

EFECTOS DE TIPOS DE TAREAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LOS ESTUDIANTES CHINOS DE ELE

WEI, Xin | Universidad de Shenzhen (CHINA) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4728-869X>
ZHU, Wen Ying | Universidad Normal de Fujian (CHINA) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6314-9406>

Fecha de recepción: 12 de abril de 2021 | Fecha de aceptación: 12 de julio de 2021 | Fecha de publicación: 13 de agosto de 2021

RESUMEN

La mayoría de los estudios relacionados con estrategias auditivas (EAs) nos ofrecen nuevas perspectivas para las investigaciones sobre estrategias auditivas de lenguas extranjeras. No obstante, se trata de trabajos que solamente se enfocan en la selección de EAs para uno o dos tipos de ejercicios auditivos, carecen, por tanto, de estudios de forma más sistemática que se dediquen a las relaciones entre la selección de EAs y los tipos de ejercicios. Por consiguiente, en el presente trabajo, partiremos del estado actual de la enseñanza y de las pruebas de la comprensión auditiva de ELE en China. Estudiaremos distintos ejercicios auditivos aplicados dentro o fuera de la clase de ELE y las diversas estrategias tomadas para cada tipo de tarea, así como las diferencias entre estas estrategias. Al final, comprobaremos que los tipos de tareas auditivas influyen en la selección de las estrategias, porque diferentes tareas requieren distintos niveles de manejar y reestructurar la información por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: estrategias auditivas; tareas; comprensión auditiva; ELE; estrategias cognitivas

TITLE

Effects on Types of Listening Comprehension Tasks Regarding the Strategies for Chinese SFL Students

ABSTRACT

Most of the studies about listening strategies offer us new perspectives to research on foreign language listening strategies. However; these studies only focus on the selection of listening strategies for one or two types of listening exercises; so that, they lack studies in a more systematic way that are dedicated to the relationships between the selection of listening strategies and types of exercises. Therefore, in this paper, we will start from the current state of teaching and testing of SFL listening in China. We will study the different listening exercises most applied inside or outside the SFL class, and the different strategies taken for each type of task, as well as, the differences between these strategies. In the end, we will find that the types of listening tasks influence the selection of strategies, because different tasks require different levels of handling and restructuring the information.

KEYWORDS: listening strategies; tasks; listening comprehension; teaching Spanish as a foreign language; cognitive strategies

BIODATA

La profesora **Wei Xin** es doctora por la Universidad de Granada. Profesora de la Universidad de Shenzhen en la actualidad, sus principales campos de investigación son la lingüística comparativa entre el chino, el inglés y el español, la lexicografía y la enseñanza de ELE. La profesora **Zhu Wenying** es máster en Filología Hispánica por la Universidad Jilin. Profesora en la Universidad Normal de Fujian en la actualidad, sus principales campos de investigación son la lingüística y la enseñanza de ELE.

INTRODUCCIÓN

La comprensión auditiva ha sido una de las competencias lingüísticas más importantes y la base de la comunicación (Deng 2015). Esta, como una parte indispensable en la enseñanza de lengua extranjera, ha sido uno de los elementos más complicados y débiles (Shang 2011). En el caso de los estudiantes chinos de ELE (español como lengua extranjera), una de las principales dificultades durante el proceso de aprendizaje consiste en la comprensión auditiva (Ni 2014). Tanto los tipos de tareas de la comprensión auditiva como las estrategias siempre han sido temas importantes para la adquisición de una segunda lengua (Brunfaut y Révész 2015). En cuanto a la enseñanza de la comprensión auditiva del español en China, los alumnos chinos, principalmente, realizan la comprensión auditiva a través de los ejercicios orientados por distintas tareas y, también, el practicar la comprensión auditiva con pruebas ha sido uno de los métodos más utilizados para los aprendices chinos.

A partir de los 70 del siglo pasado, las investigaciones sobre los tipos de tareas para la adquisición de una segunda lengua llaman cada día más la atención (Field 2008). Algunos investigadores sostienen que los conocimientos de los tipos de tareas tienen efecto sobre los procesos y resultados para la adquisición de los aprendices (Robinson y Gilabert 2007). En este sentido, los estudios relacionados se limitan, principalmente, a los siguientes aspectos: las relaciones entre las diferentes tareas y los niveles de dificultad de estas, los efectos de diferentes tipos de tareas sobre la comprensión auditiva, el factor léxico para la comprensión auditiva (Cao 2017), etc.; con muy poco trabajo tratado sobre las relaciones entre tipos de tareas y la elección de estrategias.

En este trabajo, y basándonos en la estructura planteada por Goh (2002) sobre las estrategias auditivas, a partir de los tipos de tareas de la comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, trataremos de descubrir los efectos de diferentes ejercicios de audición en la

elección de las estrategias, y de contribuir a la enseñanza de ELE con una serie de aportaciones didácticas.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Estrategias auditivas: definición y clasificación

En los usuarios sobre la lengua materna, se automatiza gran parte de la comprensión auditiva; mientras tanto, los aprendices de una segunda lengua o extranjera deben realizar dichos procesos bajo otras condiciones: como limitaciones de capacidad de memoria, falta de conocimientos sociolingüísticos, etc. (Goth 2000). Los estudiantes de una lengua extranjera suelen activar un mecanismo mental, denominado *estrategia* en la ciencia cognitiva, con el fin de lograr una comprensión auditiva eficaz. De acuerdo con psicólogos como Gellatly (1986) y Flavell et ál. (2002), el ítem *estrategia* está vinculado al marco conceptual del aprendizaje y de la memoria humana, se refiere así a las fases u operaciones mentales que se llevan a cabo para realizar tareas cognitivas como la lectura de estructura, la memorización, el procesamiento de información y la solución de problemas. Al mismo tiempo, en el campo de la psicología educativa, aparte de la dimensión cognitiva, el concepto *estrategia* también incluye facetas metacognitivas y socio-afectivas.

