

LIEVE BEHIELS

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL
EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE GANTE (BÉLGICA)

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA⁵²

INTRODUCCIÓN

En este artículo me propongo reflexionar sobre las posibilidades que tenemos los profesores para acompañar el proceso de la comprensión auditiva de nuestros estudiantes. Parto de un análisis psicolingüístico del acto de **COMPRENDER AL ESCUCHAR** y de una somera descripción de la cadena hablada en función de la comprensión, lo que permite indicar puntos estratégicos en los que podríamos intervenir para facilitar los procesos de comprensión auditiva que, por otra parte, no dejan de ofrecer zonas de sombras. Discuto los medios a nuestra disposición, las características del **OYENTE EFICAZ**, así como algunos puntos a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades y evaluar materiales existentes. Termino proponiendo una tipología mínima de posibles ejercicios de comprensión auditiva, en su mayoría de control sobre el acto de la comprensión. Porque, en el terreno del estímulo de este proceso, casi todo queda por hacer.

APRENDER A ESCUCHAR, ¿PARA QUÉ?

Hasta años recientes, en la enseñanza de idiomas no se enseñó la comprensión auditiva como tal, porque se partía de la hipótesis de que al aprender a hablar automáticamente se aprendía a comprender la nueva lengua. Cada uno tiene sus anécdotas para demostrar lo contrario. Una de las anécdotas que más éxito tienen al respecto en mi país es la del profesor de inglés que lleva a sus alumnos a Inglaterra para un viaje escolar. Llegan a Dover y el profesor, en su perfecto inglés de Oxford, pregunta al policía de turno dónde está la estación de ferrocarril. No entiende la respuesta del policía.

Lo que motiva a la mayoría de los adultos para aprender un idioma extranjero es el aprender a comunicar, lo que identifican alegremente con aprender a hablar. Pero hablar no es la actividad lingüística más practicada, ni siquiera en el idioma materno.

⁵² Este texto es la reelaboración de una ponencia presentada bajo el mismo título en las II Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, celebradas en Las Navas del Marqués (22/29-9-87). La versión inicial pudo ser considerablemente enmendada gracias a las numerosas intervenciones, preguntas y críticas de los participantes.

Un estudio de los años veinte, confirmado por otro que se realizó treinta años más tarde, mostró que lo que más a menudo hacemos es escuchar: un 45 por 100 del tiempo de nuestra actividad lingüística (hablar, 30 por 100; leer, 15 por 100; escribir, 10 por 100)⁵³.

Las cifras son relativas, y podemos suponer, por ejemplo, que en la actualidad el ciudadano medio no se pasa el 10 por 100 del tiempo de su actividad lingüística escribiendo.

Si hiciéramos una lista de las situaciones en las que el dominio de un idioma extranjero puede sernos útil, encontraríamos que en muchas es vital comprender lo que se nos dice: comprender los mensajes por altavoz en el aeropuerto o en la estación, las noticias en la radio, el mensaje de la telefonista del hotel, y todo lo que se nos dice cuando participamos en una conversación. De la enumeración de situaciones se deduce fácilmente una división en dos tipos de comprensión auditiva: cuando el interlocutor está presente y se ve y cuando no lo está.

Para SOBREVIVIR en las situaciones enumeradas, la necesidad de comprensión suele ser mayor que la de expresión. Muchas situaciones auditivas no implican necesariamente una reacción verbal: las noticias en la radio o los piropos, por ejemplo. Hay casos en que la reacción adecuada es un gesto o un desplazamiento: cambiar de andén en la estación cuando se anuncia que el tren sale de otra vía que la normal, por ejemplo.

Incluso si en nuestras clases ponemos el mayor énfasis en la preparación a la comunicación cara a cara porque consideramos que es humanamente la más rica e interesante, creo que existe un motivo importante para entrenar a los estudiantes en la comprensión de mensajes donde el locutor no está presente o es invisible: la poca probabilidad estadística de que se encuentren a menudo en situaciones de conversación en el idioma que están estudiando. (Hablo, claro está, de los casos en que el idioma nuevo es idioma extranjero, no idioma segundo.) Conozco estudiantes que han seguido clases durante cuatro o cinco años, que hablan razonablemente bien, pero que nunca pusieron un pie en España. Entrenarlos únicamente para la comprensión auditiva en una situación de conversación es poco realista. Creo que el hecho de escuchar con frecuencia programas de radio -las emisiones para los emigrados, por ejemplo- o ver películas españolas en la televisión puede contribuir a que no se pierda lo adquirido en clase y pueda reactualizarse en una eventual conversación en español.

Existe otro motivo para intensificar las actividades de comprensión. En la investigación reciente a propósito de la adquisición de idiomas nuevos existe un consenso para atribuir A LA RECEPCIÓN un papel prioritario a la producción. La hipótesis corriente es que en un primer momento del aprendizaje hay que privilegiar las actividades de comprensión auditiva y escrita, porque crean un clima relajado en el que el estudiante

⁵³ RANKIN, P. T.: *The Measurement of the Ability to Understand*. Ann Arbor, 1986 (Tesis doctoral de la Universidad de Michigan) y NICHOLS, R. G., & STEVENS, L. A.: *Are you listening*. New York, 1957.

no pierde la confianza en sí mismo y porque el lenguaje adquirido a través de actividades receptivas prepara el terreno para ulteriores actividades productivas. Muchos investigadores proponen, incluso, un período silencioso, en el que el estudiante puede reaccionar a lo que escucha mediante actividades físicas o en su idioma materno⁵⁴. Sobre todo el estudiante adulto aprovecha las posibilidades de construcción y control de hipótesis que le permite una metodología que valora las destrezas receptivas. La prioridad concedida a lo receptivo no debe limitarse a la fase inicial, sino extenderse a todo el proceso de aprendizaje.

