

PRÁCTICA Y MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Practicing and improving listening comprehension

ELENA BAJO PÉREZ

Universidad de Salamanca

ojabanel@usal.es

0000-0001-8052-8216

RESUMEN

Ejercitarse en la comprensión auditiva requiere una práctica regular –tanto consciente como inconsciente– a través de actividades específicas de audición y de actividades de práctica oral.

En el caso de las audiciones, habrá que facilitar –antes de la escucha– la contextualización precisa, así como informaciones enciclopédicas y aclaraciones sobre tipología textual. Además, las audiciones deben pautarse siguiendo una gradación de menor a mayor dificultad en todos los aspectos. Las grabaciones no deberán ser manipuladas para alterar su velocidad, ritmo, procesos de resilabación, etc. y, en ningún caso, se omitirán los elementos superfluos propios de toda producción oral. Por su parte, las actividades de práctica oral (para mejorar la comprensión) se centrarán: 1) en los contrastes de entonación, fundamentales para alcanzar una verdadera comprensión y para poder reconocer el énfasis; 2) en la intervención en distintas actividades de simulación, y 3) en la lectura en voz alta en todas sus fases (silabado, lectura sintagmática y lectura de enunciados completos).

Palabras clave: Comprensión auditiva; resilabación; Español como Lengua Extranjera; sugerencias prácticas.

ABSTRACT

Practicing listening comprehension requires regular practice—both conscious and subconscious—through specific listening and speaking activities.

In the case of listening sessions, precise contextualization, encyclopedic information, and clarifications on text typology must be provided before the actual listening session. Furthermore, listening sessions should be structured according to a gradation from least to greatest difficulty in all aspects. The recordings should not be manipulated to alter their speed, rhythm, connected speech features, etc., and, under no circumstances, should superfluous elements inherent to oral production be omitted. As far as oral practice activities (to improve comprehension) are concerned, they should focus on: 1) intonation contrasts, which are essential for achieving true comprehension and recognizing emphasis; 2) participation in various simulation activities; and 3) reading aloud in all its phases (syllabification, syntagmatic reading, and reading complete sentences).

Keywords: listening comprehension; resyllabification; Spanish as a Foreign Language; practical suggestions.

El acto de escuchar es un entrenamiento.
(Gianni Rodari: *Gramática de la fantasía*, 1973)

1. INTRODUCCIÓN

AUNQUE LOS CÁLCULOS sobre los porcentajes del tiempo dedicado por los seres humanos a la comunicación en general y a los distintos tipos de comunicación en particular no son ni pueden ser totalmente coincidentes (Klemmer & Snyder 1972), sí hay coincidencia a la hora de reconocer que las destrezas orales ocupan más o menos unas tres cuartas partes de la actividad comunicativa y que más de la mitad de ese tiempo corresponde a la comprensión auditiva (al tiempo dedicado a escuchar). Estudios muy recientes (Wagner *et al.* 2025) reconocen que la escucha es una habilidad lingüística descuidada y subinvestigada, pero

We use the term *neglected* here, not to be confused with *forgotten*. Second language (L2) listening has certainly not been forgotten, not in second language acquisition (SLA) research, nor in language pedagogy, and certainly not in language assessment. (Wagner *et al.* 2025: 1)

Sin duda, se está prestando cada vez mayor atención a la escucha y, además, con orientaciones muy diversas, pero, en su mayoría, atentas a tres aspectos que han ido cobrando fuerza hasta hacerse recurrentes: a) las oportunidades (y los inconvenientes) del recurso a la Inteligencia Artificial; b) la búsqueda de la equidad, accesibilidad y diversidad para integrar también a los aprendices con necesidades especiales; c) el reconocimiento que se les debe a los enfoques interaccionales (Galazzi *et al.* 2025: 382).

En cuanto al punto a), de momento solo se puede especular con la posibilidad de que en un futuro más o menos próximo la realidad virtual podría apoyar el desarrollo de las habilidades auditivas¹; desde luego, esto no supondría que pudiera llegar a reemplazar a los docentes, pues ya se ha comprobado que el uso de la tecnología digital no mejora por fuerza el aprendizaje; en cualquier caso, dichos docentes han de ir formándose en las posibilidades de la Inteligencia Artificial².

El punto b) se relaciona con el objetivo de lograr contextos verdaderamente inclusivos en el aprendizaje de lenguas y, en el caso de la escucha, supone atender a aprendices sordos (o con problemas de audición) o con discapacidades de otros tipos: diversos estudios coinciden en la efectividad de los enfoques multimodales aplicados a las tareas de escucha, así como a todo tipo de adaptaciones en cuanto a la cantidad de input facilitado y de tiempo disponible para cada tarea, al número de reproducciones, etc. (Galaczi *et al.* 2025: 386); en este sentido, la IA favorecerá la inclusividad y la accesibilidad porque podrá facilitar la individualización y personalización del aprendizaje y de su evaluación (Galaczi *et al.* 2025: 389).

Sobre los enfoques interaccionales (punto c) volveremos más adelante, pero en este trabajo no vamos a ocuparnos propiamente de los desafíos y posibilidades de la IA, ni tampoco de los retos de la docencia inclusiva, aunque es obvio que todas las facilitaciones y adaptaciones de las tareas para alumnos con necesidades especiales pueden aplicarse también con buen rendimiento en la enseñanza regular.

Nuestro planteamiento es más modesto: asumimos que lo bueno está reñido con lo perfecto y admitimos que, por mucho que la investigación vaya interesándose cada vez más por la escucha, la situación en las aulas sigue revelando una considerable desatención, pues no solo el proceso de la escucha y comprensión no recibe más atención que la expresión oral, sino que apenas recibe alguna; eso sí, nos congratulamos de que el interés suscitado por la interacción vaya afianzándose, porque basta pensar en lo que supone *interacción* para estar reconociendo el mismo protagonismo a la escucha y al habla. Pero de momento incluso los trabajos dedicados explícitamente a la práctica de las destrezas orales suelen ventilar en pocos párrafos lo relativo a la escucha, dedicándose casi en exclusiva a la expresión oral. Y, además, lo poco que se dice sobre la escucha y la comprensión auditiva suele ser considerablemente impreciso.

¹ «The future will tell whether VR and AI-enabled learning tools become a reality. Whatever the future reality of VR and AI is, though, it is certain that it has the potential to transform and redefine aspects of the language learning process.» (Galaczi *et al.* 2025: 384).

² La inevitable necesidad de formación en IA es también defendida por Rubio & Ghezzi en este mismo volumen.