Aunque muchos expertos de la lingüística aplicada no llegan al consenso con la definición sobre *estrategia* de comprensión auditiva, porque este término varía según el uso de contextos, como, por ejemplo, para aprendices de una segunda y tercera lengua o interlingüística (Goth, 2002), existen diferencias de la aplicación de dichas estrategias. En este trabajo, adoptamos la opinión de Nix (2016: 80) en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, de ahí que, la definición para las estrategias auditivas o estrategias de la comprensión auditiva sea “medidas tomadas de comportamiento cognitivo y psicológico con el fin de cumplir las tareas auditivas”, en un proceso consciente (Macaro 2006). 

La comprensión auditiva puede ser dividida en tres etapas: percepción, decodificación y aplicación (Anderson y Lynch 1998) y dichas fases están relacionadas entre sí. Por lo que Goth (2002) ha planteado una clasificación muy detallada sobre las diferentes estrategias de la comprensión auditiva, con definiciones y cuyas medidas de realización son:

Tabla 1. – Estrategias auditivas: definición y medidas de realización
(Goth, 2002, traducido y adaptado por las autoras del presente trabajo)

	TIPO DE ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	REALIZACIÓN
Estrategia ¹ 1	Deducción	Rellenar información perdida y suponer el significado de las palabras nuevas	Aprovechar las pistas del texto
E2	Asociación	Elaborar la comprensión y completarla	Aplicar conocimientos universales
E3	Predicción	Predecir el contenido antes y durante la audición	Predecir el contenido
E4	Contextualización	Relacionar los mensajes nuevos que vienen del texto con conocimientos familiares	Relacionar los mensajes con contextos sociales o lingüísticos
E5	Traducción	Comprender la audición al traducirla a la lengua materna	Traducir párrafo o parte de diálogos
E6	Fijación	Fijarse en una pequeña parte de los mensajes durante la comprensión	Recordar al deletrear las palabras nuevas

¹ En adelante, E=estrategia.

		auditiva	
E7	Visualización	Visualizar el mensaje en la mente	Imaginarse el contexto, el caso o el objeto que se está describiendo en la audición
E8	Reestructuración	Reestructurar el significado según las palabras clave	Reestructurar el significado según las notas
E9	Preparación antes de la audición	Dos preparaciones antes de realizar la tarea auditiva: psicológica y emocional	Lectura rápida sobre el texto de las tareas auditivas
E10	Atención optativa	Prestar atención, especialmente, a ciertos mensajes al escuchar la audición	Dar importancia a la estructura del mensaje auditivo
E11	Fijación direccional	Controlar la atención con el fin de evitar la distracción	Continuar la audición al encontrar dificultades
E12	Control de comprensión	Examinar o confirmar la comprensión durante la audición	Confirmar la comprensión
E13	Evaluación instantánea al introducir mensajes	Decidir introducir la parte con el valor determinado del mensaje	Evaluar la importancia de las dificultades del mensaje durante la audición
E14	Evaluación de comprensión	Examinar la exactitud, integridad y aceptabilidad de la comprensión después de la audición	Examinar la comprensión según los conocimientos existentes

1.2. Estudios anteriores sobre las estrategias auditivas de lengua extranjera

Los estudios relacionados con las estrategias auditivas de lengua extranjera se enfocan principalmente en factores como el nivel lingüístico del alumnado (Chen et al. 2014), la edad (Harley 2000), el género (Wang 2002), la interferencia de la lengua materna o primera (Zhao y Sang, 2016), etc. No obstante, los trabajos que tratan sobre los factores de las tareas son muy pocos. Los investigadores se concentran en el nivel de complejidad (Chang 2008) y grado de dificultad de los ejercicios auditivos (Pan e In'nami 2015), faltan trabajos que estudien los efectos de distintos tipos de tareas sobre la selección de EA (Cao 2017).

Las investigaciones de tipos de tareas de los ejercicios auditivos nos demuestran que algún tipo de tareas auditivas pueden motivar la selección de determinadas EAs. Por ejemplo, Yuan (2015) nos muestra en su trabajo que, durante las pruebas de audición, los aprendices usan más estrategias como elaboración y resumen para el ejercicio selectivo que para el ejercicio de rellenar espacios en blanco. Al mismo tiempo, Cheng (2004) revela que los alumnos utilizan estrategias de deducción al rellenar los espacios en blanco y los de selección, porque los dos ejercicios aportan más pistas, mientras tanto, para los ejercicios de respuesta a preguntas, que suelen ser de respuestas abiertas, deben tomar en consideración medidas como la evaluación de comprensión. Cao (2017) descubre que en comparación con ejercicios de respuesta a preguntas y de dictado, los alumnos muestran mejor comprensión en ejercicios de selección múltiple y de rellenar huecos.

Liu (2020) nos hizo un breve resumen sobre los materiales didácticos de ELE en China. En lo que se refiere a los materiales didácticos de la comprensión auditiva podemos ver que existen principalmente los siguientes tipos de ejercicios auditivos: rellenar los espacios en blanco, dictado, contestar a preguntas, verdadero o falso, seleccionar la opción más adecuada, etc. En cuanto a las tareas auditivas en las pruebas nacionales de español, García y Bolaños (2015) señala que la parte de examen auditivo-oral en el Examen de

Español como Especialidad (EEE) viene con dos tipos de tareas: dictado y selección múltiple. Por lo tanto, en el presente trabajo, nos dedicaremos a estudiar estos cinco tipos de ejercicios auditivos y los efectos en la selección de estrategias para los estudiantes de ELE en China.

2. EXPERIMENTO

2.1. Preguntas de investigación

En este estudio intentaremos contestar a las siguientes dos preguntas:

- 1). ¿Cuáles son las estrategias auditivas más utilizadas por los estudiantes chinos de español?
- 2). ¿Utilizan diferentes estrategias cognitivas los estudiantes chinos de español al practicar distintas tareas de comprensión auditiva?

2.2. Participantes

Los 75 participantes (62 mujeres y 13 varones) de este experimento son alumnos de español como especialidad que vienen de diferentes universidades de la provincia Guangdong y de la provincia Fujian. Son del tercer año de estudio universitario, con nivel promedio de español equivale a entre B1 y B2 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) (García y Bolaños 2015). Definimos aquellos que han participado determinado curso o han leído ciertos materiales de referencia con el fin de mejorar la comprensión auditiva como participantes con formación previa sobre las estrategias auditivas. Según las entrevistas, más de la mitad de ellos ha tenido cierto nivel de formación previa sobre las EAs.

