



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# La importancia del conocimiento lingüístico y no lingüístico en la comprensión auditiva

Ylva Mattsson  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
arbete i grundskolans årskurs 7–9



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: L9SP2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2018  
Handledare: Andrea Castro  
Examinator: Oscar García  
Kod: VT18-1160-002-L9SP2G

---

Palabras clave: comprensión auditiva, ELE, L2, vocabulario, conocimiento previo, estrategias

## Resumen

La comprensión auditiva es la destreza lingüística menos investigada y entendida en la adquisición de una lengua extranjera. Presentamos una revisión bibliográfica constituida por una selección de estudios que con varios enfoques investigan una serie de variables implicadas en la comprensión auditiva con el fin de mejor explicar en qué consiste esta compleja destreza. Basándonos en el modelo interactivo de la comprensión auditiva investigamos tanto la importancia del conocimiento lingüístico como no lingüístico. Encontramos que el conocimiento lexical se destaca dentro de las variables de conocimiento lingüístico como el predictor más fuerte de la calidad de la comprensión auditiva. Dentro de las variables de conocimiento no lingüístico, estudios basados en la teoría de los esquemas proporcionan evidencia sobre la importancia del conocimiento previo. Otros estudios, que focalizan la competencia estratégica, aportan entendimiento sobre el efecto de la instrucción de estrategias y el papel de la conciencia metacognitiva. Finalmente, señalamos las implicaciones para la enseñanza e identificamos los vacíos existentes del campo.

## Abstract

Listening comprehension is the least researched and understood linguistic skill within foreign language acquisition. We present a literary review consisting of a selection of studies that with different approaches explore a series of variables implicated in listening comprehension to better explain what this complex skill consists of. Basing ourselves on the interactive model of listening comprehension, we explore the importance of both linguistic and non-linguistic knowledge. We found that, within the variables of linguistic knowledge, lexical knowledge stands out as the strongest predictor of the success in listening comprehension. Amongst the variables of non-linguistic knowledge, studies based on schema theory provide evidence of the importance of background knowledge. Other studies, that focus on the strategic competence, provide insights into the effect of strategy instruction and the role of metacognitive awareness. Finally, we point out implications for teaching, and we identity the areas of the field in which there is a lack of investigation.

Keywords: listening comprehension, FLT, L2, vocabulary, background knowledge, strategies

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>1</b>
1.1	La comprensión auditiva según el modelo interactivo	2
<b>2</b>	<b>Estado de la cuestión</b>	<b>3</b>
2.1	Conocimiento lingüístico y comprensión auditiva	3
2.1.1	Conocimiento lexical .....	3
2.1.2	Conocimiento gramatical .....	5
2.2	Conocimiento no lingüístico y comprensión auditiva	7
2.2.1	Teoría de los esquemas .....	7
2.2.2	Familiaridad con el tema .....	8
2.2.3	Familiaridad con el “discurso” .....	9
2.3	Competencia estratégica	10
<b>3</b>	<b>Discusión</b>	<b>14</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>17</b>

# 1 Introducción

El material auditivo adaptado para la enseñanza de ELE no prepara a los alumnos a enfrentarse a situaciones comunicativas auténticas. Según Skolverket (2012:8) es necesario el entrenamiento de la comprensión auditiva del lenguaje auténtico, pero, en la práctica docente, es muy común la noción de que el material auténtico es demasiado difícil para los alumnos (p. ej. Liljekvist et al. 2007). Esta noción se basa en la concepción de que la comprensión auditiva dependerá de la competencia lingüística general de los aprendices, es decir, del conocimiento fonético, fonológico, lexical y gramatical que ellos posean.

Como consecuencia, se utilizan materiales auditivos con contenido lexical y gramatical ya estudiado por los alumnos para asegurarse de su comprensión, y no se presta atención a la enseñanza de estrategias adecuadas para situaciones en las que, por ejemplo, no se entienden todas las palabras. De modo que sólo se entrena el reconocimiento por vía auditiva de estructuras ya aprendidas. Si bien es cierto que el reconocimiento es necesario para la comprensión, el material está muy lejos de la realidad donde el contenido del habla no se limita y donde los oyentes utilizan más que su competencia lingüística para interpretar lo dicho. En nuestro entender, escuchamos con una intención y nos apoyamos en nuestro conocimiento del mundo para hacer inferencias y predecir el contenido.

En suma, en la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela sueca, falta el entrenamiento de la interpretación de textos orales con contenido “nuevo” o variado, pero no es claro si esta falta tiene un apoyo en la investigación existente sobre el aprendizaje de las destrezas auditivas.

Algunas preguntas que surgen:

- ¿Cuáles son los factores/ las variables claves en la comprensión auditiva?

- ¿En qué grado depende la comprensión auditiva del conocimiento lingüístico? (conocimiento lexical y gramatical)
- ¿Qué importancia tiene el conocimiento no lingüístico? (conocimiento del mundo, sobre la situación, el tema etc.)

- ¿Las estrategias pueden compensar un nivel bajo en cuanto al vocabulario y el conocimiento gramatical?

El objetivo de este trabajo es averiguar lo que dice la investigación actual sobre el desarrollo de la destreza auditiva de una lengua extranjera. Primero trataremos la definición de la comprensión auditiva. Después presentaremos investigación sobre el papel del conocimiento lingüístico (dentro del cual se destacan el conocimiento lexical y sintáctico) y del conocimiento no lingüístico en la comprensión auditiva. Finalmente, en la discusión trataremos las preguntas planteadas en relación con los estudios revisados e identificaremos las áreas en las que existe una escasez de investigación.

## 1.1 La comprensión auditiva según el modelo interactivo

Según el modelo interactivo de la comprensión auditiva, el oyente usa tanto su conocimiento lingüístico como no lingüístico para construir sentido (Graham & Macaro 2008:748).

Los procesamientos de información que corresponden a estos dos recursos de conocimiento son el sintético (*bottom-up*) y el analítico (*top-down*) (ibid.). Mientras el primero comienza en los elementos mínimos para juntarlos a trozos de lenguaje con sentido, el último toma como punto de partida el texto en su globalidad para luego entrar en los detalles. Aquí cabe, entre otras cosas, conocimiento sobre el tipo de texto, el tema y la situación comunicativa.