Todo esto no implica, claro está, que alguien cuya comprensión auditiva esté muy desarrollada sepa automáticamente hablar sin entrenamiento específico. Al hablar hay que disponer de un vocabulario activo y de paradigmas morfosintácticos automatizados para poder concentrarse en la adecuación a las exigencias de la situación y en los matices de la expresión. Las necesidades son diferentes⁵⁵.

¿QUÉ OCURRE CUANDO ESCUCHAMOS?

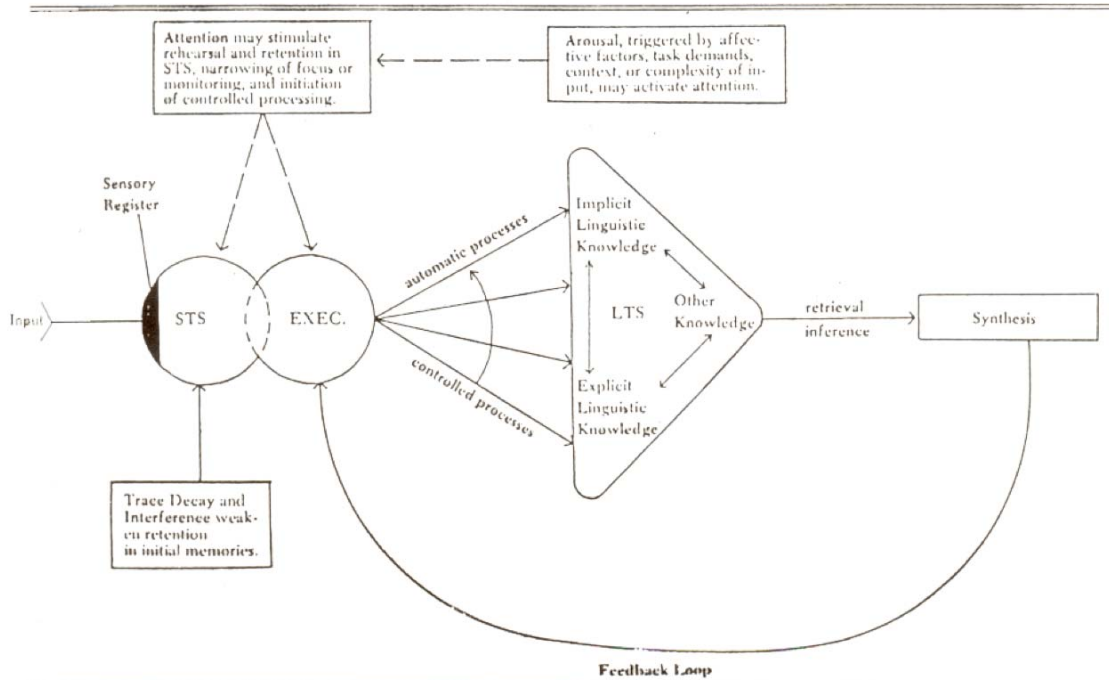
Muchas cosas casi simultáneamente. En nuestro idioma materno no nos damos cuenta, el proceso se ha automatizado por completo. En un idioma nuevo la automatización está en sus inicios. De ahí el grito familiar: “¡Esos españoles / franceses / holandeses / alemanes / ingleses / chinos, hablan tan rápido!”, y el cansancio producido después de haber participado durante un par de horas en intercambios verbales en un idioma poco familiar.

Existen varios modelos para ilustrar lo que ocurre cuando escuchamos. He escogido uno elaborado por Stephen Nagle y Sara Sanders⁵⁶ porque me parece a la vez bastante completo y no demasiado difícil de entender por no psicolingüistas.

⁵⁴ PARREREN, Carel van: “Primacy of Receptive Skills in Foreign Language Learning”, en *System*, vol. 11, núm. 3, p. 249-253, 1983.

⁵⁵ En su artículo “Comprehension and Production in Interactive Language Teaching” (*The Modern Language Journal*, Vol. 70, núm. 1, p. 1-7, 1986) Wilga Rivers explica los diferentes recursos puestos en marcha para la comprensión, por un lado, y para la producción, por otro.

⁵⁶ NAGLE, STEPHEN, J., Y SANDERS, SARA L.: “Comprehension Theory and Second Language Pedagogy”, en *TESOL Quarterly*, Vol. 20, núm. 1, p. 19, March 1986.



Note: STS = short-term storage; LTS = long-term storage.