Para asegurar unos resultados eficaces en nuestro experimento, todos los participantes deben aprobar un examen antes. El contenido de la prueba es la parte auditiva del examen EEE del nivel 4, del año 2019, que es el último examen de EEE4 que tenemos hasta la actualidad. Esta parte es de 30 puntos en total, la nota máxima es de 29,5 puntos, la mínima es 9,75 puntos, y la nota

promedio consiste en 19,6. Se puede consultar la lista de notas en el Anexo II. En este anexo podemos ver que la mayoría de los estudiantes están en el nivel intermedio, por lo tanto, dividimos los participantes de la siguiente forma:

De acuerdo con el *ranking* de notas de los participantes, definimos que aquellos que están en el 20% más elevado del *ranking* como estudiantes de nivel alto de español y los que forman parte del último 20% son de nivel bajo. El resto de los participantes se considera como alumnos de nivel intermedio. Dividimos los participantes en 5 grupos, cada grupo es de 15 personas. Entre ellos, 3 de nivel alto, 3 de nivel bajo y 9 de nivel intermedio. Dividimos estos cinco grupos según el porcentaje de niveles y de forma aleatoria. Cada grupo realiza uno de los cinco tipos de tareas auditivas: *Tarea 1: Rellenar los espacios en blanco. Tarea 2: El dictado. Tarea 3: Contestar a las preguntas. Tarea 4: Verdadero o falso. Tarea 5: Seleccionar a la opción más adecuada*².

3. MATERIAL Y PROCEDIMIENTOS

3.1. Material de la prueba

Elegimos los cinco tipos de ejercicios de la Unidad 6 del material didáctico *Aprender español escuchando 2* (Liu 2011). El tema de esta unidad trata del tiempo de ocio. Adaptamos cada tarea a nuestro experimento, que contiene solamente 10 ejercicios y cada uno equivale a 1 punto; en total, son 10 puntos. En cuanto al dictado, lo modificamos como una tarea de 10 oraciones, en cada una solamente hay 5 a 8 palabras. El audio de cada tarea dura 1 minuto y 30 segundos aproximadamente.

² En adelante, T1=Tarea 1. Rellenar los espacios en blanco, T2= Tarea 2. El dictado, T3= Tarea 3. Contestar a las preguntas, T4= Tarea 4. Verdadero o falso, T5= Tarea 5. Seleccionar a la opción más adecuada.

3.2. Procedimientos

Los participantes deben realizar las tareas T1, T2, T3. En la T3, los estudiantes necesitan dar una respuesta clara, corta y precisa. En cuanto a la T4, deben marcar V (verdadero) o F (falso) después de escuchar el audio. Para la T5, se requiere que los alumnos de este grupo marquen la opción más adecuada entre A, B, C y D.

Dividimos estos participantes en cinco grupos, de Grupo 1 a Grupo 5 y realizamos el experimento por grupo separado y en el orden numerado. Es decir, el G1 va a terminar la T1, y G2 va a terminar la T2, G3, T3; G4, T4 y G5, T5.

Cada grupo realiza la tarea correspondiente de forma separada sin poder comunicarse entre ellos. Antes de empezar la tarea, los participantes cuentan con 2 minutos para leer todo el contenido de la hoja de respuestas. Los audios se ponen solamente dos veces y tienen 3 minutos para terminar toda la tarea. Después de finalizar la tarea, hacemos una entrevista a cada uno de ellos. Cada entrevista dura aproximadamente 40 minutos.

La entrevista está compuesta por las siguientes cuatro partes (las preguntas principales de la entrevista están en el Anexo I):

- 1) Pedir a los participantes de cada grupo recordar todo el proceso de cumplir las tareas auditivas resumiéndolo en palabras breves, e intentando ofrecer la estructura general del texto manuscrito del audio.
- 2) Pedir a cada participante del grupo explicar el porqué de sus respuestas dadas a las tareas, con el fin de explorar más estrategias auditivas basándose en su forma de analizar y contestar el ejercicio.
- 3) Pedir a los estudiantes del grupo leer las transcripciones del audio con el fin de explicar el proceso de deducción del significado de las palabras nuevas. Esto nos ayudará en conocer el uso de EAs por parte del alumno durante el proceso de la tarea auditiva.

4) Pedir a los alumnos de cada grupo evaluar el nivel de complejidad de las tareas y el grado de dificultad de tomar EAs al realizar los ejercicios según su gusto.

Todas las entrevistas están grabadas bajo el consentimiento de los participantes del experimento. Cuando finalizan todas las entrevistas, las dos responsables de este trabajo se encargan de transcribir las 75 grabaciones y hacer estadísticas y análisis de acuerdo con la clasificación de las Eas basada en la Tabla 1 de los estudios de Goh (2002) y Goh & Aryadoust (2015). Durante la transcripción de las grabaciones, hemos descubierto algunas estrategias nuevas que han estudiado en otros trabajos autores como Chang (2008), Graham et ál. (2008), Prince (2013), etc. Como, por ejemplo, “predecir la respuesta” como parte de la estrategia E1. En cuanto a estrategias como prestar atención a las palabras conceptuales, prestar atención a las palabras estructurales y localizar las respuestas posibles, lo ponemos en la parte E14. Además, en comparación con la clasificación de Chang (2008) y Graham et ál. (2008), nos hemos dado cuenta de que las EAs como “relacionar las palabras de las opciones con las que han surgido en el audio” y “buscar características del texto escuchado” pueden pertenecer a E10 o E12.

Otras estrategias concretas tomadas por los estudiantes durante la realización de las tareas auditivas las colocamos en grupos correspondientes dependientes de los ítems de EAs. Por ejemplo, para la E3, los participantes muestran distintas características al realizar diferentes tareas auditivas. Además, basándonos en las experiencias previas de tomar los cinco tipos de ejercicios, hemos pedido a los participantes evaluar el nivel de complejidad para realizar las tareas y el grado de dificultad de tomar EAs con una nota mínima de 1 y una máxima de 10. Véase la siguiente tabla:

Tabla 2. – Características de la E3 en las 5 tareas.