El funcionamiento de la comprensión oral sigue estando envuelto en el misterio; es cierto que se ha determinado con seguridad que está relacionada con el hemisferio izquierdo del cerebro y, más concretamente, con la denominada área de Wernicke, pero es muy poco lo que sabemos con certeza, y la división clásica entre los centros de Broca y de Wernicke ya se ha quedado anticuada; de hecho, en la actualidad, se defiende que en el uso lingüístico el cerebro tiene que funcionar en su conjunto y que el área primaria relativa al lenguaje es mucho más amplia de lo que los primeros estudios psicolingüísticos consideraban, hasta el punto de que se reconoce incluso que ciertas partes del hemisferio derecho también están implicadas³.

Se ignora todavía cómo al escuchar somos capaces de discriminar lo relevante, lo que nos interesa a efectos comunicativos⁴:

- Con respecto al canal, por lo general somos capaces de eliminar todos los sonidos lingüísticos y extralingüísticos que no importen para la comunicación: los ruidos de fondo, las interferencias, las conversaciones ajenas, etc.
- Somos capaces de reconocer las diferencias fonológicas incluso cuando la persona que habla está ronca, acatarrada, afónica, etc., o cuando la voz suena cascada, rasposa, entrecortada, gangosa, gutural, opaca, pastosa, etc. Podemos entender a miles de personas –millones, si contamos a todos los hispanohablantes– con timbres diferentes.
- Igualmente, somos capaces de eliminar todo lo superfluo en las emisiones propiamente lingüísticas: tics, muletillas y expresiones de relleno, repeticiones no enfáticas, arrancadas en falso, titubeos y vacilaciones, interjecciones

³ Véase González Nosti & Cuetos Vega (2011): en especial, el subapartado «Bases neurológicas de la comprensión oral» (pp. 21-24), aunque también en distintas partes del capítulo se hace referencia a que, por ejemplo, a la comprensión de la prosodia le corresponden zonas del hemisferio derecho.

⁴ Como nos señala (comunicación personal) el profesor Jesús Fernández, constituye «una auténtica proeza biológica» lo maravillosamente bien que los nativos procesan y entienden el habla, aunque también hay que reconocer que a menudo comprenden a medias la letra de muchas canciones y que la reconstruyen, más o menos conscientemente de manera que encaje en la melodía; tampoco resulta insólito que recompongan el texto de muchos poemas, como se demuestra sobradamente en los avatares de la transmisión oral de la poesía popular. Por otra parte, la incompreensión de muchos chistes y equívocos con frecuencia tiene su origen en un entendimiento deficiente de lo oído o en un procesamiento demasiado lento de su posible doble interpretación.

Y existen otras causas. Por ejemplo, en Seseña (en este mismo volumen), se reconocen las dificultades que supone la comprensión oral (y lectora) para los alumnos de origen extranjero, incluso para aquellos cuya lengua materna es el español, pues ser hispanohablante no garantiza el dominio de la lengua de instrucción propia de las aulas; para lo relativo a la comprensión auditiva académica (distinta de la comprensión auditiva conversacional), v. Dunkel & PIALORSI (2005) y téngase en cuenta que últimamente incluso la escucha académica se está reorientando hacia los enfoques interaccionales (Wagner *et al.* 2025: 4).

de mantenimiento de turno (pausas llenas), etc. Nos cuesta trabajo percatarnos conscientemente de estos elementos, que sentimos como excrescencias, y por eso cuesta tanto trabajo efectuar transcripciones exactas y fidedignas de textos orales.

Sin embargo, es obvio que la comprensión auditiva requiere esfuerzo, ya que entraña afrontar dificultades de diversos tipos⁵ para lograr:

- a) la división correcta del continuo sonoro (especialmente ardua en español por la omnipresencia de la sinalefa y el enlace entre palabras, fenómenos sobre los que volveremos más adelante)⁶,
- b) la identificación de las unidades léxicas (complejas o no)⁷,
- c) la interpretación adecuada de la entonación⁸,

⁵ «En el reconocimiento de palabras los hablantes deben enfrentarse a una doble tarea: por un lado, la de segmentar la corriente de habla en unidades independientes; por otro lado, han de identificar esas mismas unidades. Parece que los hablantes son más eficientes en la primera tarea que en la segunda.» (Elvira 1998: 38). No obstante, la experiencia en las aulas revela que, por culpa de la resilabación entre palabras, la segmentación a veces resulta peliaguda, incluso cuando se conocen perfectamente esas palabras.

⁶ No es en absoluto una experiencia excepcional que un nativo, sobre todo en su infancia y adolescencia, incurra en algún error reiterado en la separación: «No obstante, sí existían algunas voces en las que este fenómeno de la integración del sonido final de palabra en la estructura de la palabra siguiente había tenido lugar. Recuerdo que el peldaño de entrada a las casas era el *lumbral* y, de hecho, se decía *mi casa tiene un lumbral muy alto*. Del mismo modo el aro con el que jugábamos los niños era *un laro*. Los jóvenes de aquella tierra siempre habíamos pensado que en Sevilla había una torre que tenía o había tenido relación con un loro, pues por algo se llamaba la *Torre del Loro*. ¡Qué descubrimiento cuando supimos que la tal torre estaba relacionada con oro, ese metal dorado!» (Moya Corral 2025: 185). Abundan las anécdotas de este tipo y los fenómenos de falsos cortes pueden producirse en ambas direcciones: «voy a mi bitación» (como decía una niña pequeña, por falso corte de «la habitación»).

A veces ni siquiera se trata de fragmentar inadecuadamente las palabras sino de reconocer unas palabras u otras, como sucede en el calambur, base de tantos juegos de palabras, acertijos y chistes lingüísticos: «¿Qué le dice el número 1 al 10? Para ser como yo, tienes que ser sincero» (*sin-cero*). Al lado de otros muchos materiales lúdicos destinados a la enseñanza de ELE, Cabrera Morales (2023: 249-285) proporciona una ingente cantidad de ejemplos de chistes y juegos de palabras basados en calambures, y también en parónimos y términos homónimos o polisémicos.

⁷ El dominio de la fraseología exige acertar a reconocer como tales las unidades pluriverbales y, teniendo en cuenta que muchas combinaciones de palabras solo funcionan conjuntamente en ciertos contextos, este aspecto lingüístico pone especialmente a prueba la capacidad de comprensión del aprendiente.

⁸ Aunque en poco tiempo los niños dominan por completo los aspectos básicos de su lengua materna en lo fonético-fonológico, tardan más tiempo, hasta los 7 años más o menos, en empezar a entender y practicar el humor o la ironía (casi siempre estrechamente ligada a la entonación).

