El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
EMILIO GARCÍA WIEDEMANN
Grupo de Lingüística Aplicada
Universidad de Granada

No es extraño que las técnicas de aprendizaje de la lengua, como todo aquello que rodea la actividad científica, reflejen los cambios que se operan en las disciplinas con que las referidas técnicas están conectadas. Tampoco debe sorprender que determinados recursos, que en un tiempo gozaron de enorme prestigio, aparezcan, más tarde, relegados a un completo ostracismo, condenados al olvido y tildados de obsoletos. Del mismo modo, es frecuente que esas mismas técnicas, que quedaron abandonadas durante años, se recuperen y vuelvan a dar rendimiento. Pero —y esto parece ser una condición imprescindible— el producto que se recupera, que emerge del olvido nunca es idéntico al que tiempos atrás fue rechazado por inoperante. Cuando una técnica inicia una nueva etapa, se inserta en un marco teórico distinto que la reinterpreta, la reconstruye y la rehabilita para cumplir con eficacia cometidos que incluso pueden diferir considerablemente de aquellos a los que servía en su antiguo período de actividad. Algo semejante ha podido ocurrir con el dictado [1], esa técnica que, seguramente, los menos jóvenes recordarán como práctica habitual en las escuelas, métodos de selección para el acceso a grados escolares superiores, y siempre como prueba de seguridad ortográfica. Y, efectivamente, aquel dictado de nuestra niñez servía —creemos que aún sirve— sólo para eso, para que los estudiantes tomaran conciencia de su seguridad o inseguridad ortográfica, porque en modo alguno el dictado sirve para corregir la mala ortografía, para ello estaba el método —castigo— que el pro-

1. La concepción tradicional de *Gramática* como "el arte de hablar y escribir correctamente" (RAE, *Gramática de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A., 1931, p. 7) potenció, sin duda alguna, el uso del dictado. Sin embargo, el advenimiento de la lingüística descriptiva, estructural, lo relegó al más completo de los olvidos. En esta orientación lo importante no es tanto el uso de la lengua, su normalización, cuanto su descripción, el conocimiento de sus reglas de funcionamiento interno. Pero, más recientemente, la lingüística aplicada con su imprescindible orientación práctica lo ha recuperado y adaptado a las nuevas necesidades.

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

fesor imponía a aquellos que no habían acertado en distribuir **j, g, h, b, v,** etc., en el texto dictado, es decir, repetir hasta la desesperación cada una de las palabras desfiguradas.

El dictado de entoces lo constituían extrañas frases creadas *exprofeso* para estos ejercicios del tipo "Ahí hay un hombre que dice ¡Ay!" o textos literarios, con frecuencia extraídos del **Quijote** —así, al menos, los recordamos nosotros—. El profesor los interpretaba como si de una salmodia monocorde y reiterativa se tratara, descomponiéndolas en pequeños trozos de una palabra o, a lo sumo, de un sintagma, y lanzándolos al aula para que los estudiantes encontraran su correcta transcripción. Pero debido precisamente a la referida fragmentación y entonación, era muy difícil, cuando no imposible, comprenderlos, entender su contenido.

Lo que hoy se entiende por dictado es una realidad muy distinta, que en poco o en nada se asemeja a lo que acabamos de describir. Un ejemplo claro de lo que comentamos puede verse en el libro de Paul David y Mario Rinvolucri (*Dictation. New Methods, new possibilities*[2], donde se describe un amplio panorama de actividades relacionadas con el dictado, pero que muy pocas veces nos sugiere nuestros anteriores conocimientos del mismo.

De todas formas es muy conveniente distinguir varios tipos de dictado:

En primer lugar es necesario diferenciar con claridad el dictado tradicional, al que acabamos de aludir, del resto de las actividades vinculadas de algún modo con el tipo de dictado que proponemos aquí. El dictado tradicional es un ejercicio que supone el conocimiento, sobre todo, de los sonidos en que se realiza, como se desprende del hecho de que no se respete la unidad de contenido —fragmentación del texto—, la entonación adecuada ni la situación comunicativa —contextualización—. Actividades similares a la comentada no se presentan en la vida diaria, pues se trata de un ejercicio que no encuentra parangón en la práctica habitual de los hablantes de una comunidad.