TIPO DE TAREAS	GRUPOS DE PARTICIPANTES	EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS	CARACTERÍSTICAS DE LA EA TOMADA	NIVEL DE COMPLEJIDAD EVALUADO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES	GRADO DE DIFICULTAD DE TOMAR EAS
T1	G1	Deducir el contenido o las respuestas posibles según las palabras dadas en el texto	Deducir según el texto	7,1	6,7
T2	G2	Deducir el contenido relacionado con el tema o el título dado en la parte de instrucciones del ejercicio	Deducir según el título o el tema	8,5	6,9
T3	G3	Deducir según el audio	Deducir según el audio	9,2	7,5
T4	G4	Deducir leyendo el texto dado y también a	Deducir según el texto y los conocimientos	5	5,5

		través de los conocimien- tos comunes	comunes		
T5	G5	Deducir el tema principal según las cuatro opciones dadas	Deducir según las opciones dadas	5	4,5

Hemos realizado dos veces transcripciones y estadísticas y analíticas en 3 meses con el fin de asegurar la objetividad y la precisión de los resultados del experimento. Tomamos referencias a los datos de la parte 4) evaluar el nivel de complejidad para realizar las tareas y el grado de dificultad de tomar EAs con una nota mínima de 1 y una máxima de 10 con el fin de interpretar las aplicaciones de las EAs para diferentes tareas. Además, también damos cuenta de las notas conseguidas por los participantes de cada grupo como datos adicionales para nuestro estudio.

3.3. Resultados

Después de hacer estadísticas y análisis sobre las entrevistas transcritas, justificamos y clasificamos las palabras claves de las estrategias usadas en cada transcripción según Cao (2017). Hemos visto que, para diferentes tareas, los participantes sí aplican EAs distintas. Podemos exponer el número de participantes del uso de EAs a través de la siguiente tabla:

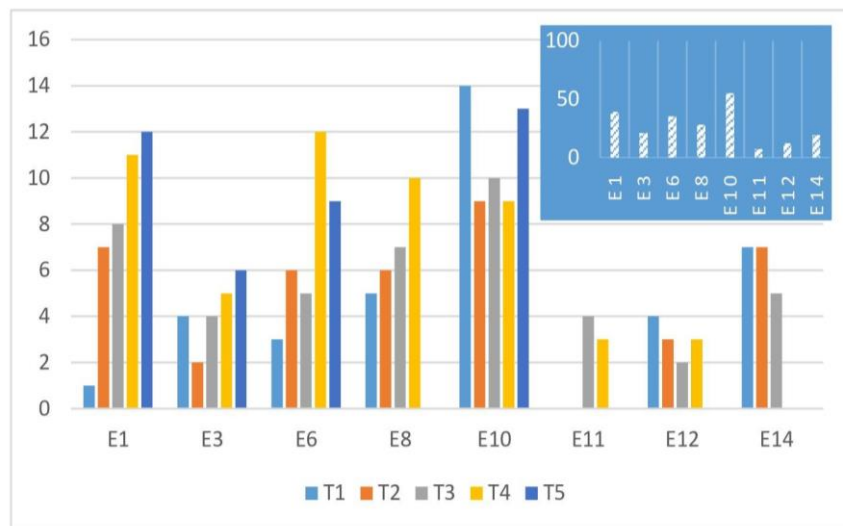
Tabla 3. – Uso de las EAs en las 5 tareas

	T1	T2	T3	T4	T5
E1	1	7	8	11	12
E2	0	0	0	0	0
E3	4	2	4	5	6
E4	0	0	0	0	0
E5	0	0	0	0	0
E6	3	6	5	12	9
E7	0	0	0	0	0
E8	5	6	7	10	0
E9	0	0	0	0	0
E10	14	9	10	9	13
E11	0	0	4	3	0
E12	4	3	2	3	0
E13	0	0	0	0	0
E14	7	7	5	0	0

De acuerdo con la tabla 3, podemos ver que, para realizar las 5 tareas, los participantes, principalmente, aplican estrategias E1 *Dedución*, E3 *Predicción*, E6 *Fijación*, E8 *Reestructuración*, E10 *Atención Optativa*, E11 *Fijación direccional*, E12 *Control de comprensión* y E14 *Evaluación de la comprensión*.

Somos conscientes de que existen diferencias del número de usuarios de EAs para realizar diferentes tareas:

Gráfico 1. – Número de participantes que usa cada EA según tarea



A través del gráfico 1, hemos visto que los participantes de las cinco tareas han elegido, según el orden del número total de usuarios, las estrategias E10 *Atención optativa*, E1 *Deducción*, E6 *Fijación* y E3 *Predicción*. Sin embargo, a la tarea 5, Selección de la opción más adecuada, no se le aplica la estrategia 8 (E8 *Reestructuración*) ni la E11, *Fijación direccional*, ni la E12, *Control de comprensión*, ni tampoco la E14, *Evaluación de la comprensión*. Solamente la T3 y T4 han aplicado la E11, *Fijación direccional*. Esto también ha sido el motivo de que la E11 tenga el menor número de usuarios. Además, solamente la T1, la T2 y la T3 han utilizado la E14, *Evaluación de la comprensión*. Una pequeña parte de los participantes de T1, T2, T3 y T4 han aplicado la E12, menos la T5. Por lo tanto, la E12 ocupa el penúltimo puesto en cuanto al número de usuarios.

En resumen, los resultados del gráfico 1 nos demuestran la diferencia de los números de usuarios de las EAs para diferentes tareas, cuyo orden de mayor a menor es E10>E1>E6>E8>E3>E14>E12>E11. En cuanto al ámbito de las tareas, podemos ver que solamente la E1, E3, E6 y E10 cubren todas las

tareas, mientras tanto, la E8 y E12 tienen T1, T2, T3 y T4 como usuarios, y la E14 tiene T1, T2 y T4 como usuarios. Por último, la E11 solamente la aplican en la T3 y T4.