- d) la reconstrucción e interpretación de las reticencias y de los enunciados incompletos⁹,
- e) la recomposición de los anacolutos, incoherencias, titubeos...

Exponer y hablar, por mucho esfuerzo que supongan a quien está aprendiendo una lengua, dependen en bastante medida de su voluntad. Cualquier persona puede forzarse a hablar y, desde luego, puede prepararse para exponer.

Sin embargo, entender lo que se nos dice, lo que escuchamos, no depende de la misma manera de nuestra voluntad. Podemos escuchar con la máxima atención y desear comprender con todas nuestras fuerzas y, a pesar de ello, no conseguirlo. Es más, con bastante frecuencia, la razón (o al menos una razón de peso) por la que no se quiere hablar en otra lengua es que se teme no entender lo que contesten los interlocutores. Esto mismo demostraría sobradamente que no es tan fácil (ni conveniente) separar radicalmente la escucha y el habla, pues lo esperable en la comunicación es que los participantes interaccionen, hablando unas veces y escuchando (activamente) otras, reacomodando sobre la marcha los significados, gestionando los turnos, etc.¹⁰.

2. ENTRENARSE EN LA ESCUCHA/COMPRESIÓN

A diferencia de lo que sucede al leer y al escribir –puesto que casi siempre podemos releer–, no solemos poder escuchar por segunda vez lo que oímos, tampoco sabemos con antelación cómo va a estar organizado lo que vamos a escuchar ni cuánto va a durar. A la hora de hablar, podemos desarrollar estrategias para salir del paso si encallamos o nos atascamos: podemos parafrasear si desconocemos una palabra, podemos hacer gestos aclaratorios, introducir muletillas o expresiones de relleno para ganar tiempo mientras reconducimos nuestro discurso, recurrir a onomatopeyas narrativas, etc. Por el contrario, a la hora de entender lo que escuchamos, si no está grabado, no podemos aferrarnos a ninguna táctica compensatoria similar (salvo las socorridas peticiones de que nos lo repitan por favor o nos hablen más despacio) y, sin embargo, es importante caer en la cuenta de que también se pueden adquirir estrategias para facilitar la comprensión oral. La comprensión oral

⁹ La espontaneidad y el dinamismo propios del habla coloquial fomentan la proliferación de informaciones que hay que sobrentender; así, el aprendiente tendrá que enfrentarse a enunciados suspendidos con más o menos previsibles valores causales, consecutivos..., a reticencias (irónicas o no) y a enunciados inconclusos (por apresuramiento, precipitación...).

¹⁰ Un repaso y balance de los enfoques interaccionales se puede consultar en Galaczi *et al.* (2025: 287-289).

no es una actividad pasiva. Ninguna destreza puede serlo, pues adquirir una destreza siempre es aprender a hacer algo. Repitiendo la frase de Rodari ([1973] 2012: 196) con la que abrimos este trabajo: «El acto de escuchar es un entrenamiento»¹¹.

Los estudios de las últimas décadas han procurado separar la escucha identificada como comprensión de la escucha entendida como proceso, y es cierto que aprender a escuchar es diferente de conseguir comprender: hay que enseñar(se) a ejercitar el oído porque no se trata solo de medir (con diversos tipos de pruebas) cuánto se comprende y mucho menos de comprobar si se comprende *todo*; no obstante, en último término es potenciar la comprensión lo que busca el aprendiz; es más, aspira a la comprensión pragmática, pues la comprensión del significado literal no basta cuando ese significado no coincide con el significado intencionado (Taguchi 2025: 174).

Y, por muy obsoleta y desprestigiada que se sienta hoy en día la hipótesis de Krashen (1985) sobre la necesidad de ir graduando la dificultad del input que se va recibiendo, a nuestro juicio sigue teniendo sentido: es cierto que no es suficiente escuchar y escuchar en el idioma extranjero e ir aumentando progresivamente la dificultad; efectivamente, eso no basta, pero desde luego conviene hacerlo. Pensamos, pues, que, esta es una vía para adquirir y potenciar la comprensión oral, partiendo de unos supuestos mínimos y desarrollando técnicas y estrategias particulares: los supuestos mínimos son la consabida motivación por parte del alumno¹², que asegura atención e interés, y la gentileza por parte del docente, que garantiza un ambiente benigno y alentador. Aparte de esos supuestos mínimos, el docente debe adecuar la cantidad y calidad del input disponible al nivel de los alumnos. Claro que no es fácil concretar esa adecuación al nivel de quien está aprendiendo: ¿quién no ha experimentado, como discente y como docente, la desmoralización que suelen producir los ejercicios de comprensión oral? Escasean los alumnos a los que les gusta hacer dictados y casi todos experimentan cierto pánico ante las comprensiones auditivas. Aun así, insistimos, la comprensión puede practicarse y mejorarse paulatinamente con breves audiciones o vídeos¹³, siempre que el docente (sobre todo en los niveles iniciales e intermedios) se ajuste a ciertas pautas:

¹¹ Lacorte & Reyes-Torres (2021: 166) hablan también de «la naturaleza constructiva del proceso de audición», pero aludiendo más en concreto a que la audición se basa «en la interacción entre el texto y las experiencias y conocimientos previos del aprendiz.»

¹² «[...] el aprendiente con una motivación alta y con confianza en sí mismo tendrá el filtro afectivo muy bajo y se producirá una adquisición exitosa, mientras que el aprendiente con una motivación baja, con poca confianza en sí mismo, tendrá un filtro muy alto y recibirá muy poco *input*.» (Baralo 1999: 61).

¹³ Pueden resultar muy útiles las numerosas entrevistas secuenciadas en fragmentos (de no más de dos minutos de duración) que brinda la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de la Universidad de Alicante (*Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes | Inicio*). Se puede empezar por las dirigidas

- 1) Debe facilitar ciertos conocimientos previos sobre el tema del texto oral que se vaya a escuchar. La información enciclopédica incluye identificar los nombres propios que van a aparecer¹⁴.
- 2) Conviene que informe sucintamente sobre la situación y su contexto.
- 3) Es oportuno que adelante alguna noticia sobre el tipo de género textual: así, los escuchantes sabrán si van a escuchar una entrevista, un debate, una conferencia (discurso, sermón, presentación), una clase, una canción, una llamada telefónica, una declaración, un comentario (sea deportivo, musical, literario, teatral, cinematográfico), una retransmisión de noticias, un anuncio publicitario, etc.¹⁵

Por otra parte, más de una vez se ha señalado la dificultad que supone «entender conversaciones informales, anuncios o instrucciones en espacios públicos y

a actores y actrices, que siempre proyectan bien la voz y articulan con claridad, sin farfullar, y luego continuar con otras de más difícil comprensión. El hecho de que sean documentos audiovisuales (y no meras audiciones) también favorece la comprensión, pues es obvia la importancia de los gestos y la expresión corporal en la comunicación (véase, por ejemplo, Ágreda Coso 2020: § 2.2.4.; también Taguchi 2025, para todo lo relacionado con la descodificación del significado inferencial). Por lo demás, se duda sobre el número idóneo de audiciones para cada documento, pero se asume que una repetición ayuda, incluso dos, pero no más, pues ni se eliminan forzosamente los errores en la percepción ni mejora la comprensión global solo por volver a escuchar lo mismo una y otra vez; en este sentido, es importante adecuar el número de escuchas de un mismo documento al tipo de actividades y a los objetivos perseguidos en cada caso (v. Lacorte & Reyes Torres 2021: 163-169).

