

Español oral en contexto

I. Textos de español oral

**Material de ELE basado en corpus
Comprensión auditiva**



Desarrollado en el Laboratorio de Lingüística Informática (LLI)
de la Universidad Autónoma de Madrid. www.llif.uam.es

Director de investigación:

A. Moreno Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid)

Programador:

J. M^a. Guirao (Universidad de Granada)

Asesor didáctico de ELE:

P. Gozalo Gómez (Universidad Autónoma de Madrid)

Lingüista y autor de ilustraciones o fotografías:

L. Campillos Llanos (Universidad Autónoma de Madrid)

Este recurso ha sido financiado parcialmente dentro del proyecto BRAVO-RL, del Plan Nacional I+D+i (TIN2007-67407-C03-02) y se ha basado en los resultados del proyecto europeo C-ORAL-ROM, desarrollado por el Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM entre 2001 y 2004.

La Universidad Autónoma de Madrid reconoce que la fuente original de los sonidos de las grabaciones de los medios de comunicación publicados en el corpus C-Oral-Rom han sido proporcionados por RTVE, Radio Televisión Madrid (Telemadrid), COPE (Cadena de Ondas Populares Españolas/Radio Popular) y Onda Cero Radio.

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

28049 Madrid

Teléfono 91 497 42 33

Fax 91 497 51 69

servicio.publicaciones@uam.es

www.uam.es/publicaciones

© UAM Ediciones, 2010.

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y resarcimiento civil previsto en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente (salvo, en este último caso, para su cita expresa en un texto diferente, mencionando su procedencia), por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

I.S.B.N. de este volumen: 978-84-8344-181-7

I.S.B.N. de obra completa: 978-84-8344-183-1

Depósito Legal:

Diseño de la colección: Producción Gráfica UAM

Impresión:

Español oral en contexto

I. Textos de español oral

Material de ELE basado en corpus Comprensión auditiva

**Leonardo Campillos Llanos
Paula Gozalo Gómez
José María Guirao
Antonio Moreno Sandoval**



Índice

Introducción.....	VII
Justificación del uso de materiales auténticos para la didáctica.....	VII
Los materiales para la audición	IX
Convenciones empleadas para la transcripción	X
Metodología y criterios de selección de documentos.....	XII
Tipología de actividades	XIII
El diseño de las actividades	XVI
La presentación de los materiales.....	XVII
Cómo utilizar los materiales.....	XVIII
Bibliografía	XIX
Actividades para documentos de nivel B1.....	1
Actividades para documentos de nivel B2.....	27
Actividades para documentos de nivel C1.....	141
Actividades para documentos de nivel C2.....	201
Soluciones	205

Introducción

En *Textos de español oral* presentamos un conjunto de actividades para el aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) o como segunda lengua (en adelante, L2). El material se apoya en una herramienta de consulta en **formato hipertextual**, concebida como un complemento a los manuales existentes o los recursos propios del docente. Se dirige principalmente a profesores o estudiantes de **niveles intermedio-avanzado (B1-B2) o superior-perfeccionamiento (C1-C2)** que desean trabajar especialmente la destreza de **comprensión auditiva** (aunque también se abordan de forma tangencial los contenidos gramaticales o el léxico). No obstante, las actividades no se han diseñado para la práctica de la percepción auditiva (pares mínimos o ejercicios de entonación, tanto a nivel de palabra como de frase, tal como diferencia P. Ur: 1984), aunque sí se han aportado breves notas sobre pronunciaciones particulares de los hablantes, como se explica más adelante.

La extracción de las grabaciones se ha realizado a partir del análisis del corpus de habla espontánea **C-Oral-Rom** (publicado por J. Benjamins en 2005). Se trata de una **selección de fragmentos de los documentos de la parte española de C-Oral-Rom** (un total de 200 textos), **transcritos del habla oral real**, que pueden **escucharse fácilmente**. *Textos de español oral* ofrece, entre otras, las siguientes características:

- Presenta ejemplos de uso de **habla oral real**.
- Se incluye una **gran variedad de temas y situaciones comunicativas**.
- Se incluyen diversos géneros y tipos de discurso oral: **monólogos, diálogos o conversaciones**.
- Se recoge tanto el **registro formal** como el **coloquial**.

Justificación del uso de materiales auténticos para la didáctica

El uso de corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras es un área de ingente investigación –especialmente para el inglés–, y ya ha dado lugar a congresos internacionales (*Teaching and Language Corpora* o *TaLC*) o artículos específicos sobre los problemas concretos que presentan, los enfoques más adecuados para el uso en la didáctica, etc. (véanse las recopilaciones de estudios editados por Sinclair, 2004, o Aijmer, 2009; o los trabajos de McCarthy, O’Keefe y Carter, 2007; y Hunston: 2002). Principalmente, el uso de los corpus lingüísticos en la didáctica se ha desarrollado en dos líneas:

- **La enseñanza-aprendizaje con ejercicios que enfrentan al estudiante al corpus mediante ejercicios de concordancias** y le obligan a inferir reglas gramaticales o patrones de uso. Dicha metodología, creada por Tim Jones (1991), es conocida como **Data-driven learning** (que se podría traducir por ‘aprendizaje dirigido por los datos’), y proporciona al alumno cierta autonomía, pues asume un papel de «investigador» del lenguaje, empleando estrategias inductivas de aprendizaje (vid. las reflexiones que recoge Johansson, 2009: 37). Uno de los temores que este método genera en los profesores es la falta de control sobre el proceso de aprendizaje y las estructuras que recuperan los alumnos, dada la posible aparición de incorrecciones normativas. Asimismo, los corpus no son siempre accesibles o apropiados (principalmente por la dificultad de encontrar temas interesantes y graduar correctamente el nivel de dificultad), y los docentes prefieren tener ejercicios cerrados y ya realizados, lo cual escasea actualmente. Todas estas cuestiones se plantean en el estudio de Breyer (2009); además, se incluyen algunas referencias bibliográficas sobre manuales y recursos didácticos con ejercicios ya publicados.

- **El uso de los bancos de datos lingüísticos para la documentación en el proceso de creación de recursos didácticos, gramáticas o manuales.** En el mercado editorial anglosajón ya existen gramáticas basadas en corpus, como la *Longman Grammar of Spoken and Written English*, elaborada por D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad y E. Finegan (publicada en 1999), o la *Cambridge Grammar Of English*, elaborada por R. Carter y M. McCarthy (publicada en 2006). También existen una serie de libros de texto para el aprendizaje del inglés totalmente basados en el Cambridge International Corpus of North American English (que comprende tanto la lengua oral como la escrita): *Touchstone*, elaborados por M. McCarthy, J. McCarten y H. Sandiford. En el ámbito español, el manual *CUMBRE* (SGEL: 1995) fue desarrollado por Aquilino Sánchez, M^a Teresa Espinet y Pascual Cantos basándose en el corpus lingüístico homónimo, que contiene datos únicamente textuales; y recientemente se ha desarrollado la *Gramática práctica del español actual* (Sarmiento y Sánchez, 2008) contando con los datos de dicho corpus.