Con todo ello podemos ver ciertas tendencias generales de las aplicaciones de EAs. No obstante, es necesario analizar y hacer comparaciones de los datos estadísticos en base a las variadas realizaciones concretas de EAs, con el fin de demostrar las diferencias más concretas y detalladas del uso de EAs al realizar distintas tareas auditivas. Así que hemos clasificado también las realizaciones comunes concretas de cada estrategia durante las diferentes tareas después de las entrevistas. Aquí pueden consultarse la tabla 4:

Tabla 4. – Realizaciones diferentes en el uso de las EAs de distintas tareas.

(Nota: “+” significa aparece cierta realización en tarea determinada, “--”

significa lo contrario a la situación anterior, en caso no aplicable no marcamos nada)

ESTRATEGIAS	REALIZACIÓN CONCRETA		T1 Relle- nar los espacios en blanco	T2 Dicta- do	T3 Contes- tar a las pregun- tas	T4 Verdade- ro o falso
E1 Deducción	Aprove- char las lecturas del texto	Deducir según el título del texto y conoci- miento común		+	+	+
		Deducir según el contenido del texto dado y	+		+	+

		conoci- miento común				
E3 Predicción	Predecir el contenido principal	Predicción según las preguntas del ejercicio			+	+
		Predicción según las opciones dadas				
		Predicción según el contexto del espacio en blanco	+	+		
		Predicción según las estructuras del texto	+			
E6 Fijación	Recordar cierta informa- ción del audio	Fijarse en las opciones dadas	--	--	--	+
		Fijarse en el texto dado	+	+	+	+
E8 Reestructu- ración	Reestruc- turar el contenido según las	No (poder) prestar mucha atención a	--	+	--	+

	notas apuntadas	la hora de tomar notas escuchan- do				
		Reestruc- turar el contenido organizan- do las respuestas del ejercicio	+	--	+	+
E10 Atención Optativa	Escuchar el contenido principal	Seleccio- nar la opción al escuchar el contenido principal por primera vez				--
		Prestar atención máxima al escuchar el contenido principal por primera vez	--	--	+	+
	Prestar	Escuchar el	+			+

	atención a las estructuras de la información	audio según las estructuras dadas del texto				
	Prestar atención a partes determinadas al escuchar el audio	Fijarse en la información directamente relacionada con las preguntas			+	+
		Fijarse en los espacios en blanco	+	+		--

A través de las tablas 3 y 4, nos damos cuenta de que las estrategias comunes para las cinco tareas son E10, E1, E6 y E8, aunque cada tarea demuestra su preferencia característica, como, por ejemplo, en el uso de la E10, *atención optativa*, la T3, T4 y T5 prefieren a escuchar el contenido principal. Al mismo tiempo, la T1 y la T4 prefieren prestar atención a las estructuras de la información.

En cuanto a la aplicación de E1 *deducción*, en comparación con las opciones de T1, T2 y la T3, la T4 y la T5 prefieren más esta estrategia aprovechando las lecturas del texto, según los participantes, ellos pueden deducir las respuestas según el título del texto o la información dada en el texto, e incluso a través de conocimientos comunes propios sobre el tema escuchado. Sin embargo, para la T1 y T2 no es muy aplicable la deducción para los estudiantes al trabajo de escribir para rellenar el espacio en blanco o el dictado. Según algunos participantes, durante este tipo de tareas como T1

(rellenar los espacios en blanco) y T2 (dictado) no les da tiempo a pensar, porque “la escritura va a ocupar más tiempo”.

En el caso de la E6, *Fijación*, en las cinco tareas se ha elegido fijarse en el texto dado, y la T4 y T5 también han elegido fijarse en las opciones dadas.

Para la E3, *Predicción*, a pesar de que no hay tantos usuarios como la E10, E1 y E6, las cinco tareas la han utilizado a la hora de realizar los ejercicios auditivos. Podemos ver que la T1 y T2 han elegido predecir según el contexto del espacio en blanco, al mismo tiempo, la T3, T4 y T5 han tomado la realización de predecir según las preguntas del ejercicio. Además, nos hemos dado cuenta de que la T1 ha usado la estrategia de predecir según las estructuras del texto y la T5 ha utilizado predecir según las opciones dadas.

En el caso de E8, *Reestructuración*, la T5 no ha tomado esta estrategia. La T2 y la T4 han tomado la estrategia de no (poder) prestar mucha atención a la hora de tomar notas escuchando el audio. Y la T1, T3 y T4 han elegido la realización de reestructurar el contenido organizando las respuestas del ejercicio.

También somos conscientes del uso de la E14, *Evaluación de la comprensión*, E12, *Control de la comprensión* y E11, *Fijación direccional* para estas cinco tareas. En el caso de la E14, nos hemos dado cuenta de que solamente la T1, T2 y T3 las han aplicado a la hora de realizar los ejercicios, entre estos, la T1 y T3 toman la realización de examinar todo el texto dado después de terminar el ejercicio, la T2 y T3 han elegido la realización de examinar las respuestas. En el caso de la E11, solamente la T3 y la T4 han utilizado la concentración total, la que se fija en los ejercicios durante todo el proceso de la audición. Al mismo tiempo, para el uso de la E12, la T1, T2, T3 y T4 han tomado esta estrategia menos la T5, hemos visto que la T1, T3 y T4 han utilizado la realización de escribir las respuestas después de confirmar la comprensión, al mismo tiempo, la T2 también ha aplicado la realización de escribir las respuestas y luego confirmar la comprensión.

4. DISCUSIÓN

A través de los resultados mencionados en esta parte, no es muy difícil saber que existe una diferencia muy clara entre las tareas de respuesta seleccionada³ (la T4 y T5) y las tareas de respuesta construida (la T1, T2 y T3).

4.1. Diferencias de la opción de EAs entre tareas RS y RC

Según la tabla 3, para la aplicación de E1, *Deducción*, y E3, *Predicción*, en comparación con las RC, cuando las realizan los estudiantes de las RS prefieren deducir las respuestas según el contexto. Además, para las RS, es más fácil activar el uso de predecir las respuestas según las opciones dadas. Los participantes de tareas de RS no solo pueden predecir el contenido principal del audio según los ítems del ejercicio, sino también predecirlo según las opciones dadas. Pero cuando los alumnos realizan las tareas de RC, se limitan solamente a predecir los ítems del ejercicio.

