

ESTE TRABAJO FUE PUBLICADO EN *Cable*, NÚM. 8, NOVIEMBRE DE 1991.

Este artículo pretende reflejar —desde un punto de vista muy anclado en mi experiencia como profesor de E/LE, aunque incorporando las reflexiones a las que me ha conducido la lectura de libros y artículos sobre este tema— algunas de las conclusiones a las que he llegado sobre las diversas posibilidades y formas de desarrollar las actividades de comprensión auditiva (CA) en el aula. En otros artículos de este mismo número de CABLE se ofrecen aportaciones teóricas de diversos autores, y a ellos remito al lector interesado en una mayor profundización sobre el tema.

El artículo está dividido en tres secciones. En la primera de ellas expondré una serie de principios generales sobre la CA, y acompañaré cada uno de ellos de un breve comentario centrado en dos aspectos: los rasgos que caracterizan a la CA en cuanto actividad mental y comunicativa, y las repercusiones que de tales rasgos se derivan para su práctica en el aula. En la segunda sección ofrezco unas tareas destinadas a los lectores, como propuesta para el trabajo individual o en grupo; aspiro a que aquéllos no se limiten a leer su contenido, sino que puedan utilizarlas como punto de partida para un trabajo en colaboración. Finalmente, la tercera sección contiene un cuestionario bastante amplio, que quiere recoger todos los criterios con los cuales se pueda medir la "calidad didáctica" de los ejercicios de CA; puede servir también para el trabajo individual o colectivo de los profesores de E/LE.

Al final del artículo añado una página con la bibliografía básica sobre el tema. Se trata de una selección guiada por la intención de ofrecer a los lectores aquellos libros o artículos que me han resultado más útiles en mi trabajo.

SECCIÓN A: ALGUNOS PRINCIPIOS GENERALES

a) La comprensión de un mensaje transmitido oralmente no es un proceso de recepción pasiva

La clasificación de destrezas en activas (hablar, escribir) y pasivas (leer y escuchar) no responde a la realidad. La CA no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias.

En el caso de los alumnos extranjeros, la práctica de la CA no puede basarse en un mero ejercicio de reconocimiento de frases o segmentos de lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos, que pueden contener palabras, frases o segmentos no estudiados previamente.

b) La comprensión de mensajes orales requiere prestar atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.

Para comprender lo que está escuchando, el oyente se apoya en las palabras pronunciadas, pero no sólo en ellas, ni en todas ellas: atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y la entonación que las acompañan, a las repeticiones, a las enumeraciones y al orden en que se hacen, a las omisiones, etc.; se ayuda, además, de los gestos y los movimientos de quien habla, de la postura que adopta y la distancia o proximidad que mantiene con sus interlocutores...

El discurso oral tiene unos rasgos propios que lo diferencian del escrito; y se apoya en unos recursos expresivos que se derivan de la presencia y de la manipulación de esos rasgos. Las relaciones de cohesión y de coherencia de este tipo de discurso, que permiten producir y entender el mensaje, son también particulares del lenguaje oral. La enseñanza de la CA debe, pues, basarse en textos orales auténticos (es decir, que reflejen correctamente esos rasgos y propiedades del lenguaje oral; no necesariamente en textos grabados directamente "de la vida real"), y debe adiestrar a los alumnos en el reconocimiento e interpretación de los recursos que en cada caso utiliza el hablante.

c) La comprensión de un mensaje se da en estos tres planos, de forma simultánea, y mediante una interconexión entre los tres: literal, transaccional, interaccional

Una frase como ésta: "*A Elena le gustan mucho los pasteles*", tiene siempre un único sentido literal: la afirmación de que a una persona llamada Elena le gustan mucho los pasteles. Este sentido literal es independiente de la situación en que la frase sea pronunciada, de quiénes sean los interlocutores, de quién sea Elena, de lo que se haya dicho antes y lo que se diga a continuación, etc. Pero dicho sentido corresponde solamente a uno de los planos de la comprensión, el plano estrictamente lingüístico; por encima de él existe otro, en el cual la persona que oye esa frase entiende algo más que su sentido literal: entiende la intención con la que ha sido pronunciada; así, por ejemplo, esa misma frase puede entenderse, según las diversas situaciones en que aparezca, como una sugerencia ("*Podríamos llevarle pasteles a Elena*"), una explicación de un hecho ("*Ésa es la razón por la que Elena está tan gorda*"), una advertencia ("*Ponlos fuera de su alcance*"), o cualquiera otra de las muchas interpretaciones posibles. El oyente realiza esta interpretación (que Di Pietro llama "transaccional"), apoyándose en los diversos elementos que componen la situación de comunicación, y en la negociación con el interlocutor. Lógicamente, no siempre coincide tal interpretación con el sentido literal de la expresión escuchada. Existe, finalmente, más allá del sentido literal y del valor transaccional, un tercer plano: el de la interacción entre los hablantes; en este plano, "*a través del uso del lenguaje, los hablantes se crean una identidad personal*" (Di Pietro, 1987, Pág. 6). Tal identidad afecta a la actitud que un hablante adopta frente al otro, y a la relación social y psicológica que se está estableciendo entre ellos. Siguiendo con el ejemplo de Elena y los pasteles, una