Destacan la relación entre la comprensión auditiva y la memoria y distinguen la memoria de corto término (mi traducción personal de "short-term memory" y la de largo término ("long-term memory"). El ser humano tiene una reserva de capacidad y duración limitada ("short-term store") y una reserva de capacidad y duración mucho mayor ("long-term store"). Algunos especialistas incluyen también un registro sensorial ("sensory register"). Cuando la información está localizada en la fase inicial de la memoria (registro sensorial y reserva de corto término), se la compara con la información en la reserva de largo término. Si la información puede descomponerse e identificarse con elementos presentes en la reserva de largo término, puede resultar la comprensión. Dos factores pueden impedir "procesamiento" de información nueva: la debilitación de "input" sonoro y la interferencia del "input" nuevo. La repetición parece tener una influencia favorable en la retención del "input" en la memoria de corto y de largo término.

Luego pueden distinguirse dos tipos de procesos: procesos automáticos (secuencias que se activan siempre cuando se presenta una configuración de "input" particular y que no necesitan la atención o el control activo del sujeto) y procesos controlados, que ocurren bajo el control activo y la atención del sujeto. Los procesos controlados pueden convertirse en automáticos mediante entrenamiento. Como es lógico, en actividades de comprensión en situaciones de comunicación corrientes, los procesos suelen ser automáticos; el "procesamiento" controlado ocurre cuando el "input" es nuevo y se necesita mucha concentración. Cuando hay que procesar demasiado

“input” de manera controlada, el sistema se encuentra con una sobrecarga y ya no puede funcionar. Esto puede ocurrir tanto en el idioma materno, cuando el “input” es totalmente desconocido, como en el idioma extranjero, cuando los elementos lingüísticos son problemáticos.

El individuo puede aumentar sus probabilidades de comprensión poniendo atención. La atención puede estimularse por factores afectivos, exigencias de la tarea, etcétera. Esta parte del modelo tiene implicaciones pedagógicas interesantes porque incluye, entre otras cosas, el ambiente afectivo que se crea en la clase. Otro elemento atractivo del esquema es la descripción de la memoria de largo término: contiene no sólo conocimientos lingüísticos explícitos e implícitos, sino todo tipo de conocimientos. Estos conocimientos pueden, igualmente, ser de carácter pragmático: cómo pueden organizarse determinados tipos de intercambio verbal, por ejemplo. Escuchando un mensaje auditivo echamos mano de todos los recursos que la memoria de largo término pone a nuestra disposición. Cuando al “input” se le atribuye una significación, se le devuelve a la componente activa por un mecanismo de “feed-back”, y desde allí puede insertarse en la memoria de largo término. De ahí la posible relación entre comprensión y aprendizaje.

El modelo permite deducir algunas consecuencias prácticas para la clase: hay que evitar la sobrecarga de la memoria de corto término, luego hay que proporcionar muchas oportunidades para automatizar el “procesamiento” y hay que dar tiempo para que el “procesamiento” controlado se pueda hacer “en paz”. MUCHO Y FÁCIL vale más que DE VEZ EN CUANDO Y COMPLICADO en las actividades de comprensión auditiva: he aquí una hipótesis de trabajo valiosa para diseñar materiales.

El modelo de Nagel y Sanders no toma en cuenta las características de la cadena hablada en la comprensión. Creo que un rápido análisis del FLUJO DE PALABRAS que constituye el “input” puede ayudarnos a situar mejor las dificultades que puede presentar la comprensión auditiva y puede darnos ideas para pensar ejercicios.

La cadena hablada es una secuencia lineal estructurada HORIZONTAL y VERTICALMENTE. La organización HORIZONTAL la constituyen, “grosso modo”, los elementos suprasegmentales y la estructura fonológica, la VERTICAL o jerárquica, los elementos morfosintácticos y sintácticos. La percepción de la entonación, del acento, de los fonemas, puede ser casi inmediata, y la discriminación se puede efectuar cuando la cadena ENTRA en la reserva de corto término, pero para determinar la distribución de las funciones sintácticas en una frase, por ejemplo, necesitamos considerar en la reserva de corto término varios elementos de la frase o la frase entera. A veces hay que dejar pasar muchas palabras antes de que se sepa ADÓNDE EL HABLANTE QUIERE IR A PARAR; es un problema que depende del orden de palabras y sus variaciones establecido en un idioma. La interpretación de la organización vertical de la cadena hablada exige poder procesar y evacuar varios elementos a un tiempo y dejar “sitio” al “input” nuevo.

Se puede hablar de recorridos: según algunos especialistas, el “procesamiento” empieza por la discriminación de las unidades mínimas que se combinan cuanto antes en unidades más complejas tratadas en conjunto -sintagmas, frases-; según otros, se empieza por bloques de unidades que sólo se descomponen en unidades mínimas cuando haga falta, y otros todavía proponen una combinación de las dos secuencias.

En la discusión de actividades adecuadas tendremos que tener en cuenta estas distinciones. Paralelamente a las actividades de control de la comprensión, donde se trata de escuchar para detectar el contenido de un fragmento, habrá que prever también actividades que faciliten el realizarse de la comprensión misma. Por un lado, tendremos ejercicios que comprueban un producto; por otro, actividades que estimulen un proceso.