De acuerdo con el modelo interactivo de la comprensión auditiva estos dos procesamientos funcionan paralelamente (Martín Leralta 2012:49). Tornberg (2009:98) lo formula de manera semejante diciendo que la comprensión no puede ser explicada como resultado del uno o del otro, sino que ambos procesamientos son necesarios. Por ejemplo, si bien podemos descodificar la frase “está allí”, necesitamos conocimiento sobre la situación para saber a qué o quién se refiere. Staehr (2009:580) también apunta que el consenso es que la interacción entre los dos conlleva una comprensión exitosa.<sup>1</sup> Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos describir la interacción de los procesamientos como compensatoria (Graham & Macaro 2008:749), es decir que, si hace falta el conocimiento lingüístico necesario, el conocimiento no lingüístico podrá compensar esta falta, y al revés.

Sin embargo, la interacción también puede ser descrita como una de interdependencia. Bonk (2000 citado en Staehr 2009:581) dice que para poder hacer uso del procesamiento analítico son necesarias ciertas pistas obtenidas del procesamiento sintético. Por ejemplo, el reconocimiento y la segmentación de palabras, que se describe como la base de la comprensión auditiva (Rost 2002 citado en Staehr 2009:581).

A continuación, presentaremos estudios que han investigado la contribución del conocimiento lingüístico y del conocimiento no lingüístico al éxito de la comprensión auditiva. Empezaremos con la revisión de estudios que han explorado la importancia del conocimiento lexical.

---

<sup>1</sup> “it is assumed that successful listening comprehension is the result of a complex interaction between top-level and bottom-level cues.” (Staehr 2009:580).

## 2 Estado de la cuestión

### 2.1 Conocimiento lingüístico y comprensión auditiva

#### 2.1.1 Conocimiento lexical

Como el tamaño del vocabulario ha mostrado ser de gran importancia para la comprensión lectora (Staeher 2009:578), varios investigadores se han interesado por ver si la misma relación vale para la comprensión auditiva (Mecartty 2000, Staeher 2009, Teng 2016, Wang, S. 2015, Wang & Treffers-Daller 2017).

Midiendo el tamaño del vocabulario y la cualidad de la comprensión auditiva estos estudios investigan el grado en el que el tamaño del vocabulario puede explicar la calidad de la comprensión auditiva. La mayoría de los estudios revisados se interesan por comparar la amplitud (la cantidad de palabras de las que se sabe algo) y la profundidad (la calidad del conocimiento lexical)<sup>2</sup> del vocabulario para ver cuál de las dimensiones es la más importante para la comprensión de textos orales. Además de esto, intentan definir el porcentaje de cobertura lexical<sup>3</sup> necesario para una comprensión adecuada, es decir calcular cuántas de las palabras de un texto tienen que ser conocidas por el oyente para que la comprensión del texto sea adecuada.

Los resultados de los estudios varían. Staeher (2009:591), quien hizo un estudio con aprendices de inglés, encontró que la amplitud y profundidad del vocabulario juntos explicaban 51% de la varianza<sup>4</sup> en la calidad de la comprensión auditiva y que la amplitud del vocabulario por separado explicaba 49% de la varianza (la profundidad sólo añadiendo 2%). Esto lleva a Staeher a concluir que la profundidad del vocabulario no juega un papel separado (2009:592). Teng (2016:12-13), por el contrario, encontró que la amplitud y profundidad del vocabulario juntos explicaban 78% de la varianza en el éxito de la comprensión auditiva y que la profundidad del vocabulario era un predictor más fuerte del éxito de la comprensión auditiva que la amplitud del vocabulario (añadiendo 28% arriba de la amplitud del vocabulario que por separado explicaba 48% de la varianza). Asimismo, Wang, S. (2015) halló que la profundidad del vocabulario era un predictor más fuerte. De esto podemos concluir que para la comprensión de textos orales no sólo importa la cantidad de palabras de las que se sabe *un* significado, sino que el conocimiento sobre las relaciones semánticas de estas palabras es de gran importancia.

Respecto a la cobertura lexical, Staeher explora la relación entre el tamaño del vocabulario, el grado de cobertura lexical en los textos orales de input y el grado de

---

<sup>2</sup> La profundidad del conocimiento lexical tiene que ver con la comprensión de varios aspectos de una palabra. Es una medida de qué tan bien un aprendiz conoce una palabra individual o de qué tan bien las palabras son organizadas en el lexicón mental del aprendiz (Nation 2001 citado en Teng 2016:2).

<sup>3</sup> La cobertura lexical puede definirse como el porcentaje de palabras conocidas en un texto por parte del aprendiz (Staeher 2009:582-585).

<sup>4</sup> La varianza es una medida de dispersión y puede definirse como “la diferencia entre el valor más alto y el más bajo en un material”. (Stukát 2011:91).

comprensión auditiva (2009:592-593). Los resultados muestran que un tamaño más grande de vocabulario y más cobertura lexical lleva a una comprensión mejor. Por ejemplo, un vocabulario de 2000 familias de palabras correspondió a una cobertura de 90 % y dio un 54% en la prueba de comprensión auditiva, mientras que un vocabulario de 10000 familias de palabras correspondió a una cobertura lexical de 99% y dio un 80% en la prueba de CA (Staeher 2009:595). Staeher (2009) definió la comprensión adecuada como una nota de 70% en la prueba de CA, lo cual correspondió a una cobertura lexical de 98%. Teng (2016:12), quien hizo un estudio similar, partió de esta definición y encontró que un 98,7 % de cobertura lexical era necesario para una comprensión adecuada. Esto lo atribuyó Teng (2016:11) a la posibilidad de que otros factores lingüísticos y no lingüísticos afectaran la comprensión.

Algo que limita estos dos estudios es que no toman en cuenta todos los tipos de textos. Como menciona Staeher (2009:599) la cobertura lexical necesaria probablemente dependa del tipo de texto, del tipo de la actividad auditiva y del propósito de la escucha. Teng asimismo dice que el tipo de texto y la situación probablemente afecta cuánto conocimiento lexical es necesario (2016:14). Distingue entre comunicación unidireccional y comunicación bidireccional y sugiere que la cobertura lexical tiene que ser más grande en el caso de comunicación unidireccional ya que no existen las posibilidades de, entre otras cosas, preguntar por clarificación (Teng 2016:14).