persona puede interpretar cualquiera de las tres posibilidades que ejemplificaban el plano transaccional como un comportamiento amistoso, o bien hostil, o vengativo, o condescendiente, etc., por parte de su interlocutor; para ello recurrirá nuevamente a los elementos de la situación, a lo que haya ocurrido anteriormente entre él y su interlocutor y al conocimiento que tenga de la forma de actuar y manifestarse de su interlocutor.

En una enseñanza comunicativa del español no podemos dejar al alumno abandonado al primer plano de la comprensión. No es suficiente, para comprender mensajes, entender su sentido literal; hay que interpretarlos en el nivel transaccional y en el interaccional. La realización de ejercicios sobre textos orales que permiten avistar los tres planos, y la propuesta de actividades encaminadas a la interpretación en cada uno de ellos ayudará a los alumnos a perfeccionar su capacidad de CA.

d) Entender es incorporar nueva información a aquella de la que ya disponemos. Si carecemos de cualquier tipo de información previa sobre un tema, la comprensión se dificulta enormemente

"No sé de qué me estás hablando": utilizamos frecuentemente esta frase para indicarle a nuestro interlocutor que no entendemos nada de lo que nos está diciendo (en algunas ocasiones, la utilizamos para hacerle saber que no estamos dispuestos a entenderle, diciéndole textualmente que estamos incapacitados para ello). Lo que sucede es que lo que estamos oyendo no encuentra en el almacén de conocimientos de nuestra mente un lugar en el que acomodarse, y, antes de poder comprender, habremos de crearle ese lugar.

Algo parecido sucede con una obra de teatro o una película que ya han empezado cuando nosotros llegamos: las primeras frases que oímos no tienen ningún sentido para nosotros; podemos entender su pura literalidad, pero necesitamos situarnos en el desarrollo de los acontecimientos para poder enmarcarlas, y así entenderlas en su significado.

Cuando vamos a realizar un ejercicio de CA en el aula, debemos asegurarnos de que ese conocimiento previo existe; más aún: incluso en el caso de que ya exista, debemos actualizarlo mediante alguna de las muchas actividades que a tal efecto se pueden realizar. Podemos también, en ocasiones, formular preguntas para los alumnos, o proponerles actividades que les obliguen a establecer esas conexiones entre lo que ya conocen y lo que están oyendo, para facilitarles la comprensión.

e) Nuestro conocimiento del mundo está organizado en esquemas y guiones, que nos permiten predecir lo que es esperable que suceda (y, por tanto, que se diga), en determinadas situaciones y en determinados contextos

Si en el quiosco de prensa donde habitualmente compro el periódico me preguntan un día: "*¿Quiere el de hoy?*", o bien: "*¿Al contado o con tarjeta de crédito?*", es muy probable que tenga dificultades, en la primera audición, para entender la frase incluso en su sentido literal; en el caso de que no haya tenido dificultad alguna en la comprensión a ese nivel literal, con toda seguridad las tendré para entender qué es lo que espera de mí la persona que me hace esa pregunta: el sentido literal lo identifico como una oferta que se me hace, con diversas opciones (de compra, o de forma de pago, respectivamente), pero me cuesta entender que sea precisamente eso lo que está haciendo el quiosquero; en este plano de la comprensión estaré más bien desconcertado, y me veré obligado a hacer esfuerzos especiales, para interpretar a mi interlocutor en el tercer plano de la comprensión de que hablábamos en el punto C, es decir en el de su identidad personal: ¿es que está de buen humor y con ganas de hacer broma? , ¿o tal vez quiere tomarme el pelo?, ¿acaso no está en sus cabales?...

Mi conocimiento de la realidad tiene diversos guiones, uno de los cuales es el de la compra del periódico, tal como ésta tiene lugar en la sociedad y en la ciudad en la que vivo. Las cosas que suceden en ese guión tienen unos determinados márgenes de actuación, fuera de los cuales los personajes que intervienen no podrían entenderse. El guión incluye muy diversas y complejas combinaciones de elementos; entre ellos, las cosas que se hacen: en un quiosco de prensa se compran periódicos (normalmente el del día), revistas, tal vez tabaco, o fascículos con diskettes, cassettes e incluso discos compactos...; pero difícilmente se dirige uno a tales lugares para comprar un par de calcetines, medio kilo de arroz o una escoba; también incluye las cosas que se dicen para realizar esas compras: qué dice el cliente, qué dice el vendedor; asimismo, las cosas que previsiblemente pueden realizarse, y decirse, y cuáles no; las preguntas que cada uno estará en condiciones de hacer, y el grado de cortesía con que deberá hacerlas, etc.