MEDIOS A NUESTRA DISPOSICIÓN

La tecnología ha puesto a nuestra disposición medios con los que la generación anterior de profesores de idiomas no podía ni soñar. El laboratorio de idiomas del tipo AAC (audio-activo-comparativo) permite que el estudiante escuche el fragmento propuesto a su ritmo sin ruidos molestos, que se concentre en el pasaje que él quiere y vuelva a escucharlo cuantas veces quiera. El profesor puede ayudar a todos los estudiantes con sus problemas específicos, lo que presenta un aumento de eficacia frente a la presentación de un documento sonoro en clase, donde puede ser difícil concentrarse en los problemas individuales. Las ventajas del laboratorio para integrar las diferentes destrezas (documento sonoro que es motivo de una actividad de comprensión, primero, y luego se convierte en punto de partida para un ejercicio hablado) son manifiestas, pero este tema rebasa el campo que me propongo estudiar en este texto.

Los magnetófonos de cintas y casetes son la PROLONGACIÓN casi natural del profesor de estos tiempos. Y el vídeo es un medio privilegiado para proponer actividades de comprensión.

Todas estas maravillas no pueden hacernos olvidar el medio más antiguo y más natural del que disponemos los profesores de idiomas, que no necesita corriente eléctrica y nunca falla, salvo en casos de afonía aguda: nuestra voz. Elimina la angustia de algunos estudiantes que se sienten perdidos ante un sonido mecanizado que no pueden asociar con una persona y nos permite flexibilizar las muestras de lengua que presentamos. Es probable, además, que al contar una historia o al describir dibujos que los estudiantes tienen delante, hablemos como PERSONAS y abandonemos nuestro tonillo arquetípico de PROFESORES.

LAS CUALIDADES DEL OYENTE EFICAZ

La actividad de comprender implica un emisor, un mensaje y un receptor en un contexto. Antes de considerar las actividades que podrían favorecer la comprensión de un mensaje en un idioma extranjero, conviene estudiar el papel del receptor. En un artículo reciente, Gillian Brown⁵⁷ se preguntó cuáles son las características de un receptor eficaz. Se supone que el receptor es intencionalmente cooperativo, pero las intenciones no son controlables: para comprobarlas solemos basarnos en el comportamiento observable del oyente. Si responde cooperativamente, suponemos que este comportamiento corresponde con su intención. Si no, podemos suponer que es intencionalmente no-cooperativo, o que es no-cooperativo sin querer: porque su atención se desvía o porque tiene un bloqueo en el nivel del componente activo de la memoria sobrecargada.

Si transponemos esto a la situación en clase, podemos llegar a la conclusión obvia de que la condición previa para que el estudiante-receptor comprenda el mensaje es la intención de colaborar. Conviene, pues, crear un clima favorable a estas buenas intenciones.

Gillian Brown investigó la comprensión en una situación limitada de interacción verbal y llegó a la conclusión de que el oyente eficaz tiene, entre otras capacidades, la de reconocer mensajes inadecuados dentro de un contexto y la de especificar en qué consiste la inadecuación.

Esta conclusión parcial nos permite insistir en la importancia del contexto y de los conocimientos generales del estudiante para las actividades de comprensión. Un oyente eficaz tiene en cuenta las características del contexto situacional y del contexto lingüístico del mensaje que escucha. En un mensaje distribuido por los altavoces en el aeropuerto se esperan informaciones acerca de determinados vuelos o comunicaciones personales para algún viajero, pero un parte meteorológico sería sorprendente. Una conversación tiene un desarrollo temático, si no previsible, posible de anticiparse en parte: en una discusión entre jefe y empleado sobre un eventual aumento salarial es difícil que surja el color de los ojos de la novia del primero. El oyente eficaz está dispuesto a movilizar sus conocimientos sobre el desarrollo de ciertos tipos de discurso durante la tarea de comprensión. El oyente crea hipótesis, pero tiene que estar dispuesto a abandonarlas si resultan estar en contradicción con el mensaje.

Un oyente tiene un motivo para escuchar: en la VIDA NORMAL lo decide él. Por ejemplo, de las noticias le interesan los resultados del fútbol. Entonces dejar pasar la parte política nacional e internacional, se concentra cuando oye que se anuncian las noticias deportivas y deja de concentrarse cuando empieza la revista de la prensa. Su

⁵⁷ BROWN, GILLIAN: "Investigating Listening Comprehension in Context", en *Applied Linguistics*, Vol. 7, núm. 3, p. 284-302, 1986.

conocimiento del desarrollo de este tipo de programas le permite, además, PROGRAMAR SU ATENCIÓN. En la VIDA ARTIFICIAL de la clase, el motivo lo determina la tarea. La tarea puede convertirse en un elemento de contexto esencial, ya que cuando el estudiante la analiza bien, se da cuenta para qué escucha y puede seleccionar la información.

Podríamos añadir, pues, que el oyente eficaz es un oyente que se atreve a seleccionar: si el “input” que se precipita en su reserva de corto término es muy abundante y/o complejo, se concentrará sobre los elementos que parecen relevantes para su tarea. El oyente modelo adopta una actitud flexible.

¿QUÉ ACTIVIDADES PARA ESTIMULAR QUÉ COSA?