La metodología que hemos seguido en la creación de este recurso se enmarca en esta segunda línea: la documentación en el banco de datos C-Oral-Rom para proporcionar actividades de comprensión auditiva a partir de grabaciones de habla reales. La magnitud de los datos de un corpus o las convenciones de transcripción (que lo hacen incomprensible e ilegible para los no habituados, quienes tampoco suelen ser lingüistas) dificultan su uso directo en el aula por parte del profesor. Por ello se hace necesaria una *mediación pedagógica* del corpus para su uso en la enseñanza. Dicha mediación supone enriquecer *manualmente* el corpus con explicaciones sobre gramática, léxico o funciones comunicativas, notas sobre incorrecciones, fenómenos particulares de pronunciación, registro o variedades de habla, etc. (además de desarrollar actividades de práctica) para guiar al alumno o al profesor. Es cierto que este proceso puede privarles de autonomía para aprender o consultarlo, pero ello puede realizarse con el recurso original, C-Oral-Rom.

También es preciso explicar algunas cuestiones respecto a la *autenticidad* de los textos. E. Martín Peris (1991) o Maite Cabello (1998) han comentado la necesidad de que la enseñanza de la comprensión auditiva se base en textos orales auténticos, lo cual no quiere decir que sean forzosamente grabados de la vida real. Algunos de los inconvenientes del uso de documentos reales –por lo cual apenas existen recursos que los empleen– son la dificultad de asignarles un nivel y el problema de seleccionar temas interesantes para la clase. Asimismo, según nuestra experiencia en la elaboración del recurso, la selección de conversaciones de ámbito informal ha presentado una cierta dificultad, dado el alto grado de elipsis de estructuras en el habla (del tema tratado, o de partes de la oración fundamentales como verbos o sujetos, que quedan implícitos en el contexto situacional). Junto a ello, en las conversaciones coloquiales existe una frecuente falta de planificación del discurso, que no solamente se refleja en una organización de las estructuras lingüísticas diferente a la del discurso escrito, sino también en la ausencia de un tema central que aglutine los motivos de la conversación. En efecto, muchas conversaciones coloquiales tienen una motivación *fática*: son meramente interaccionales y no transaccionales. Es decir, se conversa para socializarse o mantener un vínculo con el interlocutor, más allá del interés de transmitir datos.

Para pasar del nivel de los datos en bruto del corpus al de los materiales auténticos, S. Braun (2005) propone realizar una mediación pedagógica que incorpore a la metodología de corpus un enfoque discursivo, y para ello parte de las interesantes reflexiones que realizó el lingüista H. G. Widdowson. En primer lugar, Widdowson (1978) distingue entre la *calidad de genuino* de un texto y su *autenticidad*. El uso de textos reales (*genuinos*) solamente resulta útil en la medida en que el estudiante es capaz de establecer una relación con el texto que le dote de *autenticidad*: que se sitúe en auténticas situaciones lingüísticas lo más cercanas posible a la comunicación en la vida real. La segunda reflexión parte de la distinción que Widdowson (2003) realiza entre texto y discurso. En efecto, mientras que un corpus es una colección de textos (productos de uso de la lengua

Introducción

aislados de cualquier situación comunicativa), el aprendizaje de lenguas está relacionado con el discurso (el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas). Las personas que utilizan un corpus no son los destinatarios originales de los textos que lo componen, y la adaptación de los mismos a la enseñanza requiere un proceso de mediación pedagógica que procure reconstruir el contexto discursivo auténtico. La recreación del contexto original por parte del estudiante será más accesible cuanto mayor familiaridad tenga con el tema del texto y cuanto más interesante le resulte (para un razonamiento semejante, vid. Brown, 1986: 286).

Bajo este presupuesto, hemos intentado enmarcar algunos textos extraídos de C-Oral-Rom en una actividad que sitúe al alumno en una situación comunicativa semejante a la original. Algunas actividades, por ejemplo, pretenden que el alumno recupere datos de una presentación corporativa, como si tuviera que elaborar una presentación en PowerPoint para un plan de negocio; o extraer datos a partir de una entrevista con un profesor, para elegir un plan de estudios o confirmar el temario de una asignatura.

Los materiales para la audición

En *Textos de español oral* ofrecemos un total de 200 fragmentos de entre 20 segundos y 3 minutos de duración, que suman un total de 6 horas de grabaciones para la práctica de la comprensión auditiva.

Antes de explicar las características de los materiales, es preciso abordar una cuestión clave en la Lingüística de corpus: el problema de la *representatividad*. Un banco de datos (corpus) es una parcela reducida de la lengua, por lo que puede carecer de contenidos gramaticales, vocabulario o funciones comunicativas relevantes. El corpus de español de C-Oral-Rom, empleado en la documentación para la realización de *Textos de español oral*, contiene aproximadamente 300.000 palabras transcritas de más de 40 horas de grabación. Nuestra experiencia en la elaboración del recurso nos permite afirmar que, si bien no todas las estructuras gramaticales ni la completa relación de funciones comunicativas del español han podido obtenerse en C-Oral-Rom, sí la amplia mayoría o las más importantes para el aprendizaje, coincidiendo con la consideración de G. Aston (1997: 54) sobre la preferencia de un corpus de entre 20.000 y 200.000 palabras para un contexto de enseñanza.

Una parte del material grabado procede de contextos formales (reportajes de medios de comunicación, conferencias...), aunque los medios de comunicación incluyen muchos pasajes de registro informal, sobre todo en los documentos deportivos o en las conversaciones o entrevistas. Además, respecto a los documentos de los medios de comunicación, hay que precisar que no son todos propiamente espontáneos. En efecto, las noticias (de sucesos, economía, deportes, etc.) o los pronósticos del tiempo siguen un guión leído, al igual que los reportajes narrados por un locutor profesional. En cambio, pueden tener un carácter más espontáneo los programas de variedades, de opinión o debate, las entrevistas deportivas, etc. En la parte formal también se han incluido grabaciones de ámbito profesional (presentaciones corporativas o conversaciones de trabajo), académico (conferencias, clases de universidad...) o situaciones de la vida cotidiana (diálogos en comercios).