Algunos de esos guiones son peculiares de cada cultura: los chistes y las bromas sobre el desconcierto de personas rurales transplantadas de repente a la ciudad, descansan en el hecho de que esas personas, despectivamente calificadas de "paletos", tienen unos guiones de la vida que no coinciden con los de la gente de la ciudad, no en su falta de inteligencia o de capacidad de comunicación; exactamente el mismo desconcierto y los mismos problemas para desenvolverse aquejarán a los habitantes de las ciudades que se tengan que desenvolver en el medio rural.

El caso de los extranjeros es semejante: continuamente se encuentran con situaciones y experiencias de las que no tienen el guión apropiado. Y, en consecuencia, se producen problemas de diversos tipos: de comportamiento general, de expresión oral, de comprensión...

Los mencionados guiones incluyen, finalmente, la experiencia personal previa; sirviéndonos del ejemplo con que hemos iniciado este apartado, podemos decir que, si yo sé que mi quiosquero es una persona que suele hacer bromas, no me sorprenderán aquellas preguntas que me ha hecho, mientras que en el supuesto contrario, mi desconcierto irá en aumento. O bien puede suceder que el día anterior yo presenciara cómo alguien pretendía pagar con una tarjeta de crédito, y entonces

entenderé la pregunta del quiosquero como un guiño de complicidad, y un intento de introducir una relación menos rutinaria entre nosotros.

f) Entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable

Ello es consecuencia de todo lo dicho en los puntos anteriores. Cuando diversas personas escuchan a otra, cada una de ellas comprende lo que oye: comprende la información contenida en sus palabras, la intención con que las ha dicho, y la actitud que ha adoptado al decirlas. Para hacer eso se sirve no sólo de lo que oye, sino también de lo que sabe de antemano, de la experiencia que tiene sobre el tema del que se habla, del conocimiento de la persona que habla, etc. La interpretación de cada uno de estos tres planos puede coincidir entre los diversos oyentes, pero puede también diferir, sin que por ello necesariamente haya que concluir que están equivocados.

La mayor parte de los ejercicios que planteamos a nuestros alumnos responden a un esquema de acierto o error; pocas veces les dejamos un margen de interpretación, y menos veces aún les formulamos la tarea dándoles a entender que son posibles varias respuestas. Incluso en aquellos ejercicios que están formulados con respuesta cerrada (*Sí / No, Cierto / Falso*) podríamos introducir más opciones: *No está claro, Parece poco probable, etc.*

g) Oímos de forma incluso involuntaria. Escuchamos conscientemente y con un propósito

La percepción es selectiva, dicen los psicólogos. De todos los sonidos que se producen a nuestro alrededor, oímos sólo algunos: de entre los que son habituales, nuestro cerebro selecciona aquellos que nos interesan. Así, muchas veces se producen fenómenos de los que, decimos, "no nos hemos dado cuenta".

Un paso más allá de la percepción está la escucha: podemos estar presentes en una tertulia, y no prestarle atención; podemos estar percibiendo lo que se dice, pero no estar escuchándolo. Si damos el paso a la actividad de escuchar, entonces nos guiamos por un objetivo concreto, buscamos algo en particular. Y ello es así aun en el caso de que estemos movidos por la simple curiosidad; en efecto, desde el momento en que nos ponemos a escuchar, lo hacemos atentamente, y fijamos nuestra atención en aspectos particulares, que pueden ser múltiples y diversos, pero que reflejan una selección, producto de un interés: podemos orientar nuestra atención, por ejemplo, a la actitud que adopta tal persona cuando habla tal otra, a los argumentos con que un tercero defiende sus propuestas, etc.

Si queremos respetar en el aula los procesos que se dan en la actividad de audición, deberemos suministrar a los alumnos un propósito para la CA, o permitirles que lo encuentren ellos mismos.

h) Lo importante es "entender algo" (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente "entenderlo todo"

La comprensión exhaustiva de un texto oral dejaría exhausto no sólo al texto, sino también al oyente. Éste, en su actividad de interpretación, tal como ha sido definida en puntos anteriores, y especialmente en el último, se mueve por el texto seleccionando de forma inconsciente los elementos que le ayudan para la comprensión de los aspectos que le interesan; por otra parte, los períodos de atención más intensa se alternan con otros de atención más baja o relajada. Según qué sea lo que el oyente busca, y según qué sea lo que conoce previamente, se apoyará más o menos en determinados pasajes del texto.

