evaluar la comprensión general del contenido y detalles específicos del mismo.
2. Actividad de diseño de un ejercicio por parejas:
 - Descripción: Los estudiantes trabajarán en parejas para diseñar su propio ejercicio basado en la entrevista.
 - Objetivo: Fomentar la colaboración entre ellos y el análisis del contenido escuchado.
3. Actividad final:
 - Entrevista personal entre compañeros.

Tema 2: Gastronomía (Semana 2 y 3)

-Material auditivo: Vídeoblog de reseñas. [Tapas baratas y tapas caras](#), de un *vídeoblogger* argentino, y una selección de vídeos de críticos gastronómicos, o *foodies*, españoles.

-Objetivo: Comprender discursos improvisados, naturales y con errores.

-Posibles actividades de explotación:

1. Actividad de pregunta/respuesta:
 - Descripción: Preguntas abiertas para entender el significado del audio.
 - Objetivo: Evaluar la comprensión general del contenido y detalles específicos del mismo.

2. Encontrar el error:
 - Descripción: Primero se contextualizará la cultura de las tapas en España y luego los alumnos tendrán que encontrar los errores, las confusiones o imprecisiones en el audio.
 - Objetivo: Practicar la escucha selectiva y relacionar lo que sabemos con lo que escuchamos.
3. Creación de actividades:
 - Descripción: Los estudiantes formarán grupos y visualizarán varios vídeos de críticos gastronómicos. Elegirán el que más les guste y harán una actividad de verdadero o falso que otro grupo tendrá que resolver con el audio.
 - Objetivo: Desarrollar el trabajo colaborativo, identificar la información relevante de un audio, trabajar la formulación de preguntas.

Tema 3: Cholitas y cholets (Semana 4 y 5)

-Material auditivo: Reportaje de VICE [Cholitas y cholets](#).

-Objetivo: Entender el contenido global del vídeo, aun sin entender todas las palabras. Familiarizarnos con las expresiones características del español de Bolivia y el de México.

Posibles actividades de explotación:

1. Actividad de verdadero o falso:
 - Descripción: Señalar si unas frases son verdaderas o falsas.
 - Objetivo: Trabajar la escucha dirigida y selectiva y la atención al detalle.
2. Actividad de descripción:
 - Descripción: Los aprendientes escuchan el audio y a partir de los comentarios deben describir cómo es un cholet.
 - Objetivo: Escucha atenta. Comprender, asimilar y reproducir las descripciones.

Tema 4: Poquita fe (Semanas 6 y 7)

-Material auditivo: Episodio 1 y 2 de la primera temporada de la serie española ‘Poquita fe’.

-Objetivo: Trabajar la escucha selectiva y la inferencia. Familiarizarse con el humor físico y trabajar la competencia cinestésica.

Posibles actividades de explotación:

1. Actividad de síntesis y de relacionar:
 - Descripción: Los aprendientes tendrán que tomar notas de los personajes que aparecen, las relaciones que tienen entre sí y las historias que viven en cada episodio.
 - Objetivo: Desarrollar habilidades de síntesis al captar y organizar la información sobre los personajes y sus interacciones en la historia.
2. Actividad de quién dice qué:
 - Descripción: Relacionar cada personaje con lo que dice.
 - Objetivo: Mejorar la capacidad de escuchar con un propósito específico y desarrollar estrategias de atención selectiva.
3. Actividad final de predicción:
 - Descripción: En grupos, harán predicciones sobre qué ocurrirá en futuros capítulos.
 - Objetivo: Trabajo en grupo, debate entre compañeros.

Tema 5: Roberto Bolaño (Semanas 8 y 9)

-Material auditivo: Fragmentos del documental ‘El último maldito’, de TVE, y la entrevista a Roberto Bolaño, [La belleza de pensar](#).

-Objetivo: Trabajar la escucha global.

-Posibles actividades de explotación:

1. Ordenar una historia:
 - Descripción: Se visualiza un fragmento del documental correspondiente a la vida de Bolaño y los estudiantes deben ordenar unos datos biográficos que se les han dado previamente.

- Objetivo: Trabajar la escucha atenta y la escucha selectiva.
- 2. Actividad de parafraseo:
 - Descripción: Después de escuchar los fragmentos, los estudiantes deberán parafrasear las ideas principales del audio en sus propias palabras.
 - Objetivo: Trabajar la capacidad de síntesis y la reformulación.
- 3. Preparar y completar un esquema:
 - Descripción: Por parejas o grupos, los alumnos preparan un esquema e infografía sobre la información más importante sobre Bolaño.
 - Objetivo: Ordenar la información relevante a partir de lo trabajado en las sesiones.

Tema 6: La España vaciada (Semanas 10 y 11)

-Material auditivo: Vídeo del uruguayo Gaston Marotta, [Visitando el pueblo con menos habitantes de España](#). Noticia sobre el caso de Fraguas, y otros vídeos sobre la okupación de pueblos abandonados.

-Objetivo: Escucha global y atenta. Toma de notas y asimilación del audio para luego utilizarlo en un debate.

-Posibles actividades de explotación:

1. Completar espacios en blanco:
 - Descripción: Actividad de rellenar huecos con la información que se aporta en el vídeo.
 - Objetivo: Escucha atenta, captar detalles específicos del audio.
2. Resumir el contenido de un vídeo para luego organizar un debate:
 - Descripción: Después de ver la noticia sobre Fraguas, se organizará un debate a favor o en contra de la ocupación de pueblos abandonados. Se les dará otros vídeos sobre el tema para la preparación de su argumentación.

- Objetivo: Mejorar la comprensión del vídeo y trabajar la habilidad de expresar ideas en el contexto de un debate.

Tema 7: Ciencia y futuro (Semanas 12 y 13)

-Material auditivo: Vídeo de [El Robot de Platón](#) sobre los problemas del milenio.
Vídeo de [Neil Harbisson, músico, artista y ciborg](#).

-Objetivo: Entender el contenido global de vídeos sobre temas especializados.
Familiarizarnos con léxico del ámbito de la ciencia, la tecnología y la sociología.

-Posibles actividades de explotación:

1. Actividad de preguntas y respuestas:
 - Descripción: Actividad de preguntas sobre conceptos que aparecen en el vídeo.
 - Objetivo: Práctica de escucha selectiva y dirigida.
2. Diseño de una infografía:
 - Descripción: A partir del audio, los aprendientes en grupo crean una infografía o un esquema con la información más importante.
 - Objetivo: Trabajo en grupo y organización de la información escuchada en el audio.

Tema 8. Tesis (14 y 15)

-Material auditivo: Visualización de la película *Tesis*, de Alejandro Amenábar.

-Objetivo: Visualizar y comprender una película en español.

-Posibles actividades de explotación:

1. Actividades de predicción.
2. Preguntas abiertas sobre la película:
 - Descripción: Actividad de preguntas sobre aspectos generales de la película, de los personajes o la acción.
 - Objetivo: Trabajo de la escucha global.
3. Actividad de resumir:

- Descripción: Resumir los puntos más importantes de la película.
- Objetivo: Anotar, procesar y explicar con sus propias palabras el argumento de la película.