Otra limitación de los estudios mencionados es que no pueden mostrar qué importancia tiene el conocimiento fonológico o el vocabulario fonológico porque miden en qué grado el vocabulario ortográfico influye en la comprensión auditiva. Aunque muestran que hay una correlación significativa entre el tamaño del vocabulario ortográfico y la calidad de la comprensión auditiva, no podemos descartar la idea de que el éxito de la comprensión auditiva realmente se debe al vocabulario fonológico. Si bien puede haber una correlación entre el vocabulario ortográfico y el fonológico de un aprendiz (Teng 2016), se necesitan más estudios que investiguen el papel del vocabulario fonológico, ya que esta sería una manera más válida de investigar la correlación entre el conocimiento lexical y la comprensión auditiva (Vandergrift y Baker 2015). Sin embargo, la falta no es total, sino que, como se verá a continuación, hay unos pocos estudios que apuntan en esta dirección, de los que presentaremos dos de los más recientes.

En un estudio en el que varias variables de aprendizaje fueron investigadas, Vandergrift y Baker (2015:401) utilizaron el *Peabody Pictionary Vocabulary Test* para medir el vocabulario fonológico. El test fue elaborado por Dunn y Dunn y mide la amplitud del vocabulario (ibid.). Vandergrift y Baker encontraron que el conocimiento lexical podía explicar 49% de la varianza en la comprensión auditiva (2015:405). Sin embargo, reconocen que el reconocimiento de palabras aisladas no garantiza el reconocimiento de ellas en habla continua (Vandergrift & Baker 2015:407). Por tanto, podemos ver que la comprensión auditiva se construye en parte como el reconocimiento de vocabulario en habla continua.

En un estudio que investigó el papel del reconocimiento de vocabulario en habla continua, Matthews y Cheng (2015:4) operacionalizaron el conocimiento lexical como la capacidad de reconocer la forma fonológica de una palabra, de acceder al conocimiento existente de esta palabra y de producir una representación de ella bajo restricción temporal. Este constructo, según los autores, refleja el conocimiento lexical de la modalidad auditiva y la automaticidad con la que las palabras pueden ser accedidas y producidas (ibid.). Además,

basándose en investigaciones previas que han señalado que el conocimiento de las 3000 familias de palabras más frecuentes posibilita una comprensión auditiva relativamente buena, el estudio sólo incluye palabras de alta frecuencia (ibid.).

Con el estudio Matthews y Cheng (2015:5) querían averiguar el grado en el que el reconocimiento de palabras de alta frecuencia en habla continua tenía correlato con las calificaciones de comprensión auditiva y si podía predecir las calificaciones de comprensión auditiva. Más específicamente investigaron palabras del primer, segundo y tercer nivel de frecuencia de mil (ibid.). Encontraron que la capacidad de reconocer las palabras de alta frecuencia tenía una correlación fuerte y positiva con las calificaciones de la prueba auditiva en cada nivel de frecuencia (Matthews & Cheng 2015:7). En cambio, cuando investigaron el poder predictivo del reconocimiento de palabras en habla continua, encontraron que sólo las palabras del primer nivel y el tercer nivel de frecuencia de mil tenían contribuciones únicas a la predicción de la comprensión auditiva. Juntas explicaban 54% de la varianza en la comprensión auditiva (Matthews & Cheng 2015:8). Las palabras del tercer nivel de frecuencia de mil predecían 52% de la varianza (Matthews & Cheng 2015:7). En suma, la capacidad de reconocer palabras de alta frecuencia en habla continua bajo restricción temporal juega un papel importante en la comprensión auditiva (Matthews y Cheng 2015:8).

Una conclusión de Matthews y Cheng es que la investigación de la contribución de otros aspectos lingüísticos y no lingüísticos es necesaria para obtener un modelo de comprensión auditiva que sea más empíricamente fundado (2015:9). Esta conclusión recuerda a la de varios otros investigadores (Mecartty 2000, Staehr 2009, Teng 2016) quienes apuntan que, aunque el conocimiento lexical es un factor clave, sólo es uno de los factores que contribuyen a una exitosa comprensión auditiva.

En resumen, el consenso de los investigadores es que el conocimiento lexical juega un papel importante en la comprensión de textos orales. Lo que sin embargo queda por investigar es cuáles otros factores, en combinación con el conocimiento léxico, promueven la comprensión.

Lo que interesa en este contexto, en el que la adquisición de vocabulario principalmente se limita a las pocas horas de instrucción formal que reciben los aprendices y las posibilidades de adquisición incidental (opuesto a instruccional) son mínimas, es averiguar el papel de la competencia estratégica, o más bien si esta puede compensar un vocabulario pequeño y si puede dar lugar a una enseñanza en la que el material auditivo no sólo se use para entrenar la destreza auditiva sino que también se utilice como una fuente de input de contenido no sólo destinado a desarrollar una destreza o un tipo de conocimiento.

### **2.1.2 Conocimiento gramatical**

Hay poca investigación sobre la contribución del conocimiento gramatical a la comprensión auditiva.

Mecartty (2000:340), quien midió el conocimiento lexical y gramatical para averiguar su contribución a la comprensión auditiva y lectora encontró que el conocimiento gramatical tenía una correlación significativa con la comprensión auditiva, pero que no podía explicar la

comprensión auditiva. Sólo el conocimiento lexical podía explicar la varianza en la comprensión auditiva.

Wang y Treffers-Daller, quienes investigaron, entre otras variables, la contribución de la competencia lingüística general a la comprensión auditiva, adscriben los resultados de Mecartty (2000) a la noción de que los hablantes no nativos se dejan guiar principalmente por pistas léxicas y semánticas y no por pistas sintácticas (Clahsen & Felser 2006 en Wang & Treffers-Daller 2017:140).

Un estudio que apoya esta noción es uno de Field (2008) que comparó el procesamiento de palabras de contenido y de palabras funcionales para averiguar cuál de los dos tipos de palabras juega el papel más importante en la escucha de input en una segunda lengua. Los hallazgos indican que los oyentes de una segunda lengua dependen más de las palabras de contenido para construir sentido de lo escuchado (Field 2008:427-428). De esto se puede concluir que los oyentes recurren en mayor grado al conocimiento lexical que al conocimiento sintáctico, pero no nos informa sobre la relación entre el conocimiento gramatical y la cualidad de la comprensión auditiva, o más bien si un conocimiento gramatical mayor mejora la comprensión auditiva.

Similar a los resultados de Mecartty (2000), Wang & Treffers-Daller (2017) encontraron que el tamaño del vocabulario era el predictor más fuerte (19%), pero al contrario de Mecartty (2000), hallaron que un 13% de la varianza en la comprensión auditiva podía ser explicada por la competencia lingüística general. Sin embargo, como utilizaron el *Oxford Quick Placement Test*, que mide tanto aspectos gramaticales como lexicales, no queda claro el papel del conocimiento gramatical.