Los alumnos extranjeros se ven a veces sometidos a ejercicios de CA que no dejan un solo dato del texto sin explotar. La repetida práctica de este tipo de ejercicios puede producir en el alumno la creencia contraria al principio que figura en este enunciado, e inhibir en él el desarrollo de determinadas estrategias de comprensión.

i) Enseñar no es lo mismo que comprobar

Los manuales de español para extranjeros carecieron durante muchos años de una sección o apartado dedicados a la CA; los textos grabados que suministraban solían ser una versión sonora de los diálogos escritos que aparecían como introducción a la unidad. Afortunadamente están apareciendo cada vez más materiales de enseñanza, en forma de libros de texto que contienen secciones de CA, o bien en forma de libros de ejercicios específicos para esta destreza. La gran variedad de tareas que presentan esos ejercicios es un reflejo de este principio: En un examen se verifican conocimientos, en la enseñanza se ofrece ayuda para desarrollar una determinada capacidad. La enseñanza de la CA no es una excepción. Las actividades propuestas a los alumnos, en relación con textos orales, no tienen por objeto verificar si han entendido o no, sino ayudarles a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes orales que oigan en español, ya desarrollar estrategias de CA.

j) La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión

Si la CA consistiera en el reconocimiento de contenidos temáticos y de elementos lingüísticos ya vistos anteriormente, si fuera una destreza pasiva, entonces el interés por el tema no afectaría a la comprensión. Pero si la comprensión es una interpretación razonable, para llegar a la cual el oyente debe activar toda una serie de procesos, utilizar determinadas estrategias y técnicas, en definitiva, implicarse en una tarea más o menos laboriosa, el contenido del mensaje debe resultar mínimamente interesante para el oyente, de lo contrario éste no desarrollará actividad alguna.

Esto tiene su importancia para la clase de español como lengua extranjera: los textos que se eligen para entrenar a los alumnos en la audición deben ser capaces de despertar su curiosidad y su interés por lo que en ellos se dice; no se debe, pues, realizar una selección arbitraria de los mismos.

k) La dificultad reside en la tarea, no el en texto

De un mismo texto podemos obtener gran variedad de datos informativos, así como hacer interpretaciones diversas, según el interés que nos mueva, la curiosidad que queramos satisfacer o lo que busquemos en él, como hemos visto en los apartados anteriores. Podemos estar interesados en detectar un dato preciso y concreto, o bien en saber cuál es la actitud de uno de los hablantes, o bien en ver la justificación de determinadas opiniones o comportamientos, o muchas otras cosas.

Paralelamente, un mismo texto puede ser objeto de muy diversas explotaciones en el aula. Las tareas que les propongamos a los alumnos representarán un mayor o menor grado de dificultad según el nivel de dominio del español que tengan esos alumnos, según la confianza que cada uno tenga en sus propias capacidades para enfrentarse a un texto oral, según la aceptación o rechazo que sienta hacia una máquina como el magnetofón, etc. Obviamente, hay textos que en sí mismos encierran una determinada dificultad, derivada de diversos factores: el nivel de abstracción del tema de que se trata, el tipo de vocabulario que aparece, el grado de densidad informativa, la ausencia de repeticiones y datos redundantes, la claridad en la pronunciación del hablante y en la grabación magnetofónica, etc. Pero incluso sobre el texto de dificultad intrínseca más elevada se pueden plantear tareas de fácil resolución. Lo importante no es, pues, esa dificultad intrínseca, sino la dificultad resultante de relacionar las características del texto con el nivel de dominio del español de los alumnos, su familiaridad con el tema y con el tipo de texto, y la tarea concreta que les propongamos.

SECCIÓN B: PROPUESTAS PARA EL TRABAJO Y LA DISCUSIÓN

Esta sección contiene dos partes. En la primera, los lectores encontrarán tres tareas, de las que podrán servirse para revisar y discutir con sus colegas las propias convicciones sobre la práctica de la CA en el aula, y sobre los procedimientos con los que la desarrollan. Son tareas destinadas a profesores de E/LE, y no a los alumnos; ahora bien, las dos últimas incorporan ejercicios de CA destinados a los alumnos. En la segunda parte, presento mis propios comentarios a las tareas, como una aportación más (ésta, vía texto escrito) a esa discusión que puede producirse entre colegas. Las tareas presentadas son tres, y cada una de ellas tiene sus propios comentarios en la segunda parte de esta sección.

1ª PARTE: TAREAS

TAREA 1

Objetivo

Establecer la finalidad de la práctica de la CA en el aula de E/LE.

Actividad

a) Individual: Responde a este cuestionario, marcando tantas respuestas como consideres pertinentes, y añadiendo las que creas necesarias.

b) Colectiva: Comparad las respuestas individuales al cuestionario, y llegad a un acuerdo.

Cuestionario:

¿Cuál es el objetivo de la realización de ejercicios de CA en el aula de E/LE?:

1. Introducir una nueva unidad o lección.
2. Entrenar el oído de los alumnos en la percepción de distintos contrastes fonéticos (*caro/carro, llego/llegó, fue/fui*, etc).
3. Fijar el vocabulario aprendido.
4. Comprobar lo que han entendido los alumnos.
5. Entrenar a los alumnos en la aplicación de estrategias y técnicas de CA (prestar atención a la entonación, fijarse en las palabras-clave, o en las que organizan el discurso...).
6. Desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente.
7. Otros:

(Si has marcado más de una respuesta, ordénalas por su grado de importancia.)