La parte más informal del corpus procede de grabaciones en que los hablantes podían saber o no si estaban siendo grabados, lo cual lógicamente repercutía en el grado de espontaneidad de las grabaciones. Las situaciones de grabación fueron diversas: desde conversaciones en aulas o en ámbitos domésticos hasta monólogos que hablan sobre viajes o experiencias personales.

En ambos casos, en la confección del corpus se ha solicitado permiso por escrito a los participantes, que han dado el consentimiento firmado para su uso y explotación. Los

medios de comunicación que cedieron grabaciones de sus programas también dieron permiso por escrito para su uso.

Los documentos –para cada uno de los cuales se ofrece la transcripción y el sonido correspondiente– han sido clasificados de tal forma que se pueden consultar y recuperar a partir de varios parámetros: contenidos gramaticales, nociones y funciones comunicativas, léxico, registro (estándar, cuidado o formal, profesional y coloquial o informal), velocidad de dicción (lenta, media-lenta, media, media-rápida, rápida) y niveles de dificultad según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Respecto al nivel de dificultad, se han tenido en cuenta aspectos lingüísticos (gramática, presencia de estructuras fraseológicas o coloquialismos...) pero también extralingüísticos (velocidad de dicción, presencia de ruidos de fondo, etc.) o temáticos (como el grado de especialización del tema que trata el documento). En la nivelación se han tenido en cuenta las directrices que marca el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Edelsa: 2006). Con todo, no hay que olvidar las palabras de Martín Peris (1991) que recuerdan que la dificultad no está en el documento en sí, sino en la tarea que el alumno ha de realizar a partir del mismo: este es el criterio que finalmente ha determinado la clasificación de cada documento.

Al basarse en un corpus de habla espontánea, los documentos recogen las disfluencias (explicadas en el apartado siguiente) y también las incorrecciones propias de la oralidad: abreviaciones (*para* → «pa»; *nada* → «na»), cambios de acento particulares en la pronunciación de ciertos grupos fónicos (por ahí → «porái»), elipsis de palabras, como en «yo me di cuenta que» (sic)... Si bien nos parece adecuado presentar al estudiante la lengua real a la que se va a enfrentar, también es preciso advertirle de que se trata de incorrecciones propias del habla descuidada (o en ciertos casos, de la pronunciación más extendida). Esto se ha indicado en la transcripción mediante la marca (*sic*), como se explica en el apartado de Convenciones de transcripción, y en cuadros como el siguiente:



Fíjate en la pronunciación poco cuidada de esta palabra: adelante → «alante»

Convenciones empleadas para la transcripción

Como indica Ur (1984), las transcripciones exactas del habla espontánea resultan tediosas de leer para los estudiantes y profesores; de este modo, se ha realizado una **adaptación ortográfica** de las transcripciones originales del corpus C-Oral-Rom para su aplicación a la didáctica. Para ello se han seguido las convenciones establecidas en el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE/Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005) y los criterios de J. Martínez de Sousa explicados en *Ortografía y ortotipografía del español actual* (2008).

En ciertos casos, al final de la transcripción se explica alguna **expresión hecha**, algún **regionalismo**, **coloquialismo** o término propio del **argot**, o alguna forma **no normativa**; igualmente, se ha incluido **información cultural** (fiestas populares, religiosas o civiles, etc.).

Y luego ya, nos casamos el quince de julio. Agosto, septiembre y octubre. Y el día de... de los Santos, tres meses, nos fuimos a Barcelona.

Anca: se emplea en ciertas zonas del sur de España con el significado de 'a casa de'.

Día de los Santos: el 1 de noviembre se celebra el día de Todos los Santos.

Fig. 1. Fragmento de transcripción con notas al final

Introducción

En el caso de seleccionar algún texto con una **incorrección gramatical** (por ejemplo, falta de concordancia de género o número, dequeísmo, etc.), se ofrece la transcripción literal con el error indicado tras la marca (*sic*).

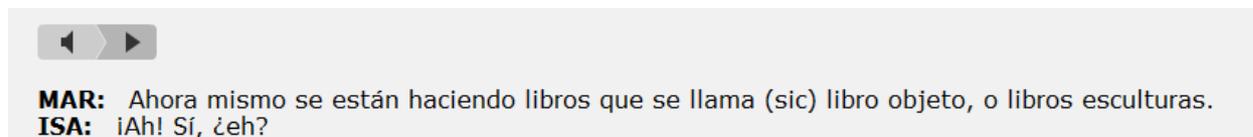


Fig. 2. Texto con incorrección gramatical

La mayoría de las palabras o grupos de palabras **mal pronunciados** se han transcrito normativamente, añadiendo alguna explicación sobre la pronunciación no normativa en un cuadro que aparece en la página del libro correspondiente a la actividad, como ya se ha explicado en el apartado anterior. Sin embargo, en ciertos casos se ha transcrito literalmente la pronunciación incorrecta (marcada en cursiva), añadiendo a continuación la marca (*sic*).

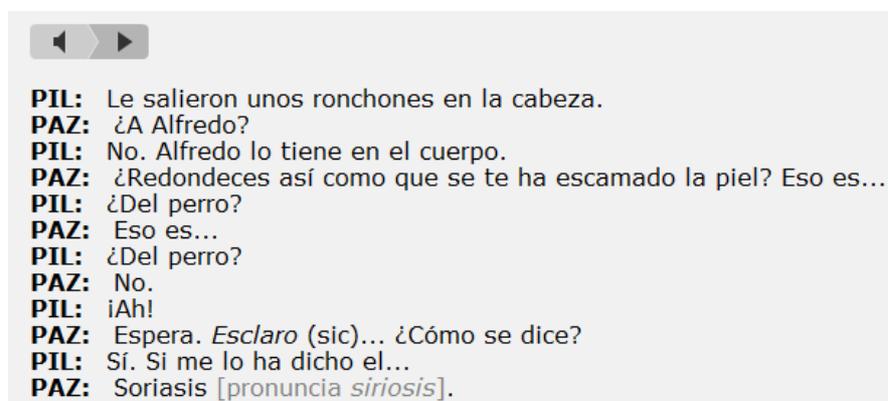


Fig. 3. Texto con transcripción de palabra mal pronunciada

En algunos casos se ha **abreviado** el fragmento para ofrecer solamente las partes del discurso necesarias para la comprensión del texto (se señala que falta contexto con tres puntos suspensivos entre corchetes: [...]).