En definitiva, y como antes quedó apuntado, estamos ante un ejercicio útil solamente para evaluar la corrección ortográfica del estudiante, pero que evidentemente no es apropiado en el aprendizaje de una segunda lengua [3].

Frente al dictado tradicional existen otros tipos que, además de la ortografía, presentan otras ventajas adicionales, como por ejemplo potenciar la comprensión auditiva, actualizar los conocimientos pasivos, activar la discriminación comprensiva, etc.

Pero de todos modos, el dictado debe cumplir unos requisitos mínimos:

a) Participación de un emisor (el que "dicta") y un receptor (el que escribe). La existencia de estos dos sujetos es imprescindible para que haya dictado, rasgo que distingue a este ejercicio de otros en que se prescinde de uno de los dos actores (no son por ello menos interesantes: responden a actividades

2. Cambridge, University Press, primera ed. 1988, reimp. 1989.

3. No obstante, todavía es posible encontrar defensores de estas técnicas tradicionales. Véase al respecto Pedro Benítez, "Dictado y segundas lenguas", *Primeras Jornadas de ASELE*, noviembre 1988, en prensa, donde se hace un repaso de la bibliografía sobre el tema.

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

encaminadas a la práctica de la escritura, de la lectura, o de la comprensión auditiva pero en cualquier caso, no son, como el dictado, un remedo de la actividad lingüística, que es precisamente lo que de una forma más o menos atenuada lo caracteriza).

Al contrario de lo que hemos visto en el dictado tradicional, los actos de lengua interpretables como dictados son muy frecuentes. Actos tales como escribir un mensaje, apuntar unos datos o tomar notas en general (sobre compras, medidas, informaciones, etc.), son situaciones perfectamente traducibles en el aula a dictado, que además se deben practicar en sus correspondientes contextos. La contextualización es condición ineludible del aprendizaje. La escritura en estos casos —en el dictado— se interpreta como una memoria gráfica y queda muy lejos del instrumento ortográfico en que la convertían los dictados tradicionales.

b) Otro rasgo del dictado está relacionado con la entonación. Los textos sometidos a dictado deben conservar la melodía que les corresponda en la situación real de la que han sido extraídos. La entonación es una parte de la información. Si se modifican las normas entonacionales de un texto, es muy probable que no cumpla su cometido, e incluso su misma estructura sintáctica resulte incomprensible para el oyente. Además, como es bien sabido, entonaciones distintas producen actos ilocutivos distintos y, en definitiva, mensajes distintos. Por tanto, es imprescindible respetar la entonación.

c) Un tercer rasgo es el concerniente a la fragmentación del texto. En principio conviene tener en cuenta que el texto que se somete a dictado no debe fragmentarse. En el comercio lingüístico diario la información se trasmite completa y el dictado, en tanto que remedo del acto lingüístico, debe respetar esa regla de funcionamiento. Pero el dictado, como actividad práctica que es, tiene una lógica interna que parece oponerse al rasgo que tratamos. Es decir, el dictado es un ejercicio encaminado a la escritura y, por tanto, el emisor debe conceder un tiempo para que el receptor pueda recoger la información; esto es, se hace imprescindible aceptar la existencia de unas pausas suficientemente dilatadas. Por lo que parece, nos encontramos ante un dilema insoluble: las pausas exigen fragmentación del texto; en consecuencia, el dictado es un ejercicio aberrante desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, a nuestra conciencia o saber práctico le repugna semejante conclusión. Quienes en alguna ocasión hemos realizado una experiencia de este tipo, sabemos que es posible llevarla a cabo respetando las normas lingüísticas fundamentales. Pero, si esto es así: ¿dónde está la aparente contradicción?, ¿cuál es el concepto que nos confunde y que tendremos que aclarar o, en su caso, reinterpretar? A nuestro modo de ver la supuesta aporía es debida al valor que se le concede al término fragmentación.

Se suele entender por fragmentación la descomposición del texto en los sintagmas que lo integran. Pero una operación de este tipo puede tener utilidad en un trabajo académico, para el análisis de un texto o de sus componentes. Una división similar no es la que los hablantes practican cuando dictan en una situación de comunicación real. No existen ninguna actividad lingüís-

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

tica que opere de tal forma. Además, procediendo de ese modo, se pierde el sentido unitario del texto.