TAREA 2

Objetivo

Producción y análisis de un ejercicio.

Actividad

(Individual o colectiva)

1. Vamos a elaborar un ejercicio sobre el texto que aparece al final de esta tarea. Lee el texto.

2. Imagina varias situaciones en la vida real, en las cuales alguien tiene acceso a esa conversación. Estas preguntas te pueden ayudar a imaginarlas: ¿cómo llega a oír esa persona la mencionada conversación: por casualidad o tras esfuerzos por conseguirlo?, ¿forma parte de sus obligaciones, o bien lo hace por otros motivos?, ¿qué datos o qué información buscará en la conversación?

3. Pon a tus alumnos en una de esas situaciones y dales una razón para escuchar la

conversación.

4. ¿Qué elementos de la situación crees que debes trabajar para introducir el tema? ¿Están familiarizados tus alumnos con este tipo de entrevistas?

5. En caso de que hayas respondido negativamente a las preguntas del punto 4, ¿crees que puedes trabajar este texto oral con tus alumnos? ¿Qué aspectos del mismo deberás trabajar previamente a la audición para familiarizarles con el tema y la situación?

6. Plantéales alguna tarea derivada de la comprensión de la conversación. Si trabajas en colaboración con varios compañeros, cada uno de vosotros puede plantear el trabajo con una actividad distinta para los alumnos (según esta tipología tomada de Richards, 1983):

- Actividades de *relación* o de *distinción*: elegir, entre varias respuestas dadas en forma textual o icónica, una que corresponda al contenido de lo escuchado.
- Actividades de *transferencia*: los alumnos reciben información en un medio o forma (audición), y la vierten (en su totalidad, o parcialmente) en otra forma (p. ej: un esquema, o un dibujo...).
- Actividades de *transcripción*: escuchar y escribir lo escuchado.
- Actividades de *registro*: buscar en el texto oído un dato o una serie de datos.
- Actividades de *ampliación*: ir más allá de lo escuchado, poniéndole un título al texto oral, o continuando la conversación...
- Actividades de *condensación*: reducir el contenido a una lista de puntos principales, tal como se hace cuando se toman notas.
- Actividades de *respuesta*: contestar a preguntas relativas al contenido. Puede haber distintos tipos de preguntas según los distintos niveles de audición (p. Ej.: preguntas que exigen recordar detalles concretos, otras que exigen hacer inferencias y deducciones, unas terceras que requieren hacer una evaluación o mostrar una reacción ante lo que se oye).
- Actividades de *predicción*: adivinar o predecir resultados, causas, relaciones, etc., basándose en la información obtenida.

7. Analizad las actividades que hayáis preparado para los alumnos. Analizad también las dos preguntas de comprensión que van a continuación. Tened presentes los principios generales de la sección (a) de este artículo:

Preguntas de comprensión:

A) ¿Qué posibilidades hay de que contraten a esta candidata? Discútelas con tus compañeros.

B) Escribe todas las cualidades y defectos que los entrevistadores encuentran en la candidata:

Los que encuentra el hombre

Los que encuentra la mujer

Texto de la grabación:

- a) Me parece que acabamos de entrevistar a la secretaria ideal: tan ordenada ella, tan pulida...
- b) Sí, realmente parece una chica maravillosa.
- a) Bueno... tampoco exageres...
- b) No exagero... ¿No crees que es precisamente la persona que estamos buscando?
- a) Sí... yo creo que sí. Cumple todos los requisitos que pedíamos...
- b) Todos; y además se desenvuelve a la perfección con el ordenador... ¿Te has fijado cómo pronuncia el inglés? Si parece de Oxford...
- a) Bueno, bueno... no tanto; y, además, en el texto que ha escrito hay más de una falta...
- b) Bueno, pero... para el tipo de trabajo que ha de hacer, no necesita más.
- a) Eso sí.
- b) Y... desde el punto de vista humano, parece tan amable, tan atenta... Ya sabes los problemas que tuvimos con la anterior, en ese terreno.
- a) Lo principal es que sea eficiente... Por otra parte... me ha parecido un poco pedante...
- b) ¿Pedante, dices?
- a) Sí. Un poco.
- b) Bueno; yo diría que se lo puede permitir. Una chica tan brillante...
- a) Y un poco creída.
- b) ¿Creída?
- a) Sí, orgullosa. Se cree que vale más que nadie. Está segura de que es la mejor.
- b) Claro. Es que es verdad.
- a) ¡Hombre!...
- b) Bueno..., me refiero..., que es la mejor entre todas las que hemos entrevistado.
- a) Sí, eso sí que es cierto.