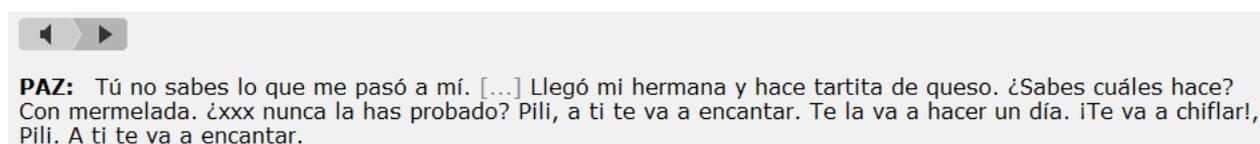


Fig. 4. Texto abreviado

Dado que se ofrecen muestras de habla auténticas, se han transcrito algunas **disfluencias** propias del habla: repeticiones, palabras de relleno (*eh...*, *mmm...*, *ah...*), etc. Igualmente, en los textos se recogen **fenómenos extralingüísticos** propios de la oralidad (risa, titubeos, asentimientos, tos...), que se indican en la propia transcripción y entre corchetes: [*ría*], [*tose*], [*asiente*], [*titubea*]...

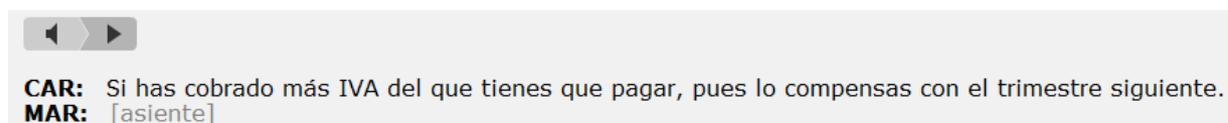


Fig. 5. Texto con marcas de fenómenos extralingüísticos

En ciertos casos también se ha añadido un **comentario explicativo** que ayuda a entender el texto (por ejemplo, porque el hablante realiza un gesto, dicta unas palabras, etc.).

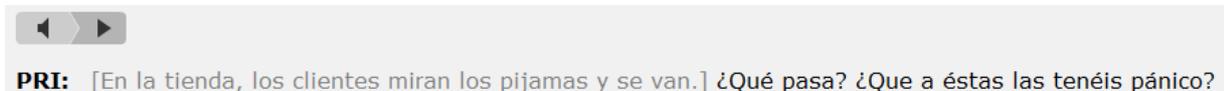


Fig. 6. Texto con comentario

Con el fin de que la lectura de las transcripciones presente claridad y facilite la didáctica de la lengua, las **palabras truncadas** (no pronunciadas completamente) no se han transcrito, y han sido sustituidas por puntos suspensivos. Por ejemplo:

Transcripción original: *la terapia &ge [/] génica / es / un avance* (emedts09)
Transcripción adaptada: *La terapia ... génica es un avance*

Asimismo, los **solapamientos** y las **interrupciones** tampoco se han marcado; únicamente, los **turnos que continúan después de que el interlocutor haya interrumpido** se han transcrito con la primera palabra en minúscula (a diferencia de cualquier turno no interrumpido, que comienza con una palabra en mayúsculas).

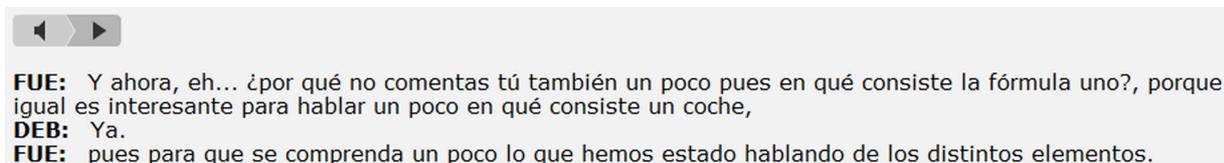


Fig. 7. Texto con turno interrumpido y continuado

Pese a que algunas transcripciones pueden presentar ambigüedades de interpretación en la puntuación (uso o posición de comas, puntos, paréntesis, etc), se ha intentado que no obstaculicen la finalidad pedagógica de la transcripción.

Metodología y criterios de selección de documentos

La selección de los textos ha sido manual y ha precisado leer y escuchar todos los documentos de la parte española de C-Oral-Rom. El proceso de trabajo ha sido básicamente el siguiente (una explicación más detallada se expone en Campillos Llanos, 2006: 73-104):

- Escuchar el documento y valorar la adecuación de sus contenidos para la didáctica, y seleccionarlo o rechazarlo.
- Leer detenidamente las transcripciones de los documentos (adaptadas a las convenciones de la lengua escrita) y describir sus contenidos gramaticales, nocio-funcionales, léxicos, el registro o la velocidad de habla, etc.
- Clasificar el documento en un nivel de dificultad según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Ciertos documentos del corpus no fueron seleccionados para realizar actividades de comprensión auditiva a causa de los problemas siguientes:

1. Mala calidad del sonido, debido a irregularidades del habla, baja calidad acústica...
2. El documento no resulta adecuado para la didáctica porque presenta incorrecciones normativas, vulgarismos, palabras malsonantes, o se abordan temas inapropiados...
3. El tema no resulta interesante para el desarrollo de una actividad; esta es una cuestión crucial, dado que la falta de interés en el tema resulta negativa para la

Introducción

comprensión, como indica Martín Peris (1991; vid. también el estudio sobre los factores que afectan a la comprensión auditiva, Boyle: 1984).

También se han tenido en cuenta otros criterios que influyen en la comprensión auditiva que explican Anderson y Lynch (1988: 48-52; vid. también Gozalo Gómez: 2000):

- la **organización de la información**: la audición de contenidos estructurados secuencialmente facilita la comprensión, pero se dificulta si hay interrupciones y retrocesos en el hilo de la conversación.
- la **familiaridad con el tema**: un dominio temático muy especializado puede ser adecuado para niveles superiores, o para adultos con formación determinada; y puede necesitarse información previa a la audición para comprender el documento.
- la **explicitud de la información**: los términos o expresiones redundantes facilitan la comprensión, y las expresiones referenciales (anáforas, catáforas y otros tipos de deíxis) la dificultan.

Asimismo, el tipo de texto oral también influye en la dificultad para procesarlo. Brown y Yule (1983: 197) plantean esquemáticamente en un cuadro los grados de dificultad en relación con la tipología textual (vid. Anderson y Lynch: 55; y en español, Gil-Torresano, 2002: 7). Lo más fácil sería el contenido estático (como una descripción o unas instrucciones), con pocos elementos, ideas o personajes; de una dificultad media sería el contenido dinámico (la narración); y lo más difícil, el contenido abstracto (por ejemplo, la opinión) en el que confluyen muchos elementos, ideas, propiedades...