Oh (2016:262) hace hincapié en el análisis sintáctico (*parsing*) y sostiene que la importancia de este en la comprensión es ampliamente reconocido. El término, que viene de Andersson (Graham & Macaro 2008:748), implica la identificación de límites semánticos y la adscripción de relaciones adecuadas entre ellos (Oh 2016:262). Según Anderson (1985, citado en Martín Leralta 2012:54), al escuchar un enunciado, el oyente lo procesa analizando las proposiciones o los constituyentes de este. De forma que la comprensión del enunciado se deriva de la competencia gramatical (Martín Leralta 2012:54).

En el estudio de Oh (2016) se utilizaron dos pruebas diferentes para medir el conocimiento gramatical. Una se dirigió a la corrección de errores y la otra se dirigió a la compleción de oraciones. Para completar las oraciones era necesario una buena capacidad de análisis sintáctico ya que la identificación de límites de sintagmas y proposiciones y el conocimiento de varios tipos de proposiciones eran requeridos (Oh 2016:268). Por ejemplo, la prueba contenía ítems sobre proposiciones adverbiales, nominales, adjetivas, de gerundio y de infinitivo (*ibid.*).

Oh (2016:275,278) encontró que el análisis sintáctico era una de las variables más importantes para la comprensión auditiva mientras que la corrección de errores no tenía efectos significantes. Junto con el vocabulario, el análisis sintáctico explicaba aproximadamente 40 % de la varianza, pero no tenía una contribución significativa por separado (Oh 2016:279). Un ejemplo informativo del estudio es que los participantes que actuaban mejor en las tareas de compleción de oraciones que incluían oraciones principales y subordinadas, proposiciones de gerundio e infinitivo, mostraban una comprensión auditiva considerablemente mejor (Oh 2016:281).

Como señala Oh (2016:279), este hallazgo no es coherente con el de Mecartty (2000), lo cual Oh adscribe a “una representación más fina del conocimiento gramatical, que distinguía entre el conocimiento gramatical global y local.” (ibid.).

De los estudios revisados vemos que el constructo de conocimiento gramatical se puede operacionalizar de varias maneras y dependiendo de cómo se defina y se mida el conocimiento gramatical, los resultados varían. Los instrumentos utilizados por Mecartty (2000) y Wang & Treffers-Daller (2017) respectivamente, son problemáticos. Como veremos a continuación, los instrumentos difícilmente se construyen para medir solo el conocimiento sintáctico.

Un gran problema al investigar la contribución del conocimiento gramatical a la comprensión auditiva reside en la dificultad de separarlo del conocimiento lexical. Esto se muestra en las pruebas dirigidas a medir los diferentes tipos de conocimiento. Por ejemplo, la prueba de competencia gramatical utilizada por Mecartty (2000) era una de elección múltiple en la que los participantes iban a completar oraciones con una palabra por lo que el conocimiento lexical también fue medido. Aunque Wang & Treffers-Daller (2017:148) encontraron que la competencia lingüística general contribuía únicamente a la comprensión auditiva, dicen que, probablemente comparte varianza con el tamaño del vocabulario, es decir que los dos componentes coinciden.

Según Vafae (2016:3) la limitación más notable de los estudios que investigan el conocimiento lexical y sintáctico es que los constructos han sido representados de manera insuficiente. Además, sostiene que debido a que la mayoría de los estudios han utilizado pruebas que miden el conocimiento declarativo, los resultados son “incompletos e incluso engañosos” (ibid.).

En su estudio (Vafae 2016:4) por tanto, el papel del conocimiento procedimental de lengua hablada (*procedural spoken knowledge*) fue investigado. A este fin, Vafae (2016:66-72) elaboró dos pruebas auditivas para medir el conocimiento sintáctico, una dirigida a la comprensión de oraciones y una a valoraciones de gramaticalidad. Las estructuras gramaticales que fueron incluidas eran activas/pasivas, relativas de sujeto/objeto, condicionales y causativas/no causativas porque se supone que estas son importantes para una comprensión auditiva exitosa (Vafae 2016:68).

Los resultados del estudio indican que el conocimiento sintáctico y el conocimiento lexical ambos juegan papeles importantes en la comprensión auditiva (Vafae 2016:129). Sin embargo, el estudio tampoco logra explicar la contribución relativa del conocimiento sintáctico, lo cual Vafae (ibid.) atribuye a la interacción entre varios tipos de conocimiento en el proceso de escucha y al hecho de que los instrumentos utilizados para medir el conocimiento lexical y sintáctico siempre coinciden.

## 2.2 Conocimiento no lingüístico y comprensión auditiva

### 2.2.1 Teoría de los esquemas

La teoría de los esquemas, el origen de la cual se adscribe a Immanuel Kant, se reintrodujo en la enseñanza por Bartlett en 1932 (Ellermeyer 1993:102). Según Ellermeyer (1993:101) el

concepto de esquema se define como “una unidad organizada de conocimiento previo”. Con fin de explicar esto, se puede decir que las experiencias y el conocimiento se organizan alrededor de un tema. Pongamos por caso el de “ir al restaurante”, en el que cabe desde el conocimiento de lo que es un restaurante hasta el conocimiento de las normas sobre cómo comportarse al visitar un restaurante. Nuevas experiencias perteneciendo al mismo tema se integran entonces en el esquema de “ir al restaurante”.

De acuerdo con la teoría de los esquemas, la comprensión se caracteriza por la vinculación del input con las estructuras cognitivas ya existentes (Bartlett 1932 citado en Long 1990:66). Dicho de otra manera, la comprensión es el uso de conocimiento previo para crear conocimiento nuevo (Adams & Bruce 1980 citados en Ellermeyer 1993:103). En este sentido, los esquemas facilitan la comprensión porque proveen contexto y posibilitan el relleno de información ausente (Long 1990:66).

Según Vacca y Vacca (1986, citados en Ellermeyer 1993:103) hay tres categorías de problemas relacionados a los esquemas que pueden producir problemas de comprensión. Estas categorías tienen que ver con la disponibilidad del esquema, la selección del esquema adecuado y el mantenimiento del esquema (ibid.). Mientras la primera se refiere a la presencia o ausencia de conocimiento previo necesario, las otras tienen que ver con la capacidad de elegir y utilizar el conocimiento previo relevante (selección) y la capacidad de reconocer cuándo y cómo el conocimiento previo debe usarse (mantenimiento) (ibid.).