TAREA 3

Objetivo

Analizar un ejercicio de CA con nuevos roles de los alumnos.

Actividad

Sobre el mismo texto (u otro distinto), los alumnos realizan un trabajo diferente.

Para ello reciben una ficha como la que va a continuación. Analiza el trabajo que se les propone. Observa y comenta con tus compañeros estos aspectos:

- El objeto de atención en la comprensión: ¿qué se les pide que entiendan?
- La conexión de la actividad de audición con las otras tres (expresión oral, comprensión de la lectura, expresión escrita).
- La verificación de la comprensión: quién y cómo la hace.

FICHA PARA LOS ALUMNOS

1. Trabajo individual:

- Escuchad la grabación.
- Escribid dos preguntas que le haríais a un/a compañero/a para ver si ha entendido el texto.

2. Trabajo en parejas:

- Escuchad nuevamente la grabación. A partir de las cuatro preguntas de que disponéis, elaborad una lista de tres.
- Intercambiad vuestra lista con la del grupo de al lado.
- Responded por escrito a las preguntas que tenéis en la lista que habéis recibido.
- Escuchad nuevamente la grabación, para comprobar si vuestras respuestas son correctas.
- Devolved las respuestas escritas al grupo que ha hecho las preguntas. Corregid las respuestas del otro grupo.

3. En dobles parejas:

- Discutid las preguntas y las respuestas.

2ª PARTE: COMENTARIOS A LAS TAREAS

TAREA 1:

A) El objetivo de los ejercicios de CA en el aula consistirá en desarrollar en el alumno la capacidad para entender el contenido de los mensajes transmitidos oralmente (punto 6). Este objetivo, de carácter general, se consigue mediante actividades encaminadas a la consecución de objetivos más particulares, que

remiten a aspectos parciales de la actividad de la CA:

a. el desarrollo de estrategias y técnicas propias de esta destreza (punto 5). Independientemente del nivel de competencia lingüística que hayamos alcanzado, siempre necesitamos recurrir a nuestra competencia estratégica para establecer y mantener la comunicación;

b. el desarrollo de las capacidades propias de la percepción y de la comprensión a través del canal oral: percepción de distintos contrastes fonéticos (punto 2), reconocimiento de estructuras gramaticales (punto 7), reconocimiento de tipos de discurso oral (punto 8), etc.;

c. la percepción e interpretación de los recursos propios del discurso oral (pausas, silencios, entonación, etc.), (punto n).

Como consecuencia de ello, surge una tipología de ejercicios, que tienen como centro de atención diversos aspectos de la CA.

B) Un ejercicio de CA puede, de manera subsidiaria, ser muy útil para servir a otros propósitos: introducción de los contenidos de una nueva unidad o lección (punto 1), fijación del vocabulario aprendido (punto 3), repaso de contenidos gramaticales (punto n), etc. Sin embargo, cualquier programa de enseñanza debería contemplar el tratamiento didáctico de la CA en sí misma, y el objetivo de los ejercicios encaminados a este fin debería responder a los criterios mencionados.

C) Naturalmente, todo programa prevé mecanismos de verificación o comprobación de los resultados obtenidos; pero nunca se confunden esos mecanismos con los de la didáctica de los contenidos; el tratamiento de la CA no es una excepción (punto 4).

TAREA 2:

2. Diversas situaciones y razones para la audición:

A) Una de las personas que trabajan en la empresa es amiga de una de las que optan a ese puesto de trabajo. Puede suceder que ocupe un puesto de importancia, o bien que tenga mucha confianza con los que realizan la selección, y se le permita asistir a las sesiones.

B) O bien, se trata de alguien que no tiene ningún puesto de importancia, pero que se las haya ingeniado para poder oír lo que sucede en la sala de entrevistas. En todo caso, escucha con interés para poder llamar a esa persona y adelantarle noticias.

C) Otra posible situación: un importante ejecutivo acaba de llegar a la empresa; con la excusa de familiarizarse con algunas áreas que le interesan especialmente, asiste como observador a las sesiones de selección de personal; en alguna reunión

ha creído intuir sospechas sobre la profesionalidad de uno de los entrevistadores, y observa su forma de llevar las entrevistas y de valorar a los candidatos.

7. La pregunta (A) es una pregunta de inferencia, en la que el alumno debe prestar atención a intenciones y actitudes que no necesariamente se manifiestan de forma explícita. Se basará para ello fundamentalmente en dos tipos de conocimiento:

A) el conocimiento general de la realidad, en lo referente a entrevistas de este tipo, características del puesto (debe ser una persona ordenada, pulida...), etc;

B) el conocimiento de la lengua española, que le permitirá interpretar las intenciones de los interlocutores en el intercambio de opiniones que se produce entre ellos, y en las reacciones de cada uno ante lo que el otro dice; la entonación jugará un papel importante en las valoraciones que ambos hagan.