En cuanto a la E6, *Fijación*, los alumnos no necesitan fijarse en deletrear las palabras y se fijan en los ítems y opciones dados cuando realizan las tareas de RS, pero cuando hacen las tareas de RC, todos aplican la fijación.

También hemos visto que, para la E8, *Reestructuración*, cuando los participantes terminan las tareas de RS, según las entrevistas, ellos dicen que nunca toman notas al escucha de audio, solamente se fijan en los ítems del ejercicio. Mientras que cuando hacen las tareas de RC, van a tomar notas y después reestructurar el contenido.

En el caso de la E10, *Atención optativa*, cuando los alumnos hacen las tareas de RS, usan más las estrategias como prestar atención a las estructuras de la información, mientras no la aplican para las tareas de RC. Entre todas las tareas, ellos no van a prestar atención a las palabras funcionales cuando realizan las tareas de RS.

³ En adelante, RS= respuesta seleccionada, RC= respuesta construida.

Para la aplicación de E14, *Evaluación de comprensión*, hemos visto que solamente las tareas de RS no van a efectuar la estrategia “examinar la comprensión según los conocimientos existentes”.

Además, durante las entrevistas, los participantes nos demuestran que cuando ellos usan la E12, *Control de comprensión*, las tareas de RS requieren “confirmar la comprensión sucedida”, es decir, primero confirmar la comprensión y luego seleccionar la opción más adecuada, mientras tanto, las tareas de RC suelen primero escribir las respuestas y luego confirmar la comprensión.

Todo esto nos demuestra que las tareas de RS proporcionan a los estudiantes más pistas con el fin de que ellos puedan deducir el significado de las palabras nuevas y predecir el contenido del audio y las respuestas. No obstante, en comparación con las tareas de RC, las de RS tienen poca posibilidad de motivar al alumnado para usar estrategias como deletrear o tomar apuntes. Además, somos conscientes de que las tareas de RS no van a enfocarse en la ortografía del idioma ni tampoco en la exactitud de los ítems, mientras que las tareas de RC prestan más atención a las palabras funcionales, las concordancias de número y género, la ortografía, etc. Aparte de la estrategia de predicción, para la que se ha comprobado su importancia para las tareas auditivas de RS (Chen, 2004), en nuestro estudio hemos descubierto también que las estrategias de evaluación de comprensión y control de comprensión desempeñan un papel fundamental para las tareas de RS.

4.2. Diferencias de la opción de EAs entre las diferentes tareas de RC

Entre las tareas de respuesta construida (RC), como la T1, la T2 y la T3, percibimos que también existen diferentes opciones de estrategias auditivas para distintas tareas.

En el caso de la aplicación de E1, *Deducción*, poca gente de las tareas de RC utiliza la estrategia “predecir según el contexto como las preguntas del

ejercicio o las opciones dadas”, mientras que la mayoría de los participantes de esta tarea 3 prefieren la atención y la fijación. Según ellos:

No hace falta saber el significado de las palabras desconocidas para estos tipos de tareas como rellenar los espacios en blanco o el dictado, lo único que [se] debe hacer es apuntar lo que [se] ha escuchado. [Sobre] todo, el español es un idioma que se puede deletrear a pesar de desconocer[se] el significado.

En cuanto a la E3, *Predicción*, para la T1, requieren más la estrategia “predecir las respuestas”, porque entre todas las tareas de RC, solamente la T1 tiene más posibilidades de ser aplicada esta técnica.

Para la aplicación de la E6, *Fijación*, los alumnos aplican más la estrategia “recordar a través de deletrear las palabras nuevas”. Además, en comparación con la T2 y la T3, la estructura de la T1 facilita a los participantes tener más tiempo para “reflexionar el significado de las palabras nuevas o de parte del texto” y “memorizar y repetir la pronunciación de las palabras desconocidas”.

En consideración a las realizaciones concretas de estas tareas de RC, como por ejemplo en el caso de la E3, *Predecir el contenido principal*, la T3 toma la realización de “predicción según las preguntas del ejercicio” y la T2 la “predicción según el contexto del espacio en blanco”. En cuando a la T1, los estudiantes no solo pueden usar “predicción según el contexto del espacio en blanco”, sino también “la predicción según las estructuras del texto”.

No obstante, para la estrategia E8, *Reestructuración*, cuando los participantes realizan la T2, no pueden prestar mucha atención a la hora de tomar notas escuchando, por eso suelen deber volver a leer las notas apuntadas con el fin de recordar el contenido escuchado. Como dice uno de ellos durante la entrevista:

Para el dictado, no tengo medio ni tiempo para comprender todo el contenido, la única forma es apuntar todo lo que he oído. Cuando acabó la audición, tengo una idea general sobre ella, pero no puedo pensar el significado del texto. Quizá, por las pausas entre las frases, si he terminado la tarea de anotar y me da un hueco de tiempo, voy a echar un vistazo a lo que he escrito, sobre todo la ortografía, las concordancias de género y número, los posibles errores gramaticales, etc.

Mientras tanto, cuando realizan la T1 y T3, los alumnos pueden “reestructurar el contenido organizando las respuestas del ejercicio”.

Para la E10, *Atención optativa*, los alumnos que realizan la T2 la utilizan, pero no presta mucha atención a la estructura del texto, sino cuando la terminan, “vuelven a examinar las palabras funcionales”. También nos hemos dado cuenta de que los participantes eligen la estrategia de “escuchar el contenido principal” solamente cuando realizan la tarea de contestar a las preguntas. Pero, cuando aplican la estrategia “prestar atención a las estructuras de la información”, los participantes de T1 van a “escuchar el audio según las estructuras dadas del texto”, de esta forma, ellos pueden recordar el texto escuchado más exacto. Si usan la estrategia “prestar atención a partes determinadas al escuchar el audio”, los alumnos de la T1 se fijan en los espacios en blanco con el fin de rellenarlos al escuchar las respuestas. Además, para la E10, la mayoría de los alumnos de T1 y T2 utilizan “buscar las respuestas”. Cuando los participantes realizan la T2, esperan la presencia de las palabras antes del espacio en blanco según el audio, al mismo tiempo, cuando hacen la T1, esperan la presencia de las palabras antes del espacio en blanco según la estructura del texto. La tarea más difícil para aplicar la estrategia “buscar las respuestas” se trata de la T3, porque exigen que los participantes localicen cuáles son las respuestas durante el audio y dónde se sitúan.