Los esquemas pueden ser de carácter lingüístico, formal o de contenido (Rumelhart 1980 citado en Liyan et al. 2014:37-38). El esquema lingüístico se refiere al conocimiento lingüístico, por ejemplo, vocabulario. El esquema formal implica conocimiento sobre la estructura del texto. El esquema de contenido tiene que ver con el conocimiento previo sobre el tema.

A continuación, presentaremos algunos estudios que han investigado el papel del conocimiento previo en la comprensión auditiva. La mayoría de los estudios revisados se ha dirigido a explorar el efecto de los esquemas de contenido.

## **2.2.2 Familiaridad con el tema**

Long (1990:69) hizo un estudio en el que investigó si el conocimiento previo o esquemas relevantes al tema aumentaba la comprensión auditiva. Además, investigó el papel del conocimiento lingüístico en la comprensión auditiva en relación con temas familiares y no familiares. Los resultados indican la importancia de los esquemas tanto en facilitar la comprensión como en producir malinterpretaciones (Long 1990:71-73). El conocimiento lingüístico juega un papel importante cuando el oyente no tiene los esquemas relevantes, pero no parece importar tanto cuando el oyente sí tiene el conocimiento previo relevante (ibid.).

Un hallazgo muy interesante del estudio era el impacto negativo que la activación de los esquemas podía producir. Un subgrupo de los participantes hizo interpretaciones incorrectas del texto a partir de la información en el material utilizado para medir su conocimiento previo del tema de fiebre del oro. El texto auditivo trataba una fiebre del oro en Ecuador en tiempo moderno, pero este subgrupo de los participantes incluyó información sobre la fiebre del oro de California (que empezó en 1848) en la prueba de comprensión

auditiva (Long 1990:72). Como señala Long (ibid.) este resultado era curioso ya que estos participantes “poseían un conocimiento lingüístico muy bueno”, y concluye que la cuestión de por qué los esquemas activados pueden tener un impacto “disfuncional” necesita de más investigación.

En un estudio similar, Schmidt-Rinehart (1994) investigó el impacto del conocimiento previo del tema en la comprensión auditiva. Exponiendo a los participantes a dos textos con temas diferentes, uno que era familiar a los participantes y otro que no lo era, midió cuánto de los dos textos los participantes recordaron. Los participantes fueron instruidos a escribir (en su lengua materna) todo lo que recordaban. El estudio muestra que los participantes, independientemente de su nivel (estudiantes de tres diferentes niveles participaron), obtuvieron calificaciones considerablemente más altas para el texto del tema familiar que para el del tema no familiar (1994:183).

Una de las conclusiones de Schmidt-Rinehart (1994:185) es que la comprensión puede ser facilitada si los estudiantes utilizan su conocimiento previo para construir un marco mental en el que puedan introducir la nueva información.<sup>5</sup>

Similarmente, Gilakjani y Ahmadi (2011:787) encontraron que el conocimiento previo mejoraba la comprensión auditiva considerablemente. Para medir el efecto del conocimiento previo utilizaron el mismo texto y la misma prueba para hacer un pre-test y un post-test. El tratamiento experimental consistía en tres lecciones en las que los participantes se familiarizaron con los conceptos involucrados en el tema del texto (2011:786). La diferencia en la actuación de los estudiantes entre el pre-test y el post-test se la atribuyeron a la adquisición de conocimiento previo (Gilakjani & Ahmadi 2011:787).

Unas preguntas interesantes que plantea Schmidt-Rinehart (1994:186) es si los oyentes competentes y los menos competentes utilizan el procesamiento basado en esquemas (*schema-based processing*) en el mismo grado y si, en cierto nivel de la competencia auditiva, el conocimiento lingüístico se antepone al conocimiento previo.

### **2.2.3 Familiaridad con el “discurso”**

Liyan et al. (2014) investigaron el papel del conocimiento o esquema formal en la comprensión auditiva. Los resultados indican la importancia del esquema formal para, entre otras cosas, predecir contenido, dirigir la atención, y que el esquema formal facilita las inferencias (Liyan et al. 2014:45). Sin embargo, el estudio asimismo indica que la activación del esquema formal puede ser improductivo si el oyente no tiene el conocimiento lingüístico suficiente para comprender el texto (2014:47).

---

<sup>5</sup> “The results of this study and others (for example, see 5) indicate that helping students make connections to their previous knowledge in order to build a mental frame work with which to link the new information might facilitate comprehension.” (Schmidt-Rinehart 1994:185)

## 2.3 Competencia estratégica

De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990, citados en Martín Leralta 2012:16) las estrategias se categorizan en metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las estrategias metacognitivas tienen que ver con el control de la cognición propia. Por ejemplo, la planificación y la evaluación de una tarea por parte del aprendiz. Las estrategias cognitivas “operan directamente sobre la información entrante y la manipulan de manera que pueda incrementar el aprendizaje” (ibid.). Las estrategias socioafectivas implican aspectos como la motivación, la autoconfianza y la autonomía (ibid.).

Varios investigadores se han interesado por explorar el papel del conocimiento o la conciencia metacognitiva en la comprensión auditiva (Vandergrift et al. 2006, Vandergrift & Baker 2015, Vafaei 2016, Wang & Treffers-Daller 2017).

Todos los estudios mencionados utilizaron el *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) que fue elaborado por Vandergrift et al. (2006). Durante la elaboración y validación del cuestionario surgieron cinco factores distintos que se denominan resolución de problemas, planificación y evaluación, traducción mental, “conocimiento de persona” (*person knowledge*) y atención controlada (*directed attention*) (Vandergrift et al. 2006:432).

Dentro del concepto de resolución de problemas caben una serie de estrategias utilizadas por el oyente para hacer inferencias y evaluarlas (Vandergrift et al. 2006:450). En pocas palabras, tienen que ver con la utilización del conocimiento previo (tanto lingüístico como no lingüístico) para deducir el significado de palabras desconocidas y para interpretar el texto, así como también la monitorización de la congruencia de las inferencias con la interpretación en desarrollo y lo que se sabe del tema (ibid.). El factor denominado planificación y evaluación incluye estrategias con las que el oyente se prepara para la escucha, planifica la escucha, plantea un objetivo para la escucha y evalúa la eficacia estratégica de su esfuerzo (Vandergrift et al. 2006:450). La traducción mental representa estrategias que los oyentes deben evitar para ser oyentes competentes (Vandergrift et al. 2006:450). El factor llamado “conocimiento de persona” (*person knowledge*) tiene que ver con las percepciones de los aprendices sobre su capacidad de controlar los procesos de escucha (Vandergrift & Baker 2015:408). Se lo mide por las percepciones de los aprendices acerca de la dificultad de escuchar comparado con las otras destrezas lingüísticas y la ansiedad asociada con las tareas de comprensión auditiva (ibid.). Atención controlada refiere a las estrategias utilizadas para mantener la concentración y seguir con la tarea (Vandergrift 2006:451).