De lo dicho se concluye que existe otro tipo de segmentación perfectamente lingüístico y, consecuentemente, legítimo, para el ejercicio que nos ocupa. Ahora bien, la legitimidad de tal operación ha de fundamentarse en las características inherentes a la concepción teórica de *texto*. J. Dubois y otros en su *Diccionario de lingüística* define el *texto* como "el conjunto de los enunciados lingüísticos sometidos al análisis"[4]. Por su parte, el *enunciado*" designa a toda sucesión finita de palabras de una lengua emitida por uno o varios locutores. El término del *enunciado* se manifiesta mediante un período de silencio, antes y después de la sucesión de palabras" [5]. Para lo que nos interesa conviene retener que el texto es un conjunto de enunciados que se separan mediante pausas. Está claro que apoyándonos en estos presupuestos es posible resolver la aparente contradicción que comentábamos. Esto es, la propia estructura del texto está organizada en unidades con entonación propia y sentido completo, que van separadas mediante pausas: los enunciados. Por tanto, no cabe hablar de fragmentación. El dictado ha de apoyarse en estos segmentos naturales del texto y en los silencios que lo separan. Sólo será necesario dilatar adecuadamente las referidas pausas para permitir el desarrollo normal del ejercicio. El enunciado es, pues, la unidad base del dictado [6].

Ahora bien, los enunciados no tienen una extensión definida; pueden presentar una estructura fónica muy reducida (monosilábica) o muy amplia, hasta llegar incluso a constituir un largo párrafo. Así pues, según la extensión de los enunciados, unos textos son más adecuados que otros para ser utilizados en el dictado. En este sentido, los diálogos presentan condiciones óptimas; en cambio, las narraciones pueden suponer dificultades mayores. Un monólogo interior, por fin, es un texto inadecuado. Se deduce, en definitiva, que existe una amplia gradación en cuanto a la dificultad que pueden ofrecer los textos, lo cual concede al dictado una ventaja adicional, a saber, la de capacitarlo para ser utilizado con receptores de cualquier grado de conocimiento. En este caso sólo será necesario que exista la debida adecuación texto-receptor.

d) Los argumentos que acabamos de referir nos obligan a formularnos dos preguntas primordiales. En primer lugar, ¿para qué y cómo el dictado? Es

4. Madrid, Alianza Editorial, 1979, s. v. *Texto*.

5. *Idem*, s. v. *Enunciado*.

6. En este rasgo diferimos radicalmente de la gran mayoría de los autores. El método más generalizado consiste en hacer una primera lectura con ritmo y entonación normales y una segunda lenta y repetida (P. Benítez, *Idem*). Pero no se suele precisar qué se entiende por "lenta". Si leemos despacio un texto, caemos de inmediato en el silabeo. Es, pues, muy probable que "lenta" en este caso no signifique 'despacio'. Los otros rasgos de esta segunda lectura son "repetida" y, por contraposición con la primera, cuya entonación es normal, "de entonación peculiar". A nuestro entender, estas características apuntan a una lectura fragmentada, en el sentido que hemos descrito arriba, y así lo confirman algunos autores que hacen referencia, directamente, a la "técnica del grupo de palabras".

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

decir, ¿qué se pretende con el dictado?, ¿qué destrezas se potencian con su práctica? En segundo lugar, y en conexión con lo primero, ¿cómo se ha de proceder para su realización?

Como es de suponer, el *para qué* está conectado con el *qué*, lo cual nos induce a centrarnos aún más en su esencia, en el sentido mismo de su utilización.