¹⁴ Aparte de los numerosísimos topónimos y orónimos que pueden confundirse con descripciones singulares (*Fuentes de los Oteros, Madrigal de las Altas Torres, Sierra Nevada...*), muchos antropónimos también pueden resultar opacos (*Aurora Ramos Castañón, Mar Río Arroyo, Cruz Santos Hinojo...*) y, sobre todo, dada la versatilidad con la que un nombre propio de un tipo puede convertirse en un nombre propio de otro tipo, resulta de la máxima relevancia aclarar el tipo de referente: *María Guerrero* puede ser el nombre de una persona, de una calle, de un teatro, de un premio, de una beca de estudios, etc., etc., al igual que puede ser el título de una biografía, de una pintura, escultura o composición musical, etc.

¹⁵ Como bien sostiene Loureda (2003: 32), el tipo textual «[p]ara el hablante, funciona como un molde que contextualiza sus palabras» y «[p]ara el receptor o destinatario funciona como un horizonte de expectativas». Sin duda, el tipo de texto es un instrumento orientador fundamental a la hora de interpretar cualquier enunciado: la misma afirmación (*No pocos salmantinos gastan sus ahorros anuales en los toros de septiembre*) no se entenderá de idéntica manera si se escucha en el telediario, en una presentación turística, en un chiste, en una conversación de sobremesa, en un debate, en una entrevista, en un aparte, en un cotilleo, etc. Y las circunstancias en que se produce cada tipo de texto también ayudan a interpretar de un modo u otro: saber que esa frase se dice, por ejemplo, en una entrevista, guía la interpretación, pero saber a quién se está entrevistando permite afinar todavía más: no se atribuye la misma significación a esa frase si la persona entrevistada es un ganadero, un concejal de cultura, un representante del grupo antitaurino, un banquero, el socio de una peña taurina, etc.

bajo condiciones sonoras irregulares y diferentes variedades sociales y geográficas» (Lacorte & Reyes Torres 2021: 163, siguiendo a Ur 2012). Precisamente por eso resultaría contraproducente comenzar a adiestrar(se) en la comprensión oral con documentos orales particularmente difíciles de entender: al menos al principio, carecería de sentido escoger muestras mal grabadas o protagonizadas por hablantes ininteligibles; hay que tener en cuenta que hasta hace muy poco (al menos en España), ni siquiera los nativos acertaban a descifrar los anuncios por megafonía –pese a que figuran en el nivel B1 en el *PCIC*–¹⁶, y cualquier hispanohablante nativo –los cinéfilos lo comprueban película tras película–¹⁷ es consciente de que cuanto más coloquial es el habla de una variedad distinta a la propia más difícil resulta la comprensión. Por todo ello la práctica de esta destreza, además de llevarse a cabo con regularidad y frecuencia, debería empezar a practicarse a través de audiciones bien grabadas, sin deficiencias acústicas, escuchando a hablantes con buena dicción, con producciones de sintaxis y léxico sin una proporción elevada de rasgos marcadamente coloquiales, jergales o argóticos. Eso sí, y esto es fundamental, en ningún caso se deben suprimir las superfluidades propias de cualquier producción oral, ni alterar la velocidad original o cualquier otro rasgo (resilabación, dislocación acentual, elisiones, vacilaciones, incoherencias, etc.)¹⁸.

3. COMPRENSIÓN / PRODUCCIÓN / INTERACCIÓN

Estimular la comprensión resultaría más accesible, si resultara menos complejo analizar y determinar, cómo, cuándo y en qué grado se produce¹⁹. Tampoco es evidente cómo se establece la relación entre la comprensión y la producción:

¿Cuál es la relación entre producción y comprensión en lo que respecta al aprendizaje del lenguaje? Existen tres posibilidades. La visión tradicional de sentido común

¹⁶ «Avisos y anuncios emitidos por megafonía (aeropuertos, estaciones de tren, centros comerciales)» (*PCIC* 1997-2025: 332).

¹⁷ Un caso significativo (y no único) lo encontramos en *La pérdida de los hombres* (2000), película mexicana dirigida por Arturo Ripstein, que se comercializó subtitulada en español de España, precisamente por la conciencia de la dificultad que supondría para un hispanohablante no mexicano comprender los diálogos.

¹⁸ También Taguchi (2025: 184) insiste en que, si se quiere enseñar y aprehender cómo se llega al significado inferencial, no se deben usar textos planificados sino textos propios y representativos del habla real: «To advance the current practice, it is critical to use authentic spoken language (as opposed to scripted or planned spoken language) to develop listening instruments that reflect real-life phonological and organization characteristics of naturalistic discourse.»

¹⁹ «Listening is an internal cognitive process, and not only is it not directly observable, but there is no product of the listening process that can be examined (as there is for speaking and writing)» (Wagner *et al.* 2025: 3).

es que la comprensión precede siempre a la producción: los niños necesitan comprender una palabra o construcción gramatical antes de usarla. Sin embargo, cada vez se dispone de más datos que indican que no siempre se da esta relación simple. La producción puede preceder a la comprensión o ambas pueden estar vinculadas de modo tan estrecho que se desarrollen en paralelo. Existe gran cantidad de datos que muestran que los niños producen una palabra o construcción sin comprenderla por completo. [...] También se ha reconocido que la imitación es una destreza característica en la adquisición del lenguaje: muchos niños dedican gran cantidad de tiempo a imitar lo que sus padres acaban de decir. [...] A menudo, los niños imitan formas de oraciones que son incapaces de producir espontáneamente y dejan de hacerlo cuando comienzan a emplearlas en el habla, lo que indica que la imitación es una especie de «puente» entre la comprensión y la producción espontánea. (Crystal [1987] 1994: 232)