Después de elaborar y validar el cuestionario, Vandergrift et al. (2006) lo probaron con aprendices de francés como segunda lengua (Canadá) y aprendices de inglés como lengua extranjera (Irán) y encontraron que 13% de la varianza en la comprensión auditiva podía ser explicada por la metacognición (2006:449).

En un estudio posterior Vandergrift y Baker (2015) investigaron varias variables para elaborar un modelo de escucha de L2. Mediante análisis de camino o pautas (*path analysis*)<sup>6</sup> averiguaron las relaciones entre las distintas variables y su relación con la comprensión

---

<sup>6</sup> El análisis de camino o pautas utiliza la correlación para estudiar las relaciones entre variables. Los resultados pueden mostrarse en un diagrama causal (Upton & Cook 2014).

auditiva (2015:405). En este modelo la metacognición afecta de manera positiva la comprensión auditiva, pero indirectamente a través del vocabulario de la lengua meta (2015:406). Sólo el factor “conocimiento de persona” era significativo (2015:408).

Vafae (2016:112) encontró que los componentes denominados traducción mental y resolución de problemas no tenían correlaciones significantes con la comprensión auditiva. Al igual que Vandergrift y Baker (2015) encontró que el factor “conocimiento de persona” se destacaba y concluyó que las percepciones de los aprendices sobre su capacidad de controlar los procesos de escucha era el componente que mejor explicaba el éxito en la comprensión auditiva (Vafae 2016:113).

Wang y Treffers-Daller (2017) hicieron un estudio en el que investigaron la contribución del conocimiento lexical, la competencia lingüística general y la conciencia metacognitiva a la comprensión auditiva. De las variables investigadas la conciencia metacognitiva tenía la correlación más débil con la comprensión auditiva (2017:145-146). De los factores accedidos por el MALQ (Vandergrift et al. 2006), el “conocimiento de persona” fue el único que correlacionaba significativamente con la comprensión auditiva (Wang & Treffers-Daller 2017:146). Además, el conocimiento de persona resultó ser un predictor significativo, explicaba 4% de la varianza en la comprensión auditiva (Wang & Treffers-Daller 2017:147). En otras palabras, cuanto más seguro y menos ansioso se sentía el aprendiz, más exitosa resultaba su comprensión auditiva (Wang & Treffers-Daller 2017:148).

Comparando su resultado con el de Vandergrift et al. (2006) Wang y Treffers-Daller (2017:148) comentan que es posible que las correlaciones habrían sido más altas si el MALQ se hubiera dado durante circunstancias controladas directamente después de la prueba de comprensión auditiva.

Como notan Vandergrift et al. (2006:454), dado que el MALQ es un instrumento de autoinforme, se lo debe considerar como *una* fuente de información sobre la conciencia metacognitiva de los aprendices. De ahí podemos interpretar que la utilización de instrumentos que complementen el cuestionario es de recomendar.

Dentro de la investigación sobre el papel del conocimiento metacognitivo en la comprensión auditiva también se ha hecho un número de estudios de intervención para investigar el efecto de la instrucción de estrategias en el desarrollo de la destreza auditiva.

En un estudio temprano, Thompson y Rubin (1996:336) encontraron que la instrucción de estrategias tenía un impacto positivo cuando la instrucción reflejaba la tarea y el tipo de texto. Los participantes del estudio hicieron dos pruebas, una con material audiovisual y una con material auditivo. Mientras se notó un aumento en el post-test audiovisual de los participantes del grupo experimental, la diferencia entre los grupos en el post-test auditivo no era significativa (ibid.). Los autores adscriben este resultado al hecho de que la instrucción se dirigía al input audiovisual y a tipos de textos que no eran incluidos en la prueba auditiva (ibid.). Adicionalmente, señalan la importancia de enseñar estrategias durante periodos largos porque, aunque hubo un aumento en la comprensión auditiva del material audiovisual, este aumento era relativamente modesto, lo cual llevó a los autores a concluir que 15 horas de instrucción de estrategias no era suficiente (Thompson & Rubin 1996:336-337).

El estudio de Thompson y Rubin (1996) es, según Graham y Macaro (2008:749-752), en varios aspectos típico de la investigación sobre las estrategias. Por ejemplo, hay un énfasis en las estrategias del procesamiento analítico (*top-down*). Esto ha contribuido a producir una

imagen del oyente competente como alguien que ignora las dificultades lingüísticas y recurre a su conocimiento esquemático para construir sentido (Graham & Macaro 2008:751). Además, existe la tendencia de estudiar oyentes competentes para identificar las estrategias que ellos utilizan y para propagar la enseñanza de estas a oyentes menos competentes. Las estrategias enseñadas en el estudio de Thompson y Rubin (1996) fueron elegidas a partir de autoinformes hechos por oyentes hábiles. Sin embargo, como notan Graham y Macaro (2008:751), hay indicaciones de que la diferencia entre los aprendices competentes y los menos competentes no reside en que utilizan estrategias diferentes sino en combinaciones diferentes. Por tanto, la enseñanza de estrategias no debe enfocarse en estrategias aisladas sino en grupos de estrategias, dicen Graham y Macaro (2008:750-751).

En su estudio Graham y Macaro (2008) diagnosticaron las necesidades y el uso de estrategias actual de los participantes antes de elaborar el programa de instrucción. De acuerdo con las necesidades señaladas por los participantes, incluyeron tanto estrategias de procesamiento sintético (*bottom-up*) como analítico (*top-down*).

Dos grupos experimentales y un grupo de control participaron. Los grupos experimentales recibieron instrucción de estrategias, pero con andamiaje (*scaffolding*) de grado diferente. La diferencia consistía en que uno de los grupos llevó un diario en el que los participantes comentaron su uso de estrategias y en el que recibieron retroalimentación sobre el uso de estrategias y la relación entre este y el éxito de la comprensión auditiva (Graham & Macaro 2008:760-761).