Tipología de actividades

Antes de explicar la tipología de actividades, hay que comentar las distintas variables que intervienen en el diseño de las mismas: el tipo de proceso de comprensión que se requiere, el tipo de labor que se fija en cada una, el modelo pedagógico en el que se basa el diseño, o el nivel lingüístico que se quiere trabajar.

En primer lugar, respecto a los tipos de procesos que intervienen en la comprensión auditiva, Richards (1983, 2008) distingue dos: procesamiento ascendente (*bottom-up processing*) y descendente (*top-down processing*). El procesamiento ascendente parte del análisis de los sonidos para identificar palabras, y a su vez sintagmas, oraciones, el discurso... Para desarrollar este tipo de destreza es preciso el reconocimiento de palabras clave, el acento y la entonación, las relaciones gramaticales entre partes clave de las oraciones, etc., y para ello se plantean ejercicios como dictados, actividades de rellenar huecos, de selección de respuestas múltiples, de identificación de conectores oracionales... En el procesamiento descendente, el estudiante requiere conocimiento previo acerca del tema del discurso o la situación comunicativa, que activa una serie de esquemas o guiones sobre la misma (qué formulas o vocabulario usar, etc., por ejemplo, en una tienda). Se requieren habilidades de inferencia (de la situación comunicativa, detalles no mencionados acerca del contenido, etc.) o de anticipación de cuestiones relacionadas con lo que va a escuchar, y para ello se suele pedir a los estudiantes que escriban una serie de ideas o palabras antes de escuchar, que intenten predecir el final de una historia, etc. Cada tipo de procesamiento requiere ciertas estrategias y habilidades cognitivas y comunicativas, de las cuales existen taxonomías para planificar actividades (vid. Gil-Torresano, 2004: 909).

En segundo lugar, el diseño, como indica Richards (1983), puede centrarse en la manipulación de la grabación que recibe el alumno (el *input*) o en la tarea que tiene que realizar. Respecto a la tarea, las actividades pueden variar según se quiera practicar la *comprensión global* (el significado del documento en su conjunto) o la *comprensión parcial* (de detalles específicos). Igualmente, según la respuesta que requieran por parte del alumno, la tarea puede ser *mecánica* (en la que no es necesario comprender el significado; por ejemplo, discriminar un sonido entre dos palabras), *significativa* (en la

que se necesita comprender, sin creatividad por parte del alumno; por ejemplo, ordenar un diálogo) o *comunicativa* (en la que se requiere comprender y además interpretar y actuar de algún modo: reaccionar, proponer una solución, recomendar algo...).

En tercer lugar, el tipo de actividad puede depender del modelo pedagógico para la comprensión auditiva, que según Bonch-Bruевич (2006) puede ser uno de estos cuatro:

- **Emparejamiento o armonización por patrones:** es propio de los métodos audiolinguales de los años 40-60 del siglo XX y se dirige a la repetición mecánica de estructuras, sin atender al mensaje. No suele emplearse más allá de los niveles iniciales.
- **Procesamiento de la información discreta:** propio del método nocio-funcional de los años 70-80, ofrece actividades sin una dimensión interactiva con el alumno: cuestiones de verdadero o falso, selección múltiple, relacionar...
- **Instrucción por tareas:** se practica desde los años 70 en adelante y el alumno emplea la información escuchada para realizar una tarea o resolver un problema.
- **Comunicación interactiva:** el modelo más actual, incorpora a la comprensión del mensaje destrezas propias de la competencia cultural, sociolingüística o estratégica. Se lleva a cabo generalmente en niveles avanzados.

No hemos seguido el primer modelo pedagógico en nuestro diseño de actividades, que por lo demás es ecléctico: en algunas actividades se basa en el modelo de **procesamiento de la información discreta** y en otras en el de la **instrucción por tareas**. A este modelo se aproxima especialmente el diseño de actividades que intentan situar al alumno ante una situación comunicativa lo más próxima a la del discurso original, como si fuera el auténtico interlocutor del mismo, con la intención de reconstruir el contexto discursivo real según la propuesta de H. G. Widdowson (2003; véase el apartado anterior Justificación del uso de materiales auténticos para la didáctica de la lengua). Por ejemplo, se trataría de presentar al alumno una grabación de una alumna que va al despacho del profesor para preguntarle qué va a tratar en su asignatura. El alumno, como si fuera el oyente original, tendría que realizar la tarea de decidir, a partir de una hoja con un temario, cuáles serían los temas que se relacionan con los datos que expone el docente en la grabación (documento 190).

Finalmente, el nivel de la lengua que se quiera practicar influirá en el tipo de diseño. Como indican A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996: 12-13), la actividad de comprensión auditiva puede trabajar los siguientes niveles:

- **Palabras:** por ejemplo, completar las palabras eliminadas de la transcripción.
- **Frases:** responder con acciones (por ejemplo, instrucciones o consejos), dibujar...
- **Organización de la información:** reconstruir una historia desordenada, ordenar los elementos de un mensaje...
- **Discurso:** tomar apuntes de una conferencia, rellenar una ficha...
- **Comprensión inferencial:** deducir las actitudes de un intercambio de opiniones, la situación comunicativa o la información sobre los participantes en un discurso...

Además de estos niveles, las actividades deben trabajar también el conocimiento lingüístico del ritmo y la melodía del habla oral (entonación, pausas, etc.) o de las variaciones de pronunciación debidas a la coarticulación (Gil-Torresano, 2004: 903).

Existen tipologías de actividades para la comprensión auditiva en materiales didácticos (para el inglés, Helgesen y Brown, 1994; y para el español, Miquel y Sans, 1991) y en estudios sobre la comprensión auditiva (Richards: 1983: 235; Ur: 1984; Anderson y Lynch: 1988, 79; Cabello: 1998; vid. el resumen que ofrece Casán Núñez, 2009: 31-39). A continuación se detallan los tipos de actividades de comprensión auditiva que hemos incluido en nuestro trabajo (téngase en cuenta que los límites entre las categorías no son nítidos en todos los casos):

Introducción

1) **Selección de información:** puede plantearse de diversas formas:

- **Preguntas de verdadero / falso:** por ejemplo, los documentos 4 ó 36.
- **Rellenar huecos:** puede ser a partir de la transcripción de la grabación (por ejemplo, el documento 21) o de frases literales sueltas (documento 28).
- **Rellenar tablas:** por ejemplo, completar los verbos en la persona de la conjugación que se indica (documento 166), clasificar los datos en cada columna de características, ventajas o inconvenientes (documento 125, 153), o extraer del texto escuchado los recursos que emplea el hablante para presentar los contenidos de una conferencia, agradecer al auditorio, etc. (documento 15).
- **Completar información:** por ejemplo, para concertar una cita, un cuadro con la hora y el medio de transporte (documento 38); o indicar la información económica a la que pertenecen los datos que se presentan (documento 155).
- **Marcar las casillas** con la opción correcta, entre varias que se presentan (documento 17).
- **Ordenar los diálogos** que se ofrecen desordenados (documento 117) o los fragmentos de un párrafo (documento 80).
- **Ordenar elementos:** por ejemplo, los diferentes destinos de un viaje (documento 150), las etapas de la vida de alguien (documento 77) o las fases de fabricación de algo (documento 180); la actividad también puede apoyarse en ilustraciones (documento 131).