Sin duda, en la actualidad se considera de sobra atestiguada la importancia de la producción y de la interacción a la hora de aprender a escuchar (Wagner *et al.* 2025: 3). De manera que, especialmente en los niveles iniciales y medios, conviene diseñar y realizar ejercicios de producción concebidos y pensados para mejorar la escucha y la comprensión oral: así, determinados ejercicios servirán para mejorar simultáneamente la comprensión y la expresión. Precisamente porque no se puede separar por completo la comprensión auditiva de la expresión oral, resultarán muy fructíferas las actividades de simulación: Fernández González (2020: 76) las propone para ejercitar y desarrollar la «interacción comunicativa real» y sugiere seguir varios pasos: «elegir una situación de la vida cotidiana relativamente concreta», 2) «revisar el guion habitual de esa situación incluyendo el vocabulario y algunas frases útiles», 3) «dramatizarla» (con el profesor interviniendo como un actor más), 4) revisar la videograbación de la dramatización (llevada a cabo con un teléfono móvil) para destacar lo bien hecho y corregir lo que haga falta mejorar. Es en este último punto en el que más se puede trabajar la escucha (y la autoescucha)²⁰.

En efecto, la persona que aprende una lengua debe acostumbrarse a escuchar a muchos hablantes diferentes y debe acostumbrarse a escucharse a sí misma hablando esa lengua no materna. Esto parece especialmente adecuado a la hora de practicar la entonación, por lo que también hay que proponer ejercicios que opongan proposiciones en apariencia muy similares cuyo significado puede cambiar bastante

²⁰ García Santos (1996) ya recomendaba los diálogos dramatizados para el nivel inicial y las conversaciones para los niveles restantes, desaconsejando, sin embargo, la intervención del profesor; pero Fernández González no está pensando en manifestación de opiniones, sentencias o dictámenes por parte de un profesor omnisciente sino en un participante más, aunque modélico en la naturalidad de su habla (pronunciación, entonación...).

o radicalmente dependiendo de la entonación²¹; más difícil es el reconocimiento de la ironía, pues no todos los hablantes alteran la entonación de forma significativa cuando sus enunciados son irónicos. Por lo demás, desde el punto de vista comunicativo, hay que aprender (y desde muy pronto) a reconocer y a practicar el énfasis: un hablante que no realizara nada produciría una impresión artificial, robótica²², pero si se realizara todo, el resultado sonaría igualmente artificial, casi histórico. Hay que insistir en que quien está aprendiendo una lengua debe enfrentarse a la escucha de mensajes naturales, pues solo así podrá llegar a reconocer e identificar las diferencias en el énfasis, el grado de cortesía, la ironía... para comprender cabalmente el contenido y sentido de lo que oye.

Por último, a fin de mejorar la comprensión –además de practicar los contrastes significativos de entonación y preparar simulaciones–, conviene leer en voz alta, siguiendo diversas fases: A) primero por sílabas²³, B) después por sintagmas y C) al final, practicando la lectura normal de enunciados en párrafos, capítulos, etc. Veámoslo con más detalle:

A) Silabear en voz alta resulta muy provechoso para aprehender la configuración prosódica de las palabras, incluyendo la de los determinantes y partículas: por ejemplo, como el artículo indefinido masculino es *un*, un no nativo puede más o menos inconscientemente tender a pronunciar el femenino separando así: *un·a*, en lugar de *u·na* y eso podría provocar que no se oyera bien la vocal final y produjera el efecto de no estar concordando bien²⁴. La

²¹ En el Apéndice, el primer ejercicio propuesto puede ayudar a reconocer y asimilar las diferencias entonativas, y resultará beneficioso para mejorar la comprensión en todos los niveles.

²² En *Los abrazos rotos* (2009), película dirigida por Pedro Almodóvar, el personaje interpretado por Lola Dueñas es contratado para leer en los labios lo que se dicen entre sí otros dos personajes, pero lo hace (leer en los labios) siempre con una voz plana, sin inflexiones y, al no adoptar la entonación correspondiente, produce un efecto muy chocante y totalmente antinatural.

Esa misma monotonía y falta de modulación es característica de las voces que se oyen en los programas que «leen» textos escritos (son aplicaciones para usuarios que desean escuchar un libro o una página web en vez de leerlos). Así, un programa como Balabolka puede leer archivos DOC, RTF, PDE, ODT, FB2 y HTML y permite, además, modificar la velocidad y el tono de la voz. No obstante, al no existir variedad tonal, el esfuerzo para mantener la atención tiene que incrementarse mucho y la voz resulta deshumanizada, mecánica.

²³ En Internet se encuentran disponibles distintos silabeadores, de los cuales, por razones de espacio, destacamos solo tres: 1) Silabeador TIP (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) (versión de 2024) *Silabeador TIP - Separar en sílabas palabras en español*; 2) *Separador y contador de sílabas online (con analizador, sinalefás y más cosas)* (2020); 3) Transcriptor fonético y silabeador de español: *FonemoLabs - Transcriptor - Para transcribir fonéticamente en AFI o en SAMPA* (2008-2022, a cargo de Eduardo Basterrechea y su equipo).

²⁴ Reconociendo la conveniencia de acostumbrarse a silabear correctamente, los mejores diccionarios concebidos para no nativos de nivel bajo o medio presentan los lemas con escansión silábica: es

lectura por sílabas ayuda a reconocer la sílaba tónica en las palabras llenas y a familiarizarse con el ritmo del español, que pertenece al grupo de las lenguas «silábicamente acompasadas» (Planas Morales 2013: 68), por lo que el aprendiz tiene que acostumbrarse a que la duración de lo que oye depende del número de sílabas reconocibles; además, proporciona la base para atender a los procesos de resilabación que pueden observarse en los sintagmas e, incluso, dentro de una misma palabra²⁵.