Entendemos que el dictado es un ejercicio en el que el receptor oye, comprende y escribe un texto. En su realización, pues, están implicadas la comprensión auditiva y la escritura. La primera es receptiva y la segunda productiva. Pero es importante tener en cuenta que se produce un cruce en la relación natural de las destrezas. Es decir: a la de *oír* le corresponde en justa lógica la de *hablar*, del mismo modo que el correlato de *escribir* es *leer*. Cuando las destrezas se relacionan cruzadas, como ocurre aquí, los mecanismos mentales que intervienen son distintos. Así pues, en la práctica de hablar, el discurso realizado, previamente oído, estimula en el receptor los conocimientos activos de la lengua a fin de que la comunicación progrese. En cambio, cuando la producción oral del emisor se encamina a que el receptor la recoja mediante la escritura, la actividad mental de éste se dirige hacia lo oído, hacia el discurso realizado, no sólo con el fin de entender lo dicho, como ocurre normalmente al hablar, sino además con la intención de comprender su estructura y reproducirla después; es decir, se añade un factor de introspección que exige la recuperación de los conocimientos pasivos. En la respuesta hablada casi nunca existe la necesidad de recurrir conscientemente a tales conocimientos, pues el proceso consiste en entender, sin más, lo que se dice, y contestar. Por el contrario, en el ejercicio que nos ocupa, el receptor se ve obligado a reflexionar de algún modo sobre la información recibida, y a reconocerla mediante su contraste con las estructuras lingüísticas adquiridas hasta el momento; se actúa, por tanto, sobre los conocimientos pasivos, que de este modo se recuperan.

Ahora bien, para que el proceso que acabamos de describir se cumpla, es necesario que se respeten unas normas mínimas en cuanto a la forma de realizar la práctica.

Si se produce de modo que el receptor se limite a transcribir el mensaje, como podría hacerlo un taquígrafo o un aparato magnetofónico, el ejercico servirá de poco. Además una transcripción de este tipo difícilmente será posible si se respetan las normas que acabamos de mencionar: entonación, fragmentación, comprensión. Para que el dictado sea efectivo es necesario, en primer lugar, que el receptor entienda el contenido del mensaje en su integridad, lo cual se consigue leyendo el texto completo una o varias veces (no se olvide la obligada adecuación texto—conocimientos del receptor).

Una vez que se ha superado con éxito esta primera operación, se procede a la realización de un tipo de lectura específico del texto, que consiste en la emisión de cada enunciado con su entonación correspondiente, y dilatando las pausas entre enunciados el tiempo necesario para que los receptores puedan tomar notas, escribir algún párrafo o, en su caso, todo el enunciado. Si

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

fuera necesario se puede repetir este tipo de lectura reduciendo el tiempo concedido para la escritura.

En tercer lugar, cabe la posibilidad de realizar una lectura normal del texto en su integridad.

Como puede verse resultan imprescindibles la comprensión del texto y la recogida de la información. A la consecución de este objetivo han de encaminarse las referidas lecturas. Ello supone que, cuando el texto lo permita, alguna de ellas pueda eliminarse.

La última actividad consiste en escribir con la mayor fidelidad posible el texto objeto del dictado. A tal fin colaboran las notas recogidas (memoria gráfica) y el recuerdo de la información global (memoria mental). Esta labor de reconstrucción reviste la mayor importancia, pues a ella se debe que el proceso anteriormente descrito se ponga en marcha.

La utilidad del ejercicio está fuera de duda desde el momento en que proporciona al estudiante en clase un procedimiento para reflexionar sobre la imagen metalingüística que en cada momento se va forjando de la lengua que aprende; propicia la adquisición consciente de ciertos recursos que permanecían almacenados de forma pasiva en su saber idiomático; y ayuda a que se produzca el paso a un estado de interlengua más avanzado.

Pero, además, la práctica que propugnamos, previas las correspondientes adecuaciones de lectura y pausa, es perfectamente utilizable para la evaluación de la comprensión auditiva. Pues, como es sabido, la referida destreza se evalúa la mayoría de las veces sometiendo al receptor a un ejercico de selección de respuestas, que en no pocas ocasiones induce a la confusión (frecuentemente se elige al azar), en vez de a la ratificación de lo oído. Este modo de proceder no tiene en cuenta, además, que la comprensión auditiva se asienta en el individuo que la experimenta y no debe estar mediatizada por ningún tipo de información ajena a lo oído y al contexto en el que se produjo. Quiere ello decir que cualquier intento de ratificación que no interrogue directamente por la información recogida es artificial. Las experiencias que hemos realizado nos han demostrado que los estudiantes con mejor comprensión auditiva son precisamente los que obtienen los resultados más aceptables en el ejercicio. Y éstos no siempre coinciden con los que tienen una información lingüística más completa.

El método, por otro lado, permite variaciones, como por ejemplo el trabajo en grupo para contrastar resultados o realizar en colaboración la última actividad (reconstrucción del texto).