Hemos visto que para la aplicación de E11, *Fijación direccional*, en comparación con la T1 y la T2, los estudiantes de T3 se concentran más al realizar la tarea. Y para la E12, *Control de comprensión*, cuando realizan la T1 y la T3, los alumnos prefieren escribir las respuestas después de confirmar la comprensión, pero los participantes de T2, primero escriben las respuestas y luego confirman la comprensión.

Todo esto nos demuestra que la T1 y T2 se caracterizan por rellenar los huecos en blanco de acuerdo con el contenido escuchado y apuntado, sin mucha exigencia de la comprensión del texto. Esto motivará más las estrategias como deletrear las palabras nuevas y prestar atención, pero no necesita mucho la estrategia de reestructuración. Al mismo tiempo, la T3 tiene pocos recursos para aprovechar y requiere un nivel lingüístico más alto para realizarla. Todo esto se limita al uso de la estrategia de predicción tanto de las palabras nuevas como de las respuestas y el contenido principal. Además, afectará a la reflexión sobre los detalles del texto y la comprensión sobre la audición.

Al mismo tiempo, entre estas tres tareas (T1, rellenar los espacios en blanco, T2, el dictado y T3, contestar a las preguntas), la T3 tiene el mayor nivel de dificultad para buscar las respuestas, pero cuenta con la mayor concentración de la información. Al mismo tiempo, la T2 es la tarea en la que se requiere una comprensión mínima, sin preocuparse por la estructura de la información, pero presta atención máxima a las palabras funcionales. Mientras, a veces, la T1 busca las respuestas con la ayuda de las estructuras del texto.

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo, hemos estudiado cómo los estudiantes chinos de ELE aplican las estrategias auditivas para las cinco tareas (de T1 a T5: rellenar espacios en blanco, dictado, contestar a las preguntas, verdadero o falso,

seleccionar la opción más adecuada), de donde extraemos las siguientes conclusiones:

1. Según el número de usuarios, las estrategias más usadas por los estudiantes chinos para estas cinco tareas auditivas son las siguientes: *atención optativa* (E10), *deducción* (E1), *fijación* (E6) y *reestructuración* (¿?). De acuerdo con los comentarios de los participantes, la atención optativa, la deducción y la fijación son especialmente útiles para realizar las tareas auditivas. Porque estas les ayudan en localizar la información más necesaria para conseguir las respuestas. Esto nos demuestra que los factores de concentración y elaboración de informaciones son muy importantes en todo el proceso de la realización de las tareas auditivas.
2. Los tipos de tareas auditivas influyen en la selección de estrategias auditivas de los estudiantes chinos de ELE. Es decir, los participantes cambian de EAs según la variación de tareas auditivas.
3. Las tareas de RS (respuesta seleccionada) como la T4 (verdadero o falso) y la T5 (seleccionar la opción más adecuada) tienen más posibilidades de usar estrategias como la predicción y la deducción, con el fin de conocer el significado de las palabras desconocidas, pero sin usar mucho las estrategias como deletrear y tomar notas. Tampoco pueden prestar atención a la corrección ortográfica porque requieren más tiempo para el control de comprensión.
4. Las tareas de RC (respuesta construida) como la T1 (rellenar los espacios en blanco), la T2 (el dictado) y la T3 (contestar a las preguntas) necesitan más trabajo de deletrear y de ortografía del texto. Por ejemplo, el dictado exige más tiempo para deletrear escribiendo las palabras oídas sin poder enfocarse mucho en la estructura del texto. Sin embargo, la T3, por su dificultad y complejidad, requiere más concentración con el fin de localizar las respuestas e impide al alumnado usar la predicción y la deducción sobre el significado del texto. Al mismo tiempo, la T1 da más tiempo a los participantes para

deducir según las estructuras dadas del texto, a fin de entender mejor el texto.

En resumen, hemos comprobado que los tipos de tareas auditivas influyen en la selección de las estrategias auditivas, porque diferentes tareas requieren distintos niveles de manejar y reestructurar la información por parte de los estudiantes (Cao, 2017). También hemos comprobado que los resultados de las tareas varían según las estrategias tomadas, y hemos ofrecido datos estadísticos sobre el proceso cognitivo de la audición. Para la realización de las tareas de RS el uso de la *atención optativa*, la *deducción* y la *fijación* tiene el mejor efecto. No obstante, hemos visto también que algunas estrategias funcionan solamente para ciertas tareas, por ejemplo, E8, *Reestructuración*, solamente ha sido aplicable para la T4 (verdadero o falso). En las futuras clases de ELE, el profesorado podrá combinar las diferentes tareas auditivas a la hora de hacer al alumnado practicar y hacer a los estudiantes podrán comprender las diferencias entre distintas estrategias para distintas tareas. De este modo, motivará entre los estudiantes el empleo de diferentes estrategias auditivas según los tipos de tareas.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio está enmarcado en el proyecto GD20CWY18 世界典型湾区语言政策与规划比较研究 (Comparación de Las Políticas y Planificaciones Lingüísticas en las típicas grandes bahías del mundo) en el proyecto 2020GXJK112 “一带一路”背景下的粤港澳大湾区语言政策规划 (Las Políticas y Planificaciones Lingüísticas en la Gran Bahía Guangdong-Hongkong-Macao en el contexto de la Franja y la Ruta), financiados por la Oficina de la Planificación de Filología y Ciencias Sociales de la Provincia Guangdong de China. Y también en el proyecto Estudios sinológicos en el mundo hispánico (85203/00000326), financiado por el Fondo de los investigadores jóvenes de la Universidad

Shenzhen de China. Agradecemos también, sinceramente, los consejos de los dos revisores anónimos y el trabajo del equipo de la revista SinoELE.