B) Por su parte, la lectura por sintagmas obliga a afrontar las dificultades de la sinalefa y el enlace:

El resilabeo depende a su vez del **enlace** de sonidos, es decir de la formación de sílabas que agrupan sonidos de palabras contiguas en la frase u oración. En su manifestación más regular y común, un enlace agrupa la consonante final de una palabra y la vocal inicial de una palabra que lo sigue. (Tuten *et al.* 2022: 241)

Al aprendiz le es forzoso familiarizarse con el encadenamiento de sílabas porque borra toda división fonética existente entre palabras (Tuten *et al.* 2022: 242); este encadenamiento es un proceso fonético que puede ocurrir con diferentes grados de regularidad (Tuten *et al.* 2022: 250), pero, en muchos casos, como el de consonante final más vocal inicial, es «absolutamente regular en todos los estilos de la mayor parte de las variedades del español» (Tuten *et al.* 2022: 242), por lo que su estudio y práctica debe considerarse ineludible. Por esta razón, al docente le conviene adoptar el hábito de enseñar el vocabulario teniéndolo siempre en cuenta, sobre todo, en el caso de los sustantivos, los cuales nunca deberían enseñarse ni aprenderse *suelos* sino junto a determinantes (y cuantificadores), tanto en singular como en plural; tal práctica, por un lado, ayudaría a fijar el conocimiento del género gramatical en los unigéneres, que sabemos que falla a menudo incluso en niveles avanzados²⁶ y, por otro, que es el que más nos interesa aquí, acostumbraría a escuchar lo que verdaderamente se van a encontrar en el continuo sonoro; y es que con la salvedad de los nombres habituales en función de vocativo (antropónimos,

el caso del *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Alcalá/Vox 1996), del *Gran diccionario de uso del español actual* (SGEL, 2001), del *Diccionario de español para extranjeros* (SM, 2002) y del *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Espasa-Calpe 2002).

²⁵ «En general, la articulación de una palabra en el contexto de una frase u oración favorece el resilabeo, pero también lo hace la articulación de una palabra o secuencia de palabras en el habla rápida, en un estilo informal, y/o en ciertas variedades regionales y sociales.» (Tuten *et al.* 2022: 240).

²⁶ Véase Hernández & Tomé en este mismo volumen; ya en Planas Morales (2013: 72) se reconocía: «la práctica de la pronunciación de estas palabras fónicas facilita la memorización de la concordancia en género y número», aclarando que las palabras fónicas son las formadas «por una o más palabras átonas y una palabra tónica» (*ibidem*, 71).

apelativos cariñosos o insultantes y unos pocos nombres de parentesco) y de los usos meramente metalingüísticos, los alumnos rara vez van a escuchar aislados los sustantivos, por lo que deberían aprenderlos combinando distintas posibilidades: por ejemplo, *el abrigo, un abrigo, mi abrigo, este abrigo, cualquier abrigo*, etc. o *la(s) hermana(s), una hermana, su(s) hermana(s), aquella hermana*, etc.; por idéntica razón, las formas verbales de los verbos transitivos deberían repasarse conjugándolas con clíticos, las formas auxiliares de *haber* con los participios, etc. Es decir que, en cualquier incorporación o refuerzo de vocabulario y en cualquier repaso de la gramática, siempre habría que considerar la sinalefa y el enlace. Para repasar las principales posibilidades de modificación fonética, reproducimos a continuación las tablas 54 y 55 de la tesis doctoral de Xiaoyu Chen (2022: 120 y 123-124):

LA SINALEFA EN ESPAÑOL

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
Sinalefa con diptongo	cosa_imposible decidí_unirme	[ˈko.ʝim.po.ˈʝi.βle] [de.θi.ˈðiu.ˈnir.me]	Diptongar
Sinalefa con triptongo	continuo_impulso brócoli_australiano caqui_o_uvilla	[kon.ˈti.nwoim.ˈpul.ʝo] [ˈbro.ko.liawʝ.tra.ˈlja.no] [ˈka.kiouˈβi.ʎa]	Triptongar
Sinalefa con elisión	guapa_artista este_era poca_ausencia conferencia_audiovisual antigua_aeronave	[ˈgwa.pa.r.ˈtiʝa] [ˈgwa.pa.r. ar.ˈtiʝa] [ˈes.ˈte.ra] [ˈes.te.ˈe.ra] [ˈpo.kaw.ʝen.θja] [kom.fe.ˈren.θjaw.ðjo.βi.ʝw al] [anˈti.ywa.e.ro.ˈna.βe]	Elidir una vocal o alargar la pronunciación Elidir una vocal o separar dos vocales Elidir una vocal y diptongar Elidir y triptongar Elidir una vocal y reducir duración y relajar
Sinalefa con hiato	triste_oso	[ˈtris.te.ˈo.so]	Reducir duración y relajar
Sinalefa sin triptongo	cuerpo_augusto limpio_auxilio partió_a_Europa	[ˈkwer.po.aw.ˈyus.to] [ˈlim.pjo.awk.ˈʝi.ljo] [par.ˈtjo.a.ew.ˈro.pa]	Reducir la duración de la vocal más cerrada y relajar

EL ENLACE ENTRE CONSONANTE Y VOCAL Y ENLACE ENTRE DOS CONSONANTES

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
Enlace CV	el_ordenador	[e.lor.ðe.na.ˈðor]	Resilabear

	dos_siglos	[ˈdo.ˈsi.ɣlos]	Una sola consonante
	humor_racional	[uˈmo.ra.θjo.ˈnal]	Una sola vibrante múltiple
Enlace CC	ciudad_dinámica	[θju.ˈða.ði.ˈna.mi.ka]	Una consonante fricativa [ð]
	con_nada	[ko.ˈn:a.ða]	Una sola consonante larga
	el_loro	[e.ˈl:o.ro]	Una sola consonante larga
Sin enlace	club_libre	[ˈkluβ.ˈli.βre]	No formar grupo consonántico

Salta a la vista que no se pueden prever las innumerables combinaciones que podría oír cualquier aprendiz, por ejemplo, en el caso de adj. + sust. o de sust. + adj., o de prep. + término o de verbo + complemento. No obstante, especialmente a partir del nivel B1, se podría recurrir tanto a *Redes. Diccionario combinatorio* (2004) como al *Diccionario combinatorio práctico* (2006) para localizar las combinaciones habituales de los nuevos términos que se vayan aprendiendo, sobre todo cuando se trate de adjetivos, sustantivos y verbos.

- C) No es necesario ponderar los beneficios de la lectura en voz alta de enunciados completos, párrafos, capítulos..., así como del recitado de poemas o de la dramatización de monólogos, diálogos y toda clase de textos teatrales, pues a todas las ventajas de la práctica de la resilabación señaladas en el apartado B), se sumarían las propias de ejercitarse en las diferencias de entonación, capitales para llegar a una verdadera comprensión.

4. RECAPITULACIÓN

El docente y el aprendiz deben convertir la práctica de la escucha y comprensión oral en una rutina de todas y cada una de las sesiones de clase, y esa práctica, para resultar del todo efectiva, debería ser consciente al menos en pequeñas franjas temporales. No bastará, por tanto, razonar que en el aula por fuerza cualquiera tiene que pasar mucho tiempo escuchando e intentando comprender (al docente, a los otros estudiantes o a sí mismo). El aprendiz tiene que ejercitarse en la escucha tanto consciente como inconscientemente, tiene que *crear músculo* como escuchante.