El objetivo de las actividades de comprensión auditiva es, a primera vista, obvio: contribuir a que los estudiantes entiendan mejor el español en situaciones naturales de comunicación en la gama que se extiende desde la cita telefónica hasta la asistencia a conferencias literarias y, quién sabe, la declaración amorosa.

Nos parece más productivo establecer una serie de SUB-OBJETIVOS relacionados con el funcionamiento de la comprensión, descrito en el modelo de Nagle y Sanders, y con la estructura de la cadena hablada.

El primer sub-objetivo sería de discriminación fonémica y suprasegmental. Mi experiencia profesional se limita a estudiantes cuyo idioma nativo tiene un sistema vocálico bastante más complicado que el del español, y que no suelen tener problemas con la identificación de los elementos del sistema vocálico y consonántico. Personalmente, nunca he sentido la necesidad de elaborar ejercicios de discriminación de sonidos. En el caso opuesto, me parece que podrían proponerse actividades como las que se hacen previamente a los ejercicios de pronunciación: el estudiante tiene que decidir si dos palabras pronunciadas son idénticas o diferentes, debe indicar en qué palabra percibe cierto sonido, etcétera. Es interesante echar una ojeada al material existente para la enseñanza del inglés, donde se han diseñado materiales eficaces y divertidos de discriminación de sonidos.

Lo que puede perturbar seriamente la percepción en este primer nivel de la estructura horizontal de la cadena hablada es la pérdida de unas FRONTERAS claras entre las palabras. A mis estudiantes principiantes les resulta a veces difícil reconocer una frase de cuatro palabras conocidas, porque no se dan cuenta dónde termina una y empieza otra. La tendencia de ciertos hablantes de determinadas zonas a comerse parte de las palabras puede hacer la comprensión bastante difícil. Diferencias de entonación, acentos regionales muy marcados, pueden entorpecer la comprensión. (Escuchando canciones se plantean problemas similares al que todos hemos sido confrontados, al intentar transcribir sus letras, incluso en nuestro idioma materno.) El resultado es conocido: sobrecarga de la memoria, frustración y abandono de la tarea.

¿Hay que diseñar actividades específicas para que el estudiante se familiarice con unas maneras menos canónicas de pronunciar el español? Creo que es suficiente demostrarle, con la presentación de materiales variados, que no todos hablan el español de la misma manera. En lugar de presentar únicamente la versión DIFÍCIL de un diálogo rápido, incluso en idioma ESTÁNDAR, se podría grabar una versión más lenta, donde las fronteras entre las palabras estén más claras, para eliminar el factor pánico. Es lo que ocurre en más de una ocasión en *Por favor*, curso elaborado para la televisión holandesa por Peter Slagter.

Un profesor puede decidir qué textos auditivos que presentan tales dificultades de segmentación no convienen a sus estudiantes porque constituyen una pérdida de tiempo. Pero también se podrían tomar como punto de partida para discutir ciertas estrategias: cuando hablamos con alguien que se come las palabras, podemos pedirle que hable más despacio o que repita. En el caso de una grabación, podemos discutir, a base de la tarea propuesta, qué datos nos proporciona el contexto, qué cantidad de información suplementaria necesitamos para completar la tarea, y dónde se localiza esta información. Se podría proponer una audición global para el conjunto y una detallada y repetida de los pasajes donde se encuentra la información que se busca.

Una discusión sobre la concepción de la tarea puede, a mi parecer, disminuir la sensación de angustia y de frustración y aliviar el clima en la clase. Por otro lado, el profesor debe adecuar la tarea al nivel de sus alumnos y al tipo de texto que propone: sobre el equilibrio dentro de este triángulo descansa el éxito de la actividad de comprensión. De todos modos, la mejor manera de familiarizar a los estudiantes con modos de hablar que no son los del cassette de su libro de texto es hacerles escuchar otras cosas. Esto se puede hacer incluso con principiantes, porque en más o menos todos los manuales se encuentran las típicas situaciones del hotel, la compra, el camino de la estación, el cambiar dinero en el banco, etcétera. Como el contexto es conocido y el vocabulario adherente al tema más o menos asimilado, las eventuales palabras nuevas podrán deducirse del contexto. Creo que es útil crear pronto buenos reflejos y acostumbrar a los estudiantes a emitir y a controlar hipótesis acerca de elementos nuevos.

Conviene, además, acostumbrar a los estudiantes a grabaciones con ruidos de fondo, para aumentar su tolerancia acústica. Los libros de texto recientes suelen tener en cuenta este elemento de VEROSIMILITUD DIDÁCTICA.

Pasamos ahora al análisis de la estructura vertical de la cadena hablada, que implica el descubrimiento de cómo se relacionan entre sí las partes de una frase y de un texto. Para facilitar este análisis, que va muy rápido, porque en una conversación el estudiante no tiene la oportunidad de volver atrás, debe disponer de una GRAMÁTICA COMUNICATIVA NOCIONAL del español. Tiene que conocer los elementos de la lengua que indican función y relación. Este tipo de conocimiento puede compensar en parte los blancos léxicos: si sabemos que en determinado segmento alguien hace algo para

alguien, podemos formular una hipótesis sobre lo que podría seguir y anticiparlo de cierta manera.