Graham y Macaro (2008) encontraron que la instrucción tenía un efecto positivo, incluso a largo plazo (6 meses después de terminar el programa de instrucción), con los dos grupos experimentales consiguiendo mejores resultados que el grupo de control (764). El grupo que recibió más andamiaje obtuvo mejores resultados que el otro grupo experimental en el primer post-test de comprensión auditiva, pero el resultado fue el contrario en el segundo post-test, 6 meses después de terminar la intervención (Graham & Macaro 2008:767). Este resultado los autores lo adscribieron al hecho de que la mayoría de los estudiantes en el grupo de andamiaje menor habían dejado el curso de francés y que los estudiantes restantes probablemente tenían un nivel alto en todas las destrezas (2008:771).

A diferencia de Thompson y Rubin (1996), Graham y Macaro (2008:772) encontraron que las estrategias eran transferibles, es decir que los participantes hicieron uso de las estrategias aprendidas en conexión con una tarea en otra tarea de índole diferente.

En un estudio que diferenciaba entre oyentes competentes y menos competentes, Vandergrift y Tafaghodtari (2010), exploraron el efecto de una enseñanza enfocada en los procesos metacognitivos de predicción/planificación, monitorización, evaluación y resolución de problemas (470). Los participantes del grupo experimental siguieron un número de pasos durante las actividades de escucha en los que, entre otras cosas, hicieron predicciones, discutieron aspectos difíciles, trataron de resolver estas dificultades y reflexionaron sobre qué estrategias iban a utilizar durante la próxima actividad de escucha (478-479).

Los participantes fueron clasificados como oyentes competentes u oyentes menos competentes a partir de los resultados que obtuvieron en el pre-test de comprensión auditiva (476). Los hallazgos del estudio muestran que el grupo experimental consiguió mejores resultados que el grupo de control en el post-test. Además, los participantes del grupo experimental clasificados como oyentes menos competentes eran los que se beneficiaron más

del tratamiento experimental (481). No sólo hicieron mejor que sus pares del grupo de control, sino que mostraron la mayor mejora (ibid.). Los oyentes clasificados como competentes del grupo experimental obtuvieron resultados algo mejores que los del grupo control, pero según los autores, esta diferencia no era significativa estadísticamente (ibid.).

En resumen, los estudios revisados señalan la importancia que tienen las percepciones de los aprendices acerca de la dificultad de escuchar y entender una lengua extranjera, de su capacidad de controlar los procesos de escucha y acerca del grado de ansiedad asociado con las tareas de comprensión auditiva. Adicionalmente, los estudios de intervención indican que la enseñanza de estrategias puede producir un aumento en la actuación de los aprendices, pero aun no hay un consenso sobre qué tipo de estrategias la enseñanza debe enfocar. Sin embargo, es razonable pensar, igual que Graham y Macaro (2008), que la selección de estrategias debe hacerse a partir de las necesidades de los aprendices en cuestión.

### 3 Discusión

A continuación, discutiremos los estudios revisados en relación con las preguntas planteadas en la introducción. Más adelante señalaremos las limitaciones generales de los estudios revisados e identificaremos los huecos existentes del campo.

Respecto a la primera pregunta planteada (¿En qué grado depende la comprensión auditiva del conocimiento lingüístico?), la indicación general es que, si bien el conocimiento lingüístico juega un papel importante, no está claro su contribución exacta al éxito de la comprensión auditiva. Por ejemplo, el porcentaje de la varianza que el conocimiento lexical puede explicar ha oscilado entre 14 (Mecartty 2000) y 78 (Teng 2016), lo cual es una gama amplia. Sin embargo, el hecho de que los resultados de los estudios varían tanto se debe en gran parte a la diversidad de los instrumentos y los métodos utilizados. Esto conlleva que es difícil comparar los estudios. Hace falta un acuerdo acerca de cómo se debe medir el conocimiento lexical y qué aspectos de este, pero las últimas tendencias es medir tanto la amplitud como la profundidad y que se lo mida por vía auditiva. Problemas similares se encuentran en los estudios que se dirigen a investigar el papel del conocimiento gramatical en la comprensión auditiva. Los resultados varían dependiendo de la definición del constructo y de la manera en la que se mide el constructo. Al igual que la investigación sobre el conocimiento lexical, la tendencia apunta al desarrollo de instrumentos que miden el conocimiento gramatical por vía auditiva. De todos modos, de las variables presentadas en esta revisión literaria el conocimiento lexical se destaca como una de las más importantes. Unas implicaciones para la enseñanza de vocabulario es que no sólo enfoque el aprendizaje de los significados de las palabras, sino que posibilite el desarrollo del conocimiento fonológico de las palabras para promover la capacidad de reconocerlas en habla continua, así como también las relaciones semánticas de las palabras (sinónimos, antónimos, colocaciones etc.).

En cuanto a la segunda pregunta planteada (¿Qué importancia tiene el conocimiento no lingüístico?), todos los estudios revisados indican que el conocimiento previo sobre el tema del texto aumenta la comprensión y esto independientemente de los niveles de competencia lingüística de los oyentes estudiados. Esto no debe de sorprender, sin embargo, como las preconcepciones también pueden producir interpretaciones incorrectas (Long 1990), resulta evidente que además de conocimiento previo es necesario cierto nivel de conocimiento lingüístico para verificar si la información del texto auditivo coincide con lo que ya se sabe sobre el tema. Esto quiere decir que ambos tipos de conocimiento son necesarios, pero no queda del todo claro cuál es la contribución relativa de los dos. Por ejemplo, los estudios que se han dirigido a definir la cobertura lexical necesaria para una comprensión adecuada han llegado a cifras muy altas (98%, lo cual corresponde a las 5000 familias de palabras más frecuentes), pero no han tenido en cuenta si la familiaridad con el tema afecta este número. Esto significa que es posible que un porcentaje de cobertura lexical más bajo sea necesario si el oyente es familiar con el tema y puede utilizar este conocimiento para inferir el significado de las palabras desconocidas. Otro ejemplo es el estudio de Liyan et al. (2014) que encontró que la activación del esquema formal, es decir el conocimiento sobre el tipo de texto, sólo tenía un efecto positivo si los oyentes tenían el conocimiento lingüístico necesario. Sin embargo, como no define qué es el conocimiento lingüístico necesario, no informa sobre desde qué punto la activación del esquema formal puede producir un aumento en la

comprensión. De todas formas, las implicaciones para la enseñanza es que los ejercicios auditivos sean precedidos por actividades en las que los aprendices se familiaricen con el tema y el tipo de texto, así como también el vocabulario clave del tema.