Dos tipos de actividades pueden considerarse básicos para conseguirlo: las actividades específicas de audición y las actividades interaccionales de práctica oral pensadas especialmente para mejorar la comprensión oral:

- A) Las específicas deben empezar por audiciones breves y sin defectos de grabación, escuchando a hablantes de habla inteligible y no lastrada por demasiadas palabras o expresiones de uso restringido (arcaizantes o novedosas, dialectales, jergales, argóticas...); a partir de ahí, se irá aumentando gradualmente la duración y la complejidad de vocabulario de las grabaciones, así como se podrá ir recurriendo a hablantes de peor articulación (y proyección de voz) y

a grabaciones acústicamente más imperfectas. En todo caso, se mantendrán todos los rasgos propios de la oralidad; por lo tanto, 1) no se prescindirá de los titubeos, arrancadas en falso, elementos de relleno, repeticiones sin significado y todo aquello que normalmente el cerebro del hablante nativo no procesa por considerarlo superfluo, *paja*; y 2) no se modificará la velocidad, ni el ritmo, ni los procesos de resilabación, ni ningún otro rasgo oral típico. Además, el docente facilitará de antemano la información enciclopédica y contextual y aclarará el tipo textual.

B) Las actividades de práctica oral e interacción diseñadas para fomentar la comprensión tienen que insistir: 1) en los contrastes de entonación, pues la entonación siempre orienta la comprensión y, además, saber reconocer bien lo destacado como enfático es fundamental para la supervivencia comunicativa, 2) en la intervención en diálogos dramatizados y actividades de simulación de distinto tipo, y 3) en la lectura en voz alta en todas sus fases (silabado, lectura sintagmática y lectura de enunciados completos), puesto que un no nativo tiene que asimilar a fondo los mecanismos propios de la resilabación en español (que puede diferir e interferir profundamente con los hábitos de su lengua materna), hasta el punto de interiorizar la necesidad de no *oír* en su mente cómo suenan las palabras sueltas, sino las palabras *encadenadas* unas a otras.

A modo de apostilla final: a la hora de entrenarse en la escucha (de aprender a escuchar) y de afianzar la comprensión auditiva, tampoco hay atajos. Lo que de verdad cuenta es practicar sin desfallecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁷

- ÁGRED A COSO, Eduardo de (2020): *Técnicas teatrales en ELE*, Madrid, Arco Libros.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- CABRERA, Carlos (2023): *Manual de ludolingüística en español. Teoría y práctica para su aplicación como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad. <https://doi.org/10.14201/OLP0039>
- CHEN, Xiaoyu (2022): *Las destrezas orales del español de los estudiantes sinohablantes: la influencia de la flexión morfológica y el enlace fonético en la fluidez*, Tesis doctoral, Salamanca, Universidad. TESEO

²⁷ Todas las obras en línea han sido consultadas a lo largo del período de enero a agosto de 2025.

- CRYSTAL, David ([1987]1994): *Enciclopedia del lenguaje*; edición española dirigida por Juan Carlos Moreno Cabrera, Madrid, Taurus. 1.ª edición inglesa de 1987.
- Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (2006), dirigido por Ignacio Bosque, Madrid, SM.
- Diccionario de español para extranjeros* (2002), dirigido por Concepción Maldonado, Madrid, SM.
- Diccionario de la lengua española para estudiantes de español. Espasa* (2002), Madrid, Espasa Calpe.
- Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (1996), dirigido por Manuel Alvar Ezquerro, Barcelona, Vox-Biblograf/Universidad de Alcalá.
- DUNKEL, Patricia & PIALORSI, Frank (2005): *Advanced Listening Comprehension. Developing Aural and Notetaking Skills*, Boston, Thomson Heinle, 3.ª ed.
- ELVIRA, Javier (1998): «La comprensión de las palabras», en *El cambio analógico*, Madrid, Gredos, 1998, 38-41.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2020): «Las dificultades de hablar como un nativo: pragmática y análisis del discurso no nativo», en Olga Ivanova & C. Vanesa Álvarez-Rosa & Manuel Nevot (eds.), *Pragmática y discurso oral*, Salamanca, Universidad, 61-78.
- GALACZI, Evelina & WAGNER, Elvis & BATTY, Aaron O. (2025): «Epilogue. What Next in L2 Learning, Teaching and Assessing?», en Elvis Wagner *et al.* (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 382-389.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1996): «Expresión oral y ampliación del vocabulario», *Actas del I Simposium sobre metodología y didáctica del español como lengua extranjera, Aula2*, 3-4, Sevilla, 25-37.
- GONZÁLEZ NOSTI, María & CUETOS VEGA, Fernando (2011): «Comprensión oral», en F. Cuetos, *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 17-29.
- Gran diccionario de uso del español actual* (2001), coordinado por Aquilino Sánchez, Madrid, SGEL.
- HERNÁNDEZ, Natividad & TOMÉ CORNEJO, Carmela (2026): «¿Por qué los estudiantes anglófonos cometen más errores de atribución de género en niveles avanzados de español?», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 319-330.
- INSTITUTO CERVANTES: VÉASE *PCIC* (1997-2025).
- KLEMMER, E. T. & SNYDER, F. W. (1972): «Measurement of Time Spent Communicating», en *The Journal of Communication* 22, 142-158.
- KRASHEIN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- LACORTE, Manel & REYES-TORRES, Agustín (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*, Madrid, Arco Libros.
- LOUREDA LAMAS, Óscar (2003): *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco Libros.
- MOYA CORRAL, Juan Antonio (2025): Capítulo de *Biografías lingüísticas del español. Once historias del español reciente*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (1997-2025), Madrid, IC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular

- PLANAS MORALES, Silvia (2013): «El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 2, 67-80.
- Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004), dirigido por Ignacio Bosque, Madrid, SM.
- RODARI, Gianni ([1973] 2012): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*; traducción de Mario Merlino, Barcelona, Planeta, 2012⁸, 1.ª ed. italiana de 1973.
- RUBIO SÁNCHEZ, Roberto & GHEZZI, Maddalena (2026): «La alfabetización en IA como competencia docente en la enseñanza de ELE», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 413-426.
- SESEÑA, Marta (2026): «Hacia la integración lingüística de los inmigrantes en las aulas. Desafíos y líneas de actuación», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 453-467.
- TAGUCHI, Naoko: «Listening and Pragmatics», en Elvis Wagner *et al.* (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 174-187.
- TUTEN, Donald N. & TEJEDO-HERRERO, Fernando & RAO, Rajiv & CLARKE, H. Robyn (2022): «El silabeo y el resilabeo», en *Pronunciaciones del español*, London/New York, Routledge, 235-253. <https://doi.org/10.4324/9781315621296-14>
- WAGNER, Elvis & BATTY, Aaron O. & GALACZI, Evelina (eds.) (2025): «Introduction to Second Language Acquisition and Listening», en Elvis Wagner *et al.* (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 1-7.