La GRAMÁTICA COMUNICATIVA NOCIONAL del estudiante debe ir más allá de los límites de la oración: existe, por ejemplo, una sintaxis de la pregunta y de la respuesta, y analizando la pregunta se puede anticipar en parte la respuesta. Hay que saber que POR CONSIGUIENTE introduce una consecuencia, y que POR OTRO LADO anuncia la segunda parte de una oposición. Esto se puede demostrar a los estudiantes parando un texto detrás de uno de estos conectores y preguntándoles qué es lo que podría eventualmente seguir. En la realidad de la conversación ocurre a menudo que podemos terminar mentalmente la frase de nuestro interlocutor antes de que la haya pronunciado. La actividad propuesta se basa precisamente en esta posibilidad.

Otro aspecto esencial en la cadena hablada es la redundancia: un elemento, una vez introducido en el discurso, vuelve bajo diferentes manifestaciones. Esta repetición facilita la comprensión y la retención en la memoria.

Se habrá notado la coincidencia de prerequisites necesarios para comprender al escuchar y comprender al leer. Las actividades que se diseñan para favorecer la interiorización de esta parte de la GRAMÁTICA COMUNICATIVA NOCIONAL sirven, pues, un doble propósito. Creo que vale la pena discutir con los estudiantes el valor informativo de ciertos componentes gramaticales, porque en mi experiencia tienden a atribuirles un papel exclusivamente funcional y a no darse cuenta de su importancia para el contenido del mensaje. Para la mayoría de mis estudiantes el contenido del mensaje se encuentra únicamente en los elementos léxicos.

Teniendo en cuenta que la automatización en el “procesamiento” de “input” lingüístico facilita la comprensión, es evidente que el dominio activo de un vocabulario básico es esencial, porque libera capacidad de memoria para emitir hipótesis acerca de elementos léxicos nuevos. Cuando todo el léxico es nuevo, no puede haber comprensión. Esta observación vale también para la comprensión de textos y para la práctica de las destrezas productivas, claro está.

Al analizar lo que se puede hacer para lograr mejor los sub-objetivos hemos visto que hay que ayudar al estudiante en el paso del “procesamiento” controlado y consciente de un elemento o un conjunto de elementos al “procesamiento” automático. Está claro que la mera repetición de elementos contribuye poderosamente a la automatización de los procesos. Pero, para otros aspectos, y pienso en el papel de ciertos elementos gramaticales para la organización del discurso, me parece interesante dedicarle explícitamente atención en la clase.

PUNTOS A TENER EN CUENTA EN EL MOMENTO DE ELABORAR MATERIALES

- Se escucha para algo. Siempre hay que presentar una tarea o un motivo para escuchar. Incluso cuando se presenta un fragmento por primera vez. La tarea puede concentrarse en la información factual y pragmática o en factores emocionales. Por ejemplo: las dos personas que hablan *¿son amigos o sólo se conocen de lejos? ¿Cómo lo oyes?*
- La dificultad está en la tarea, no tanto en los materiales. La progresión no se sitúa únicamente en el nivel de los textos presentados -aunque unos están claramente más difíciles que otros, ¡qué duda cabe!-, sino también en lo que se espera de los estudiantes. Por ejemplo, los programas de noticias que manda Cooperación Cultural de la RNE se pueden emplear con estudiantes de nivel medio bajo cuando sólo se les pide, por ejemplo, indicar en una lista de países los países mencionados en el fragmento. Se encuentran sugerencias interesantes aplicadas a estos programas en el librito de Martha A. Russel sobre su utilización con alumnos de enseñanza media⁵⁸.
- La tarea y el contexto están unidos. La tarea puede consistir también en la creación de un contexto, a condición de que el texto no presente muchas incógnitas. Por ejemplo: imagina un contexto en el que las frases siguientes podrían formar un diálogo. O, menos original: *¿quién habla con quién y de qué?*
- La motivación para escuchar y la atención suben cuando bajan la tensión y el miedo al fracaso. Desde luego, vale la pena invertir tiempo en la discusión de la tarea hasta que quede claro para todo el mundo qué hay que hacer. Cosas evidentes para nosotros no lo son siempre para los estudiantes, sobre todo si no están acostumbrados a realizar el tipo de actividades que esperamos de ellos. Una ayuda visual -mapa, dibujo, diagrama- puede contribuir a aclarar la tarea y a disminuir la tensión.
- Teniendo en cuenta la interrelación entre texto, contexto y tarea, hay que preguntarse en el momento de la selección de un fragmento si el contenido es relevante para el público al que va destinado. Si hay que multiplicar la información suplementaria y explicitar los elementos del contexto antes de pasar a la actividad de comprensión misma porque los estudiantes no pueden anticipar nada, cabe preguntarse si el texto vale la pena.
- Hay que distinguir entre los fragmentos auditivos que se hacen escuchar al principio de una clase, para presentar el nuevo material de la unidad didáctica, y las actividades de comprensión propiamente dichas. Creo que en las primeras hay que favorecer la comprensión total y detallada, porque el resto de la clase se va a basar sobre este

⁵⁸ RUSSEL, MARTHA A.: *Cómo usar un programa de RNE con alumnos de enseñanza media*. Madrid, Programa Cooperación Cultural Internacional de RNE, 31 p., 1986.

análisis. Por ejemplo, es difícil pedir a los estudiantes que repitan frases que sólo han comprendido a medias. Aquí conviene también concentrarse en las formas lingüísticas, ya que en la discusión del esquema de la comprensión vimos que la manipulación automática de los elementos conocidos libera espacio para el “procesamiento” más controlado de elementos nuevos.