2) **Transferencia de información:** se puede llevar a cabo de distintos modos:

- Con ilustraciones, se pueden realizar actividades como **escuchar y seguir una ruta** (documento 137), **marcar en un mapa** qué ciudades se mencionan (documento 3) o los fenómenos climáticos de cada región (documento 49).
- **Dibujar** un plano de una casa a partir de los datos escuchados (documento 47)...

3) **Relación o distinción de información:** las actividades se pueden plantear de diferentes maneras:

- **Relacionar datos:** por ejemplo, los titulares de varias noticias con sus subtítulos correspondientes, a partir de la información económica de la radio (documento 66); o unas gráficas de datos económicos con la información que proporcionan los hablantes (documento 101).
- **Distinguir la información escuchada y la que se ofrece en forma de texto:** por ejemplo, seleccionar el mejor resumen de un fragmento de conferencia o de noticia que se ha escuchado (documento 176); decidir cuál es el correo electrónico más apropiado para pedir cierta información (documento 112); o cuál es el mejor esquema relacionado con una presentación corporativa (documento 170), etc.
- **Corregir un texto** que presenta errores (documentos 56 ó 60) o que carece de ciertas palabras (el pronombre *se*, por ejemplo, en el documento 74).
- **De entre varias ideas clave que se presentan sobre un documento, marcar las que se escuchan o en qué orden aparecen** (documento 177). Como variante, se puede pedir al alumno que marque qué palabras se escuchan en el texto entre varias que se presentan (documento 130).

4) **Sintetizar información:** se trata de actividades de resumir los contenidos en un breve texto (documento 68), empleando un título (documento 175) o completando una frase (documento 52).

5) **Reacción y respuesta:** por ejemplo, responder a preguntas de respuesta abierta o cerrada (documento 29), de selección múltiple (documento 164), etc. También se ha planteado que el alumno escuche una información y a partir de ella formule un consejo (documento 104).

6) **Actividades de inferencia:** en estos ejercicios, el hablante escucha una grabación y deduce los datos necesarios para realizar una tarea, por ejemplo:

- **Interpretar información:** por ejemplo, a partir de los datos que proporciona un hablante, considerar si la actitud ante los mismos es positiva o negativa (documento 7) o si el enfoque de una información va a ser irónica, realista, bromista, etc. (doc. 43).
- **Inferir datos desconocidos de la grabación:** por ejemplo, detalles sobre los hablantes o la situación comunicativa, deducir de qué se habla o en qué contexto se desarrolla (doc. 147). De este tipo de actividades se han elaborado tres (docs. 138, 197 y 198) que combinan cuatro grabaciones de situaciones y hablantes diferentes, para que el estudiante infiera datos concretos como la posible procedencia de los hablantes (según su acento) o su profesión, además de intentar clasificar cada fragmento según el registro de habla, su edad, si se trata de una conversación, una narración o una descripción... Este tipo de tareas se dirige principalmente a niveles avanzados.

El diseño de las actividades

Diseñar actividades de comprensión auditiva no es una tarea fácil si se quieren cumplir los criterios de adecuación que expone Richards (1983: 233):

- Lograr que la actividad practique la comprensión auditiva y no el conocimiento de la materia que aborda el documento u otras destrezas relacionadas con la inteligencia.
- No realizar actividades que más bien se dirijan a la práctica de la memoria.
- Aproximar el propósito de la actividad de comprensión auditiva al de cualquiera de la vida real, no complicar las actividades con ejercicios artificiosos.
- Diseñar la actividad según el propósito elegido para la misma: enseñar a escuchar o evaluar.
- Autenticidad de los materiales.

En el diseño de la cada actividad se ha intentado presentar una fase de **preaudición o calentamiento**, una de **audición**, y otra de **postaudición**, aunque no se ha cumplido totalmente este esquema en todas las actividades.

La fase de **calentamiento previo** a la audición puede plantearse de diferentes maneras:

- El planteamiento de algunas **preguntas** que hagan al alumno reflexionar antes de la escucha, activar el conocimiento previo sobre el tema principal del discurso, o preparar y refrescar vocabulario sobre el asunto (documento 18) o las posibles fórmulas para expresar una función comunicativa (por ejemplo, una petición de información, como en el documento 191). En otros casos, también se le pide al alumno que lea el título y piense de qué tratará el documento antes de la audición, para que contraste sus hipótesis escuchando. Igualmente, para activar el conocimiento previo del alumno se pueden utilizar ilustraciones (documento 192).
- La **lectura de un breve texto** (documento 130) o **diagrama** (documento 181) relativo al tema de la audición; de este modo, se prepara el conocimiento de mundo del alumno.
- La **presentación del vocabulario** con cierta dificultad para la comprensión del documento, mediante la explicación de su significado (documentos 17 ó 133), lectura (documento 16) o la realización de un ejercicio de emparejamiento entre las palabras y su significado (documentos 44 ó 164). El uso de ilustraciones o fotografías también ha sido preciso para este fin (documentos 42 ó 149), ofreciendo también a veces una actividad previa de relación entre imágenes y vocabulario (docs. 25 ó 115). Es evidente que, como señalan varios autores (Martín Peris: 1991; Cabello, 1998: 9), lo importante en la comprensión auditiva no es *entenderlo todo*, por lo cual no es necesario presentar o explicar todas las palabras, sino aquellas que podrían ser problemáticas.

Introducción

En la fase de **audición** se ha primado la comprensión del mensaje (bien del sentido global o de detalles concretos) por encima del trabajo sobre la forma, pues, como afirma Richards (1983: 221), la memoria a largo plazo trabaja con el significado, no con la forma, de modo que los mecanismos léxicos o gramaticales del discurso escuchado no se retienen, sino su *significado proposicional*. El diseño de las actividades de audición es el explicado en el apartado anterior.