APÉNDICE (EJERCICIOS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN/PRODUCCIÓN)

I. Contrastar entonaciones con texto idéntico o similar:

1)

Va a cantar bien.

¿Va a cantar? ¡Bien!

¿Va a cantar bien?

2)

No vamos, ni venimos.

¡No! Vamos y venimos.

¿No vamos y venimos?

3)

Vaya despacio y con cuidado.

¡Vaya! ¿Despacio y con cuidado?

4)

Usted no piensa lo mismo.

¡Usted no piensa lo mismo!

¿Usted no piensa lo mismo?

¡¿Usted no piensa lo mismo?!

5)

Aquella niña que estaba enferma era amiga suya.

Aquella niña, que estaba enferma, era amiga suya.

6a)

-¿Cómo está Raúl?

-No te oigo.

-¿Que cómo está Raúl?

-Y yo qué sé.

6b)

-¿Por qué no ha venido Rosaura?

-¿Qué dices?

-¿Que por qué no ha venido Rosaura?

-Pues porque no ha querido.

7)

Rosa vuelve a cantar otra vez y a bailar.

Rosa, vuelve a cantar otra vez y te quedas sin salir.

Rosa, vuelve a cantar otra vez o te quedas sin salir.

Rosa, vuelve a cantar otra vez y te regalo estos discos.

8a)

Juanito canta y baila que te pone el pelo de punta.
Juanito, canta y baila, que te estamos contemplando.

8b)

El otro día contó unos chistes que te morías de risa.
El otro día contó unos chistes que había encontrado en Internet.

8c)

La niña cuenta cada historia que te deja temblando.
La niña cuenta cada historia tal como le han enseñado.

9)

Yolanda Rodríguez estaba muy cansada.
Yolanda, Rodríguez estaba muy cansada.

10)

No recordaba qué ropa llevaba puesta aquel día.
No recordaba que llevaba puesto un abrigo azul aquel día.

11)

Es suficiente con que leas los diez primeros capítulos.
Es suficiente, conque no hace falta que leas los diez primeros capítulos.

12a)

¿Será posible que crea tal cosa de mí??
En ese caso, será posible que crea tal cosa de mí.

12b)

¿Será imbécil??
Será considerado imbécil todo aquel que no respete este principio.

13)

¡Pero si es Jorge!
Pero, si es Jorge el culpable, entonces tendrá que irse.

14)

No fuimos al cine sino al teatro.
No solo fuimos al cine sino también al teatro.
No fuimos al cine, pero sí al teatro.

15)

Le van a dar 1000 euros por su linda cara, ¡tiene una suerte!
Por su linda cara le van a dar 1000 euros, ¡y yo me lo creo!
¡Por su linda cara le van a dar 1000 euros!, ¡hay que ver!
¡Mil euros van a darle por su linda cara!, qué ingenuo.

16a)

—¿Es usted ateo o agnóstico?
—Ateo.

16b)

-¿Es usted ateo o agnóstico?

-No, soy creyente. // -Sí, soy agnóstico. // -Sí, soy ateo.

16c)

-¿Es usted ateo o agnóstico? [Dos entonaciones válidas.]

-No soy creyente. // -Creyente no soy.

17)

¡No me digas que me calle!

¡No me digas que te has vuelto a caer!

18)

No he venido porque tú me lo pidieras sino porque yo quería venir.

No he venido porque tú me lo pidieras sino porque no podía venir.

No he venido porque tú me lo pediste.

He venido no porque tú me lo pidieras sino porque yo quería venir.

No he venido no porque tú me lo pidieras sino porque no podía venir.

19)

Les insultó, de modo que no volvieron a hablar con él.

Les insultó de modo que no volvieran a hablar con él.

20)

Voy a terminar esto, luego me iré.

Voy a terminar esto, luego no me iré hasta dentro de un rato.

II. En los siguientes relatos: 1) Deletree la primera línea, 2) Silabee el texto completo, 3) Realice una lectura sintagmática de todo el texto, y 4) Léalo seguido en voz alta.

¿Y tú? ¿Quién eres tú? –pregunto a la minúscula criatura que descubro a mis pies.

–Yo soy el gusano –me responde–. Un animalito estúpido y lento. Respiro a través de la piel y mi tubo digestivo se prolonga de un extremo a otro de mi cuerpo. Mi madre, poco después de nacer, me dijo: «No te preocupes, Federico. No eres inteligente, ni hermoso. No tienes alas. Ni siquiera tienes pies. Pero arrastrándote, podrás llegar a cualquier parte». (Javier Tomeo: «El gusano», Bestiario, 1988)

Soy capaz de orientarme gracias al olfato, tengo un par de ojos muy perfeccionados y utilizo el sentido del tacto para cortejar a las hembras. Cambio de colores según mi estado de ánimo: blanco cuando estoy muy asustado, y rojo cuando me pongo de mal genio. Además, cuando me amenaza un peligro, suelto a mi alrededor una nube de tinta, del mismo modo que algunos hombres, en circunstancias parecidas tratan de ocultarse tras las palabras más adecuadas. Yo creo, sinceramente (yo no es que quiera presumir

de ello) que no somos tan distintos. La diferencia más grande que me distingue de esos hombres es que yo tengo ocho brazos. (Javier Tomeo: «El pulpo», Bestiario, 1988)

III. En los siguientes poemas: 1) Deletree el primer verso, 2) Silabee el texto completo, 3) Realice una lectura sintagmática de todo el texto, y 4) Recítelo en voz alta
¡Pobre barquilla mía, / entre peñascos rota, / sin velas desvelada, / y entre las olas sola! (Félix Lope de Vega)

¿Qué es la vida? Un frenesí. / ¿Qué es la vida? Una ficción, / una sombra una ilusión, / y el mayor bien es pequeño; / que toda la vida es sueño, / y los sueños, sueños son. (Pedro Calderón de la Barca)

Yo no sé lo que busco eternamente / en la tierra, en el aire y en el cielo; / yo no sé lo que busco; pero es algo / que perdí no sé cuándo y que no encuentro, / aun cuando sueñe que invisible habita / en todo cuanto toco y cuanto veo. (Rosalía de Castro)