- Para evitar la sobrecarga de la memoria de corto término hay que vigilar la dimensión de los fragmentos. Un profesor puede decidirse por un texto largo, pero más vale entonces presentarlo de una manera fragmentada, y con una tarea nueva por fragmento.

- La discusión del contexto puede permitir a los estudiantes que hagan anticipaciones acerca de la información que van a poder encontrar en el texto. El profesor puede decidir si vale la pena favorecer también la anticipación de elementos léxicos que podrían encontrarse en el texto. Una eventual tarea puede consistir en lo siguiente: *¿Qué elementos de los que habíamos anticipado se encuentran efectivamente en el texto y cuáles no?* El control de los elementos anticipados me parece fundamental, porque algunos estudiantes tienden a FORZAR el texto hasta que se acomode a sus hipótesis y se niegan a rectificarlas.

- La evaluación se hace inmediatamente después del ejercicio y por los mismos estudiantes. Se puede organizar un segundo turno para escuchar el fragmento cuando hay desacuerdo.

CRITERIOS PARA EVALUAR LOS MATERIALES EXISTENTES

Por materiales entiendo aquí las cintas, no tanto los ejercicios que las acompañan, porque podemos variar y adaptar los ejercicios a nuestro gusto; con las cintas la reelaboración es menos evidente. Un criterio importante me parece la “autenticidad”. “Autenticidad” entre comillas porque un documento auténtico, sea un folleto turístico o una emisión de radio, se desvía de su utilización normal cuando entra en la clase. Un consumidor puede optar por romper el folleto publicitario, y un oyente puede decidir apagar el aparato o cambiar de emisora. Un estudiante no puede hacer otro tanto. Quizá VEROSIMILITUD sea un término mejor: ruidos de fondo, vacilaciones, repeticiones, cortes, personas que hablan al mismo tiempo, etcétera. Cuando se trata de diálogos, lo más interesante son las conversaciones espontáneas e improvisadas o que lo parecen.

Otro criterio importante es la VARIEDAD: diferentes voces, de hombres, mujeres y niños, de diferentes regiones y estratos sociales, y diferentes situaciones comunicativas: conversaciones corrientes, contactos telefónicos, mensajes comunicados por altavoces, etcétera.

El tercer criterio es cuantitativo: los fragmentos no deben ser demasiado largos, para no sobrecargar las capacidades de la memoria, pero tampoco muy cortos, porque entonces se pierde la ayuda proporcionada por la redundancia. La mayoría de las cassettes comerciales distribuidas con los manuales decepcionan un poco por la poca cantidad de materiales de comprensión.

TIPOS DE EJERCICIOS

Se pueden organizar los ejercicios según la menor o mayor participación lingüística exigida por la tarea o según el tipo de ayuda visual u otra que se dispensa. El orden seguido aquí será el de la complejidad de la tarea, aunque este criterio también se presta a varias interpretaciones. La noción de PROGRESIÓN es tal vez exagerada aquí. La lista no pretende ser ni original ni exhaustiva, y se trata más bien de una presentación de tipos de actividades que pueden variarse de muchas maneras. Los diferentes tipos de actividades se pueden aplicar a un mismo texto, de modo que se establezca una especie de espiral de comprensión cada vez más completa y detallada. Los ejercicios no pretenden reproducir lo que ocurre en la realidad cuando se escucha información en un idioma extranjero, sino familiarizar a los estudiantes con el discurso hablado para prepararlos a la situación real.

- Ejercicios para ordenar cronológicamente el material. Los estudiantes ven fragmentos del texto sin ordenar y restablecen el orden en que los han oído. Este ejercicio sirve como toma de contacto inicial con un fragmento sobre el que se pueden montar luego otras actividades de tipo conceptual o comunicativo.
- Ejercicios de discriminación. Son los ejercicios en los que se pide al estudiante indicar lo que ha oído o comprendido: el estudiante decide si una frase es VERDAD o MENTIRA con respecto a lo que se ha dicho en el texto. Cierta tipo de preguntas de selección múltiple pueden encajar aquí. O bien se pueden presentar tres dibujos de personas y preguntar qué descripción corresponde con cada persona. Esta actividad se puede hacer sin más o como primera confrontación con un texto que contiene material lingüístico que será explotado más tarde en la clase.

Otra variante es la de confrontar la historia escrita que los estudiantes tienen delante con una versión grabada o contada por el profesor y detectar las divergencias.

- Ejercicios para organizar el contenido semántico. Aquí intervienen los diagramas de diferentes formas. Se puede preguntar a los estudiantes que apunten los diferentes elementos de un proceso en un diagrama, o los precios que corresponden con determinados productos. Con este tipo de ejercicios se puede demostrar que la dificultad está en la tarea y no tanto en el texto. A partir del mismo texto se pueden hacer diagramas que contienen ya parte de la información que hay que buscar, o que sólo especifican el número de cosas que hay que apuntar. Se podrían hacer versiones

más o menos difíciles del mismo ejercicio, lo que permitiría, eventualmente, establecer una diferenciación entre los estudiantes.