Respecto a la tercera pregunta planteada (¿Las estrategias pueden compensar un nivel de competencia lingüística baja?), los estudios revisados no responden directamente a esta cuestión. Como la mayoría de los estudios de intervención se interesan por medir los avances en la destreza auditiva, toman como punto de partida los resultados en el pre-test de comprensión auditiva y no informan en detalle sobre el nivel lingüístico de los participantes. Por ejemplo, Vandergrift y Tafaghodtari (2010) encontraron que los participantes clasificados como los oyentes menos competentes fueron los que se beneficiaron más de la enseñanza explícita sobre cómo escuchar. No obstante, que fueron clasificados como oyentes menos competentes no tiene que implicar que tuvieran un nivel de competencia lingüística baja en general. Estudios en el futuro deben abordar la cuestión que varios investigadores se han preguntado, a saber, si hay un umbral lingüístico que hay que traspasar antes de que la aplicación de las estrategias sea fructífera. Con todo, los estudios revisados muestran que una enseñanza enfocada en el proceso de escucha y la instrucción de estrategias tiene efectos positivos. Adicionalmente, los estudios dirigidos a investigar el papel de la conciencia metacognitiva subrayan la autoconfianza y la ansiedad como los componentes con más influencia en la comprensión auditiva, de los componentes accedidos por el MALQ (Vandergrift et al. 2006).

A continuación, señalamos las limitaciones generales de los estudios revisados. Primeramente, la validez de los estudios revisados se limita por la falta de diversidad en cuanto al contexto. Gran parte de la investigación se dirige a la adquisición de una segunda lengua, en general el inglés. La necesidad de investigar en otros contextos, con otras lenguas maternas y metas resulta evidente al revisar el campo. Por consiguiente, podemos cuestionar la aplicabilidad o validez de los estudios revisados en el contexto sueco y podemos concluir que hace falta la investigación sobre la adquisición de una L3.

En segundo lugar, la validez de los estudios revisados se limita debido a que la mayoría de ellos se han hecho con participantes de nivel intermedio o avanzado. Como varios de los investigadores especulan, puede ser que la utilización del conocimiento no lingüístico y las estrategias para compensar la falta del conocimiento lingüístico necesario no sea posible hasta que los aprendices ya tengan cierto nivel de competencia lingüística. No obstante, debido a la falta de investigación de principiantes, no hay apoyo para esta noción.

En tercer lugar, un problema que concierne a los estudios correlacionales es la dificultad de tener en cuenta o eliminar otros factores que puedan influir en los resultados. Por ejemplo, los estudios dirigidos a investigar la contribución del conocimiento lingüístico a la comprensión auditiva en general no informan sobre la frecuencia con la que los participantes escuchan la lengua meta fuera del contexto educativo. La combinación de medidas cuantitativas y cualitativas puede contribuir a resolver este problema.

Finalmente, las muestras de los estudios revisados son relativamente pequeñas, por lo que las generalizaciones a partir de los resultados deben hacerse con cautela.

Para resumir, hace falta la investigación con aprendices de una lengua extranjera o lengua tercera en un contexto donde la lengua meta no se utiliza en la vida cotidiana y con aprendices de nivel principiante. Sería interesante explorar si la ventaja de la utilización de las

estrategias de comunicación depende del nivel lingüístico de los aprendices o si la introducción de ellas en un estadio temprano del aprendizaje es de recomendar.

## Bibliografía

- Ellermayer, D. (1993). Improving Listening Comprehension Through a Whole-schema Approach. *Early Child Development and Care*, 93(1), pp. 101-110.
- Field, J. (2008). Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely on? *TESOL Quarterly*, 42(3), pp. 411-432. ISSN: 00398322.
- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, S. M. (2011). The Effect of Text Familiarity on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), pp. 783-789. DOI:10.4304/jltr.2.4.783-789.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. *Language Learning*, 58(4), pp. 747-783. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x.
- Liljekvist, I., Langley, S. & Danielsson, J. (2007). *Lärare om autentiskt material i språkundervisning. [Recurso electrónico]*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2077/3850>. Descargado 25/1 2018.
- Liyan, S., Duqin, W. & Chunyan, C. (2014). The Effect of Formal Schema on College English Listening Comprehension. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), pp. 35-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v3i2.267>.
- Long, D. R. (1990). What You Don't Know Can't Help You. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(1), pp.65-80. DOI: 10.1017/S0272263100008743.
- Martín Leralta, S. (2012). Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. España: Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte. E-ISBN10: 8436952545. E-ISBN13: 9788436952544
- Matthews, J. & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, pp. 1-13. DOI: 10.1016/j.system.2015.04.015.
- Mecarty, H. F. (2000). Lexical and Grammatical Knowledge in Reading and Listening Comprehension by Foreign Language Learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11(2), pp. 323-348.
- Oh, E. (2016) Comparative Studies on the Roles of Linguistic Knowledge and Sentence Processing Speed in L2 Listening and Reading Comprehension in an EFL Tertiary Setting, *Reading Psychology*, 37(2), pp. 257-285. DOI: 10.1080/02702711.2015.1049389
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 78(2) pp. 179-189. DOI: 10.2307/329008

- Skolverket (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk. [Recurso electrónico]*. Disponible en: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3120>. Descargado 25/1 2018.
- Staehr, S. L. (2009). *Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English as a Foreign Language*. Cambridge University Press. DOI:10.1017/S0272263109990039.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. ed. Lund: Studentlitteratur.
- Teng, F. (2016). An In-depth Investigation into the Relationship between Vocabulary Knowledge and Academic Listening Comprehension. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 20(2), pp. 1-17. E-ISSN: 1072-4303.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), pp.331-342. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. 4. ed. Malmö: Gleerup
- Upton, G. & Cook, I. (2014). *A Dictionary of Statistics*. 3. ed. Oxford University Press
- Vafae, P. (2016). *The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary knowledge in second language listening comprehension*. Tesis doctoral. University of Maryland. Ann Arbor: ProQuest LLC. ISBN: 9781339867038
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning* 56(3), pp. 431-462. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x.
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning* 65(2), pp. 390-416. DOI: 10.1111/lang.12105.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), pp. 470-497. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x.
- Wang, S. (2015). An Empirical Study on the Role of Vocabulary Knowledge in EFL Listening Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), pp. 989-995. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.14>.
- Wang, Y. & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, pp. 139-150. ISSN: 0346-251X. DOI: 10.1016/j.system.2016.12.013.