Algunas actividades incluyen un ejercicio de **postaudición**, que a veces no corresponde propiamente a la destreza de comprensión auditiva y se convierte más bien en un ejercicio centrado en la forma para trabajar la gramática o el vocabulario. Este ejercicio puede consistir en:

- La práctica de algún aspecto gramatical o léxico explicado o practicado en el marco de la actividad, por ejemplo a partir de un fragmento de la transcripción (documentos 2 ó 24), o transformando algunas frases de la misma (documento 196).
- Practicar la identificación de formas lingüísticas de manera inductiva, a partir de la transcripción de la audición (documentos 7 ó 108).

Dado que el material que se presenta se dirige a niveles intermedios y avanzados, se ofrecen abundantes actividades de postaudición para la reflexión y la práctica sobre aspectos léxicos como las expresiones fraseológicas (modismos, p. ej. *estar verde*; fórmulas rutinarias, p. ej. *ifaltaría más!*, etc.) o las colocaciones (*brindar una posibilidad, administrar una vacuna...*). Dicho vocabulario, no obstante, no ha sido seleccionado con criterios cuantitativos mediante listas de frecuencias, sino que se trabaja porque aparece en el documento correspondiente, para reforzar la competencia léxica del estudiante.

Asimismo, también se presentan actividades de postaudición para la práctica de aspectos pragmáticos; por ejemplo, los marcadores discursivos: conectores y ordenadores como *por un lado, por otro lado*, etc; marcadores conversacionales como *pues, mira, ¿sabes?...*

Otro tipo de actividad de postaudición, a la que hemos asignado el título de *Para reflexionar*, llama la atención sobre algún tema relacionado con el documento escuchado, para la práctica de la expresión oral o la expresión escrita. Si el alumno trabaja de manera autónoma, puede proporcionarle un motivo para escribir un pequeño texto. Si la actividad se ha llevado a cabo en una clase, la actividad puede proporcionar un motivo de debate entre grupos de alumnos.

La presentación de los materiales

Textos de español oral consta de un libro de actividades y de un CD con una herramienta hipertextual para la consulta de las grabaciones y las transcripciones.

1) En el **libro**, las actividades para cada texto, y cuando es necesario, se añade algún recuadro con una explicación acerca de formas particulares de pronunciación, etc. (vid. apartado Los materiales para la audición).

2) En el **CD** se presentan las grabaciones y las transcripciones correspondientes junto a una cabecera con la siguiente información sobre los textos: los contenidos gramaticales, nocio-funcionales y léxicos de la grabación, el registro, la duración y la velocidad de habla; además, se ofrecen los datos conocidos de la situación comunicativa y de los hablantes (nombre con el que intervienen en el texto, nombre propio, sexo, edad, nivel de estudios, profesión, procedencia y variedad de habla).

Cómo utilizar los materiales

Textos de español oral ha sido diseñado principalmente para la práctica de la comprensión auditiva, no para la evaluación ni para la realización de pruebas de nivel. Dirigido tanto al profesor como al alumno, se ha planteado como un recurso complementario, no como un método ni un manual de enseñanza según un determinado enfoque de enseñanza. No obstante, coexisten actividades de tipo estructural o tradicional con otras más de tipo comunicativo, y en la descripción de los contenidos de los textos se ha seguido un criterio descriptivo gramatical y nocio-funcional.

El diseño del reproductor de sonido permite la escucha con pausas para que el alumno o el profesor puedan detener la audición y tener tiempo para comprender el documento o corregir cada una de las cuestiones.

1) El **alumno** dispone de un amplio conjunto de documentos transcritos para escuchar en su proceso de autoaprendizaje, realizando y corrigiendo **progresivamente** las actividades planteadas para cada texto. Se trata de actividades cerradas cuya solución se presenta en la clave correspondiente al final del libro. Las actividades de preaudición y postaudición que se plantean para reflexionar sobre algo relacionado con el tema dan mayor libertad al alumno para escribir o esbozar ciertas ideas o escribir algún texto que puede corregir su profesor o tutor.

En el autoaprendizaje, es importante **leer despacio las instrucciones y realizar las actividades de manera ordenada y gradual.**

2) El **profesor** puede decidir la forma de proceder con estos materiales para engarzarlos en su programa de clase o decidir qué actividades realizar para cada texto. Antes de la audición, puede considerar conveniente la lectura de la transcripción en grupos de clase de niveles un poco inferiores al marcado en cada texto. Después de la audición, parece conveniente que los alumnos comparen sus respuestas en parejas o pequeños grupos, aunque la necesidad de esto dependerá del tipo de actividad o de su nivel de dificultad.

Asimismo, aquí ofrecemos al profesor otras sugerencias de explotación válidas para todos los documentos independientemente de las actividades planteadas:

- Mostrar simplemente textos de diferentes variedades geográficas de habla (argentina, mexicana, chilena, andaluza, castellana...), de diferentes registros o situaciones comunicativas de ámbitos diversos (profesional, íntimo o público), para que el alumno empiece a distinguir la variación de la lengua.
- Realizar actividades de inferencia acerca de cualquier dato de los hablantes (como edad, profesión u origen), del registro (si un texto es formal, coloquial, etc.) o de la situación comunicativa. Para ello, el docente no ofrecerá la cabecera del documento que se presenta en el CD, y los alumnos únicamente escucharán el mismo. Un modelo de este tipo de actividad serían los documentos 138, 197 y 198. Igualmente, llamando la atención sobre ciertas fórmulas comunicativas, el docente puede pedir que los alumnos reformulen ciertos enunciados de un registro formal en un tono coloquial, o viceversa.
- Animar al estudiante (individualmente o en parejas) a recuperar exponentes funcionales de una función comunicativa que emplean los hablantes en el texto (por ejemplo, la expresión de gustos en el documento 4), antes de proceder a la explicación en clase completando con otras construcciones...

Además de todo lo anterior, el alumno puede practicar la ortografía realizando **dictados** con la audición de los documentos y corrigiendo con la transcripción. Para evitar las disfluencias propias del habla oral, las incorrecciones, los cambios de construcciones, etc., los documentos más aconsejables para los dictados parecen ser los de los reportajes de los medios de comunicación en los que un locutor lee los contenidos a una velocidad lenta.

Bibliografía

Aijmer, K. (ed.) (2009) *Corpora and Language Teaching*. Studies in Corpus Linguistics, 33. Amsterdam: John Benjamins.

Anderson, A. y T. Lynch (1991) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Aránzazu, M^a. A. (2000) «El tratamiento de la comprensión auditiva en *Español sin fronteras, Gente y Planet@ ELE*». *Carabela*, 49 (monográfico) *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.