La información a completar no tiene por qué ser únicamente factual. Puede también implicar aspectos pragmáticos: ¿quién está a favor o en contra de determinada persona o proyecto?

Con estudiantes más avanzados y textos más complejos se puede pedir cuál es la síntesis más correcta de un texto.

- Tareas materiales a partir de instrucciones habladas. Los estudiantes reciben un mapa o el plano de una ciudad. Escuchan la cinta -o al profesor- y siguen una determinada ruta de un punto a otro punto.

El ejercicio puede ser plenamente interactivo cuando los estudiantes dan ellos mismos las instrucciones para llevar a cabo la tarea a sus compañeros. Entonces pueden demostrar si son oyentes críticos: si se dan cuenta dónde están los problemas y son capaces de plantearlos correctamente.

- Sacar información de textos incompletos. Los estudiantes determinan con la mayor precisión posible el tema de una conversación telefónica, pero sólo oyen un hablante. En algunas variantes de este ejercicio hay que intentar reconstruir todo el diálogo. Esto me parece más bien un ejercicio de coherencia discursiva que de comprensión auditiva.

Otra variante consiste en distribuir información a cerca de un tema sobre tres grabaciones, escuchadas por tres grupos de estudiantes. Las preguntas informativas planteadas como tarea no se pueden solucionar mediante la audición de un solo fragmento. Los estudiantes contestan primero a la mayor cantidad posible de preguntas a partir de su fragmento. Luego se juntan estudiantes de los tres grupos, que intentan llegar a un acuerdo global sobre la totalidad de las preguntas.

Los tipos de ejercicios enumerados son básicamente actividades para comprobar si cierta información ha sido correctamente identificada. Se trata de un control del producto de la comprensión, lo que parece valioso en sí, pero que tendríamos que completar con ejercicios que acompañan el proceso de la comprensión. Las actividades de tipo cognitivo sugeridas en este artículo pueden constituir un paso en la buena dirección, pero una reflexión teórica y creativa más profunda se impone.

MATERIALES DURANTE LA PONENCIA

ESCRIBANO, José, & LAMBERT, Tony: *Por aquí*. London. BBC, 1979.

IFE, Anne: *Tal como es*. London. BBC, 1972.

RNE: Programas de Cooperación Cultural.

SLAGTER, Peter: *Por favor*. Utrecht. Teleac, 1983.

TRUSCOTT, Sandra, & ESCRIBANO, José: *Breakthrough Spanish*. London. Pan Books, 1982.

BIBLIOGRAFÍA

Esta bibliografía contiene algunos trabajos leídos en función de las Jornadas. La mayoría de estos libros y artículos contienen a su vez una amplia bibliografía.

ANDERSON-MEJIAS, Pamela L.: "English for Academic Listening: Teaching the Skills Associated with Listening to Extended Discourse", en *Foreign Language Annals*, 19, núm. 5, p. 391-398, 1986.

BROWN, Gillian: *Listening to Spoken English*. London, Longman, 173 p., 1977.

BROWN, Gillian, et al.: Número dedicado a "Comprehension", *Applied Linguistics*. Vol. 7, núm. 3, p. 221-286, 1986.

CHAUDRON, Craig, & RICHARDS, Jack C.: "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures", en *Applied Linguistics*, Vol. 7, núm. 2, p. 113-127, 1986.

HOMSTAD, Alice: "Neurolinguistic and Psycholinguistic Research on Learning Modes of Older Language Learners: Classroom Implications", en *Hispania*, 70, p. 374-380, May 1987.

NAGLE Stephen, J., & SANDERS, Sara L.: "Comprehension Theory and Second Language Pedagogy", en *TESOL Quarterly*, Vol. 20, núm. 1, p. 9-26, March 1986.

PARREREN, Carel van: "Primacy of Receptive Skills in Foreign Language Learning", en *System*. Vol. 11, núm. 3, p. 245-253, 1983.

RIVERS, Wilga M.: "Comprehension and Production in Interactive Language Teaching", en *The Modern Language Journal*, Vol. 70, núm. 1, p. 1-7, 1986.

RIXON, Shelagh: "The Design of Materials to Foster Particular Listening Strategies", en *The Teaching of Listening Comprehension*. The British Council, p. 8-106, 1981 (ELT Documents Special).

THIELE, Angelika, & SCHEIBNER-HERZIG, Gudrun: "Listening Comprehension Training in Teaching English to Beginners", en *System*, Vol. 11, núm. 3, p. 277-286, 1983.

UR, Penny: *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press, 172 p., 1984.

VÁZQUEZ, Graciela: "La utilización de la emisión radiofónica en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Hispanorama*, núm. 31, p. 117-128, junio 1982.

WEISSENRIEDER, Maureen: "Listening to the News in Spanish", in *The Modern Language Journal*, Vol. 71, núm. 1, p. 18-27, 1987.

ZYDATIS, Wolfgang: "Schulung des Hörverstehens anhand der Englischen Fernsehnachrichten *News of the Week*", en *Die Neueren Sprachen*, 85: 1, p. 23-56, 1986.