Por otra parte, no existe una respuesta correcta o in-correcta, sino una interpretación razonable ante lo que se acaba de oír; para hacer esa interpretación, no se le exige al alumno entender todo lo que se dice en la conversación.

La pregunta (B) exige una comprensión más detallada, que requiere unos conocimientos más elevados del español: hay que entender palabras de no muy alta frecuencia (pulida, eficiente, pedante) para poder ponerlas en la lista correspondiente. Sin embargo, puede el alumno deducir por el contexto el valor positivo o negativo de esas cualidades; de esa forma, se entrena en el uso y aplicación de estrategias de CA. Estamos ante una tarea de mayor dificultad que la anterior, ambas sobre el mismo texto.

TAREA 3

En la tarea propuesta cada alumno decide personalmente cuál es el objetivo de la comprensión de este texto. Mediante la discusión con los compañeros y el contraste de sus interpretaciones, los alumnos clarifican ese objetivo y establecen nuevos centros de atención para una nueva audición. El interés en las sucesivas audiciones nace de la necesidad de comprobar la corrección de los propios planteamientos, contrastados con los de los compañeros. De esa forma se realizan diversas audiciones, con distintos centros de interés, y se va descendiendo de una comprensión más general a otra de mayor detalle, todo ello de forma autónoma, sin que este proceso esté guiado por instrucciones del profesor.

En relación directa con la actividad de audición, los alumnos desarrollan las otras destrezas, sobre un mismo ámbito temático, y con un alto grado de comunicación e interacción:

Escritura: toman notas, redactan preguntas, escriben respuestas. Los destinatarios de estas preguntas y respuestas son destinatarios "auténticos" (y no el profesor, como suele ser habitualmente, o un destinatario ficticio), que deberán leer sus textos con un propósito bien definido, y entenderlos. Para ello, quienes escriben

deben esforzarse por que su texto sea legible y comprensible.

Expresión oral: todo el trabajo en parejas y pequeños grupos la requiere; lógicamente, ese trabajo podría realizarse sin necesidad de utilizar el español; sin embargo, sólo en el caso de que el grupo lo necesitara, por razones de diversa índole, sería aconsejable recurrir a una lengua-vehículo distinta del español.

Comprensión lectora: de manera semejante a lo dicho en la expresión escrita, los alumnos leen textos dirigidos a ellos, con un propósito y una finalidad bien definidos.

A lo largo de la tarea se dan procesos de verificación de la comprensión (auditiva y lectora), que están controlados por los propios alumnos. En los últimos pasos, cuando se trata de comprobar que las preguntas formuladas han sido bien contestadas, se puede dar una situación en la que se revisen los textos escritos, y se discuta sobre la adecuación entre lo que está escrito y lo que se quería escribir.

Todas estas características ponen en manos de los alumnos una serie de decisiones en relación con su propio aprendizaje, que desarrollan su autonomía de aprendientes, y resitúan al profesor en un papel de asesor y recurso a disposición de los alumnos.

SECCIÓN C: UN CUESTIONARIO PARA ANALIZAR LOS MATERIALES

Con este cuestionario puedes revisar los ejercicios de CA que hay en tu libro o que haces en tu clase. Una vez aplicado el cuestionario a un ejercicio concreto, puedes intentar modificar el ejercicio de la siguiente forma: selecciona uno solo de los puntos en los que tu respuesta al cuestionario haya sido negativa; luego, introduce en el ejercicio los cambios necesarios para que aquella respuesta se convierta en afirmativa.

CUESTIONARIO SOBRE LOS EJERCICIOS DE COMPRESIÓN AUDITIVA:

(Traducido y adaptado de uno presentado por C. Taylor, de la Univ. de Southern California, en la TESOL CONVENTION 1985).

		SÍ	NO
1	¿Despierta en el alumno el interés por escuchar el texto oral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	¿Le proporciona un motivo u objetivo para entender el mensaje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	¿Va acompañado de imágenes que ayuden a reproducir las condiciones de audición real que	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

se dan fuera del aula?

- | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|
| 4 | ¿Apela a las emociones del oyente (tales como el humor, la sorpresa, etc.) facilitando así una experiencia global de aprendizaje, y no sólo racional o intelectual? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | ¿Lleva actividades de pre-audición, que ayuden a formar los "guiones" propios de la situación en que se produce el mensaje oral? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | ¿Proporciona conocimientos de la vida y cultura españolas, que aportan elementos para la formación de "guiones" culturales y sociales? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | ¿Está encaminado a enseñar más que a comprobar la comprensión? Esta pregunta se puede desglosar en las siguientes: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.1 | Antes de realizar la audición, ¿crea expectativas relativas al contenido del mensaje? Tales expectativas pueden referirse a: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | a) Aspectos relacionados con el conocimiento general que todos tenemos de la realidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | b) Aspectos relacionados con el conocimiento particular de la realidad sociocultural que tienen los miembros de una sociedad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | c) Aspectos relacionados con el conocimiento de los datos del contexto situacional concreto en que se produce el mensaje (identidad de hablante y oyente, lugar y momento, tipo y nivel de discurso, tema sobre el que versa...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.2 | Durante la audición, ¿se desarrollan estrategias conversacionales, mediante las cuales los alumnos pueden pedir repeticiones, aclaraciones, hacer síntesis, reformular, etc.? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.3 | Antes, durante y después de la audición, ¿se orienta a los alumnos hacia la predicción y las hipótesis sobre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

lo que sucede? Tal cosa se consigue mediante preguntas sobre estos diversos aspectos:

- | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|
| | a) ¿Se presta atención no tan sólo a lo que dicen los personajes, sino a la razón por la cual lo dicen y a las intenciones con que lo dicen, a su estado de ánimo, a su actitud ante el tema y ante el oyente? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | b) ¿Se anima a los estudiantes a formular sus propias preguntas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | c) ¿Se anima a los alumnos a que discutan sus problemas y sus necesidades en relación con el desarrollo de su capacidad de CA? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Si los materiales están encaminados a verificar la comprensión, más que a enseñarla, ¿contienen estas características?: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.1 | ¿Se dirige la atención del alumno más al contenido que a la forma? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2 | ¿Se verifica su comprensión del quid más que de los detalles? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3 | ¿El proceso de comprensión requerido para la realización de la actividad, se apoya en inferencias y generalizaciones? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4 | ¿Se le da a entender al alumno que el objetivo no es una comprensión exhaustiva del mensaje oído? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5 | ¿Las preguntas que se hacen a los alumnos verifican comprensión, más que capacidad de memorización? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | ¿En la actividad propuesta a los alumnos como reacción al texto oído, existen otras posibilidades además de la respuesta verbal? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | ¿Potencia este ejercicio en el alumno su conciencia de lo que sabe o de lo que es capaz de hacer, más que su conciencia de lo que no sabe o no es capaz de hacer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo hemos comentado las características que debe poseer un buen ejercicio de CA. Hemos visto que tales ejercicios pueden adoptar una gran variedad de formas. Y en ese recorrido que hemos hecho por le área de la CA nos hemos guiado por una serie de principios, enumerados en la primera sección del artículo. A modo de síntesis podemos concluir haciendo hincapié en los tres ejes sobre los que debe bascular todo ejercicio:

El texto que sirve como punto de partida: debe poseer todos los rasgos propios de un texto oral auténtico; rasgos intrínsecos al texto (características de la lengua oral), y rasgos extrínsecos, pero concomitantes (contexto situacional, apoyos visuales, etc).

Los procedimientos que se aplican: encaminados a reproducir los mecanismos, técnicas y estrategias de comprensión que se dan en la audición de mensajes en la propia lengua, ya potenciar su desarrollo en la audición de textos en español.

Los protagonistas del aprendizaje y de la audición: los alumnos como personas con un mundo de experiencias, intereses y necesidades concretos y diferenciados, todos los cuales no pueden dejar de ser tenidos en consideración en el momento de la selección de temas, de textos y de procedimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Behils, L. (1988), "Estrategias para la comprensión auditiva", en *Actas de las II Jornadas internacionales de didáctica del Español como lengua extranjera*. Ministerio de Cultura. Madrid.

Bello, P., A. Feria et al. (1990), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana.

Brown, G. (1978), "Understanding Spoken Language", *TESOL Quarterly*, 12/3, 271-283.

Call, M, E. (1985), "Auditory Short-Term Memory, Listening Comprehension and the Input Hypothesis", *TESOL Quarterly* 19/4, 765-783

Di Pietro, A. J, (1987), *Strategic Interaction. Learning Language through Scenarios* CUP, Cambridge.

Dirven, A. & J. Oakeshott-Taylor (1984, 1985), "Listening Comprehension", en *Language Teaching* 17/4 (326-343) y 18/1 (2-20).

Johnson, K, & K. Morrow (eds.) (1981), *Communication in the Classroom*, Longman.

Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching* CUP.

Ministerio de Cultura (1986), *En Español. Materiales Audio*. Madrid.

Nauta, J. P. (1987), "La comprensión auditiva: tipología de ejercicios en un enfoque comunicativo", en *Actas de las I Jornadas internacionales de didáctica del Español como lengua extranjera*. Ministerio de Cultura. Madrid.

Nunan, O. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. CUP. Cambridge.

Porter, O. & J. Roberts (1981), "Authentic Listening Activities", *ELT Journal*, 36/1, 37-47.

Richards, J. (1983), "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure". *TESOL Quarterly*, 17/2. 219-241.

Widdowson, H. (1978), *Teaching Language as Communication*, OUP, Oxford.

Ur, P. (1984), *Teaching Listening Comprehension*. CUP. Cambridge.