Aston, G. (1997) «Small and large corpora in language learning». En B. Lewandowska-Tomaszczyk y P. Melia (eds.) *Proceedings of PALC 97*. pp. 51-62. Lodz: Lodz University Press.

Bonch-Bruevich, X. (2006) «Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia». *RedELE*, nº 7. <http://www.educacion.es/redele/revista7/bonch.pdf>

Bordón, T. (2001) «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices ELE». *Carabela*, 49 (monográfico) *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.

Bosque, I., y V. Demonte, (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Boyle, J. P. (1984) «Factors affecting listening comprehension». *ELT Journal*, 38/1.

Braun, S. (2005) «From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents». *ReCALL*, 17 (1), pp. 47-64. Cambridge: Cambridge University Press.

Breyer, Y. (2009) «Learning and Teaching with corpora: reflections by student teachers». *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 22, nº 2, pp. 153-172. London: Routledge/Taylor & Francis.

Briz, A. (investigador principal) y grupo Val.Es.Co (2004) *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en línea: <http://textodigital.com/P/DDPD/>

Brown, G. (1986) «Investigating Listening Comprehension in Context». *Applied Linguistics*, vol. 7, n. 3, pp. 284-302. Oxford: Oxford University Press.

Brown, G. (1990) *Listening to Spoken English*. London/New York: Longman.

Brown, S. (2008) *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: www.cambridge.org/elt/teacher.../Brown-Teaching-Listening.pdf

Cabello, M. (1998) *La comprensión auditiva en ELE*. Universidad Antonio de Nebrija. Colección Aula de Español.

Campillos Llanos, L. (2006) «Adaptación del corpus C-Oral-Rom a la enseñanza de español para extranjeros». Tesina para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Disponible en: www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/.../Memoria.pdf

Casán Núñez, J. C. (2009) «Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras». Memoria de Máster. *MarcoELE*, nº 9. Disponible en: www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf

Cerrolaza Gili, O. (2005) *Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español*. Madrid: Edelsa/Grupo Didascalía, S.A.

Con acento español. Revista audiovisual orientada a la enseñanza del español. RNE/Cooperación cultural.

Cresti, E. y Massimo Moneglia (eds.) (2005) *C-Oral-Rom. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Libro y DVD. *Studies in Corpus Linguistics*, 15. Amsterdam: John Benjamins.

Davis, M. (2006) *A frequency dictionary of modern Spanish*. Routledge frequency dictionaries. New York: Routledge.

Espeseth, M. (2004) *Academic Listening Encounters: Human Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil-Torresano, M. (2002) «El buen oyente en la interacción oral». XI Encuentro práctico de profesores de ELE. Difusión/International House. Disponible en: www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf

Gil-Torresano, M. (2004) «La comprensión auditiva». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, pp. 899-915. Madrid: SGEL.

Giovannini, A.; E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996) «La comprensión oral», en *Profesor en acción*, 3. Madrid: Edelsa.

Gómez Torrego, L. (2002) *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Gozalo Gómez, P. (2000) «El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de E/LE». *Frecuencia-L*, 15. Madrid: Edinumen.

Helgesen, M. y Brown, S. (1994) *Active listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunston, S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.

Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español*. 3 vols. (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Madrid: Edelsa

Johansson, S. (2009) «Some thoughts on corpora and second language acquisition». En K. Aijmer (ed.) (2009) *Corpora and Language Teaching*, op. cit.

Jones, T. (1991) «Should you be persuaded: two examples of data-driven learning». *English Language Research Journal*, 4. Birmingham University.

Lynch, T. (2004) *Study Listening*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (1991) «La didáctica de la comprensión auditiva». *Cable*, 8, pp. 16-28. Artículo reeditado en *MarcoELE*, 5. En línea: http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e001b4304/martin_auditiva.pdf

Introducción

Martínez de Sousa, J. (2008) *Ortografía y ortotipografía del español actual*. 2ª edición corregida. Gijón Ed. Trea, S.L.

Matte Bon, F. (2004) *Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea; Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa/Grupo Didascalía, S.A.

McCarthy, M.; A. O'Keefe y R. Carter (2007) *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M.; J. McCarten y H. Sandiford (2005) *Touchstone 1-4. From Corpus to Course Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miquel, L., y N. Sans (1991) *Como suena 1. Materiales para la comprensión auditiva. Nivel básico*. Barcelona: Difusión.

Miquel, L., y N. Sans (1991) *Como Suena 2. Materiales para la comprensión auditiva. Nivel intermedio y avanzado*. Barcelona: Difusión.

Moliner, M. (2001) *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica. Versión 2.0. Madrid: Gredos.

Palencia, R. (1994) *A la escucha. Comprensión oral*, Madrid: SM. Colec. Destrezas.

RAE. *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Versión en línea: <http://buscon.rae.es/draeI/>.

RAE/Asociación de Academias de la Lengua Española, (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Richards, J. C. (1983) «Listening comprehension: Approach, Design, Procedure». *TESOL Quarterly*, vol. 17, nº 2.

Richards, J. C. (2008) *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: www.cambridge.org/elt/.../Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf

Rodríguez Rodríguez, M. (2006) *Escucha y aprende: ejercicios de comprensión auditiva*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A.; Mª T. Espinet y P. Cantos (1995) *CUMBRE. Curso de español para extranjeros. Nivel medio*. Madrid: SGEL

Santos Río, L. (2003) *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.

Sarmiento González, R., y A. Sánchez Pérez (2008) *Gramática práctica del español actual: español para extranjeros*. Madrid: SGEL.

Seco, M.; O. Andrés, y G. Ramos (1999) *Diccionario del español actual*. Aguilar Lexicografía/Grupo Santillana.

Seco, M.; O. Andrés, y G. Ramos (2006) *Diccionario fraseológico documentado del español: locuciones y modismos españoles*. Aguilar/Grupo Santillana.

Sinclair, J. H. (ed.) (2004) *How to use corpora in language teaching*. Studies in Corpus Linguistics, 11. Amsterdam: John Benjamins.

The Oral Language Archive. Disponible en: <http://ml.hss.cmu.edu/mlrc/ola/>. La parte española (*The Spanish Archive*) está disponible en: <http://ml.hss.cmu.edu/mlrc/ola/spanish/index.html>. Resultan interesantes sus sugerencias de explotación, disponibles en http://ml.hss.cmu.edu/mlrc/ola/general/OLA_teach.html.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (2003) *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Recursos informáticos

Audio Player Wordpress 2.0. Copyright © 2008 Martin Laine.