REFERENCIAS

- Anderson, A. & Lynch, T. *Listening*. Oxford, Oxford University Press, 1998.
- Brunfaut & Révész. The role of task and listener characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, núm. 49 (1), 141-168.
- Cao, Hong Xia. Task type effects on the listening comprehension performance of Chinese EFL learners. *Modern Foreign Languages*, núm.2, vol.40, 2017, 265-274.
- Chang, A. C.-S. Listening strategies of L2 learners with varied test tasks. *TESL Canada Journal*, núm.25, 2008, 1-26.
- Chen, L. R. Zhang & Chunlei, Liu. Listening strategy use and influential factors in Web-based computer assisted language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, núm.30, 2014, 207-219.
- Cheng, H. F. A comparison of multiple-choice and open-ended response formats for the assessment of listening proficiency in English. *Foreign Language Annals*, núm. 37, 2004, 544-553.
- Deng, Qiao Ling. A correlation study of metacognitive awareness, anxiety and proficiency of listening of Chinese non-english majors. *Foreign Language Education*, núm.5, vol.36, 2015, 59-64.
- Field, John. *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press. 2008.
- Flavell, John.H., Miller, Patricia.H., Miller, Scott.A. *Cognitive Development*, 4ª edición. Prentice Hall, New Jersey, 2002.
- García, A. & Bolaños, A.B. El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol 41, núm.2, 2015, 133-145.
- Gellatly, Angus. *The Skilful Mind: An Introduction to Cognitive Psychology*. Open University Press, Milton Keynes, 1986.
- Goh, C. & Aryadoust, V. Examining the notion of listening subskill divisibility and its implications for second language listening. *International Journal of Listening*, núm.29, 2015, 109-133.

- Goh, Christine Chuen Meng. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, núm. 28 (1), 2000, 55–75.
- Goh, Christine Chuen Meng. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns, *System*, núm.30 (2), 2002, 185-206.
- Graham, S. D. Santos & R. Vanderplank. Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, núm.36, 2008, 52-68.
- Harley, B. Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly*, núm. 34, 2000, 769-777.
- Liu, Jian. *Aprender español Escuchando 2*. Shanghai foreign language education press, 2011.
- Liu, Jie. 国内西班牙语专业教材发展历程与融合出版策略, *View on publishing*, núm.24, 2020, 91-94.
- Macaro, E. Strategies for language learning and for language use: Review the theoretical framework. *The Mordern Language Journal*, núm. 90, 2006, 320-337.
- Ni, Mao Hua. Dictado en la enseñanza del ELE para los alumnos chinos. *Monográficos Sinoele*, núm.10, 2014, 321-331.
- Nix, John-Michael. L. Measuring latent listening strategies: development and validation of the EFL listening strategy inventory, *System*, núm. 57, 2016, 79-97.
- Pan, Y.-C. & In'nami, Y. Relationships Between Strategy Use, Listening Proficiency Level, Task Type, and Scores in an L2 Listening Test. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, núm.18 (2), 2015, 45–77.
- Prince, P. Listening, remembering, writing: Exploring the dictogloss task. *Language Teaching Research*, núm.17, 2013, 486-500.
- Robinson, Peter & Gilabert, Roger. Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45 (3), 2007, 161-176.
- Shang, Ting. “英语听力教学的“瓶颈”与对策研究”. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, núm. 24 (02), 2011, 114-116.
- Wang, Yu. 关于中国非英语专业学生听力策略的调查. *Foreign Language World*, núm.6, 2002, 5-12.
- Yuan, Jinghan. *The effect of multiple choice and true/false/not given test formats on EFL listening comprehension test performances and strategy use*. Trabajo fin de máster. Universidad de Estudios Internacionales de Beijing. 2015.
- Zhao, Guoxia & Sang, Zilin. A study on the differences of the use of listening strategies between the more proficient listeners and the less proficient listeners. *Foreign Language Learning Theeory and Practice*, núm.1, 2016, 64-72.

ANEXO I

Las entrevistas han sido realizadas en chino.

Traducciones de las preguntas de la entrevista.

1. ¿Ha participado antes en algún curso o leído ciertos materiales escritos con el fin de mejorar tu nivel de comprensión auditiva en inglés, en español o en alguna lengua extranjera?
2. Describir de forma oral la idea general de cada texto escuchado.
3. Recordar todos los detalles de cómo cumplir las tareas auditivas resumiéndolo en palabras breves.
4. Explicar en la medida de sus posibilidades el porqué de sus respuestas dadas a las tareas.
5. Leer las transcripciones del audio y explicar cómo se dedujo el significado de las palabras nuevas cuando se realizaron las tareas auditivas.
6. Evaluar el nivel de complejidad de las tareas y su grado de dificultad.

ANEXO II

Notas dadas de pruebas de nivel de los participantes antes de empezar el experimento. (Por la protección de datos de los participantes, usamos números para marcar los estudiantes según las notas dadas de máxima a mínima).

núm.	notas	núm.	notas	núm.	notas	núm.	notas	núm.	notas
1	29,5	16	25,7	31	22,1	46	16,2	61	13,4
2	29	17	25,7	32	22	47	16	62	13,2
3	28,75	18	25,6	33	21,3	48	15,5	63	13
4	28,6	19	25,5	34	21,2	49	15	64	13
5	28,2	20	25,5	35	20,8	50	14,7	65	12,9
6	27,4	21	25,3	36	20,4	51	14,3	66	12,8
7	27	22	25,2	37	20	52	14,1	67	12,8
8	26,5	23	25,2	38	19,6	53	14	68	12,7
9	26,4	24	25,1	39	19,2	54	14	69	12,2
10	26,4	25	24,9	40	18,8	55	13,9	70	11,8
11	26,3	26	24,5	41	18,4	56	13,7	71	11
12	26,2	27	24,2	42	18	57	13,7	72	10,6
13	26,2	28	23,5	43	17,9	58	13,6	73	10,45
14	26	29	23,2	44	17,2	59	13,5	74	10,2
15	25,8	30	23	45	17,1	60	13,5	75	9,75