Asimismo, el ejercicio aporta informaciones adicionales:

— Acerca de las interferencias de la lengua materna.
— Acerca de la comprensión del texto.

En este segundo aspecto se pueden diferenciar netamente varios grados. Uno de ellos tiene lugar cuando un enunciado no se ha entendido plenamente, esto es, se han oído palabras pero no se ha recogido el sentido exacto de la

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

información. Se trata de un fenómeno bastante frecuente en la conversación diaria, pero que no suele producir malentendidos, gracias a que la actividad lingüística supone un trabajo compartido entre los coparticipantes del discurso y a que los contenidos temáticos y los entornos del hablar juegan un papel diferenciador de gran importancia en la comunicación. Pero en una situación en que estos factores no están muy desarrollados es fácil que se obtengan resultados contrarios a las expectativas. De ese modo surge el malentendido.

Por otro lado, si en una frase se inserta una palabra desconocida por el receptor, lo más probable es que dicha palabra no sea percibida con claridad; por ejemplo, el segmento [arreglado], que figuraba en un texto de muy fácil comprensión, resultó ser una voz desconocida para un buen número de los participantes en un dictado, y ello ocasionó que su efecto auditivo se recogiera bajo aspectos muy variados: "reglato", "regellado", "rellado", "algadado". Y es que las palabras se reconocen porque su imagen acústica coincide con la almacenada en el acervo lingüístico del receptor. Ocurre con frecuencia que una palabra, una frase, un enunciado no se emite correctamente, por defecto de pronunciación, o de sintaxis, o de léxico, o de entonación y, en cambio, el mensaje es eficaz. Es decir, el receptor es capaz de reponer lo que el hablante no ha dicho, o del mismo modo, puede restituir lo que no ha oído, porque puede darse el caso de que la emisión se produjera en un medio muy ruidoso. Estos hechos son posibles porque, como decíamos anteriormente, la comunicación es un trabajo compartido, y, a veces, curiosamente, el sujeto "pasivo" (oyente) debe trabajar más duramente que el "activo" (hablante). Pero un receptor puede restituir o reponer cuando dispone de unas herramientas eficaces para ello, tales como un profundo conocimiento de las unidades y funcionamiento de la lengua, con todo lo que ello comporta. Por el contrario, cuando no se dispone adecuadamente de ese utillaje, la aparición del malentendido es casi inmediata.

Pero debe diferenciarse el malentendido o incomprensión parcial de un texto, de la incomprensión total del mismo. Este segundo se manifiesta por la ausencia de respuesta, por el silencio, esto es, por la página en blanco. Si no se capta la comunicación no es posible reproducirla. Cabe la posibilidad de oír-comprender alguna palabra suelta, pero un árbol no hace un bosque, palabras inconexas no comunican.

Finalmente, conviene tener en cuenta que los olvidos no constituyen deficiencias notables en la comprensión del texto. Como es sabido, estudios psicolingüísticos realizados a tal efecto han señalado que la memoria humana no es capaz de retener una información más allá de doce segundos [7]; es decir, pasado ese escaso período de tiempo un sujeto con una capacidad mental normal recuerda el contenido global de la información, pero olvida los térmi-

7. J. Sachs, "Recongnition memory for syntactic and sematic aspects of conected discourse" *Perception and Psychophysics*, 2, 1972, pp. 437-42. P. N. Jahnson-Laird, "La percepción y la memoria de oraciones", en J. Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza Universidad, 1975, pp. 273-83.

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes

nos exactos en que fue formulada. Así es que si la memoria gráfica no ha intervenido, es muy probable que surja el olvido.

En resumen. Entendemos que el dictado:

1.—Es un ejercicio en el que,
   a) intervienen dos actores,
   b) existe un texto con una entonación precisa,
   c) y unos enunciados que constituyen la unidad básica del ejercicio.
   d) Finalmente se realiza practicando dos tipos de lectura.

2.—Sirve para:
   a) Reflexionar sobre la propia interlengua.
   b) Habilitar para el uso ciertos recursos lingüísticos que el estudiante poseía de forma pasiva.
   c) Ayudar a la adquisición de un estadio más avanzado de interlengua.
   d) Evaluar la comprensión auditiva.

ASELE. Actas I (1988). JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y EMILIO GARCÍA WIEDEMANN. El ...
Centro Virtual Cervantes