ANÁLISIS DE TEXTOS DE LA COMPRENSIÓN ORAL

Teresa Martín Sánchez
Universidad de Salerno

La intención de este trabajo es hacer un recorrido sobre la tipología textual para actividades de comprensión auditiva que aparecen en algunos manuales de ELE de nivel avanzado, (he analizado los siguientes manuales *Gente 3*, *Punto final*, *Nuevo ELE nivel avanzado*, *Prisma B2* y *Redes nivel 3*).

La comprensión oral se explica como un proceso por el cual se recibe un mensaje en forma acústica, que se descompone gramaticalmente y se reinterpreta en términos semánticos y pragmáticos por parte del oyente. Esta destreza presenta, como todos los profesores de ELE sabemos, una seria dificultad para nuestros alumnos. El rechazo, generalmente, es la primera reacción ante una práctica de comprensión oral, y no por la dificultad de la tarea que se les requiere sino por el temor que genera la no comprensión del texto.

Preguntándonos por la causa de esta actitud, quizá la respuesta mas obvia sea que, acostumbrados a los textos escritos de los que tienen un mayor control por las características propias de la escritura, no hayan desarrollado las estrategias necesarias para realizar tareas de comprensión auditiva. Además la dificultad aumenta por la imposibilidad de ver los gestos y movimientos faciales del interlocutor. Obviamente, me refiero a actividades de comprensión auditiva en CD-ROM o casete, y no a las actividades en vídeo. Todas las actividades de la lengua oral, ya sean de producción o de comprensión, ocurren en el tiempo. El antes y el después de un texto hablado hay que tomarlo literalmente, en situaciones reales, fuera del aula. Esta linealidad dificulta la comprensión ya que en numerosas ocasiones de escucha sin apoyo visual (anuncios, megafonía, radio) no existe una segunda opción de escucha, y por lo

Centro Virtual Cervantes

tanto debemos plantearnos el poder dotar a nuestros alumnos de las estrategias necesarias para poder comprenderlos.

A partir del enfoque comunicativo se ha revalorizado la práctica de la comprensión auditiva en el aula, hasta entonces considerada como una *actividad pasiva* que se utilizaba como soporte para la realización de ejercicios gramaticales y fonéticos o para comprobar el nivel de comprensión de los alumnos. Martín Peris, en un artículo que podemos considerar un clásico (1991: 16-20), indica que la comprensión auditiva consiste en desarrollar una actividad de interpretación que posee técnicas y estrategias propias y que los textos que se presentan a los alumnos deben ser auténticos, es decir, "que reflejen correctamente [...] rasgos y propiedades del lenguaje oral; no necesariamente en textos grabados directamente de la vida real" (1991: 17).

Hoy en día, como indica Isabel Torremocha (2004) nadie duda en considerar la oralidad como una dimensión primigenia y natural de las lenguas. Si reflexionamos un momento sobre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de una lengua extranjera vemos que en la primera se prioriza la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que hablar y escuchar son procesos primarios, mientras que en la L2 se enseña sobre todo a hablar y a comprender los mensajes emitidos, y mientras que el hablante nativo comprende mucho más de lo que es capaz de producir, en el estudiante de una LE la comprensión y la producción son parecidas; además está más interesado en cómo se usa el código y no en el código mismo (p. ej. el uso de la gramática y no su estudio como materia). De hecho, el hablante nativo no presta atención ni a la cadena de sonidos, ni a las estructuras gramaticales ni a ningún otro elemento lingüístico cuando oye lo que otra persona le cuenta, sino que interpreta el mensaje ayudado de toda una serie de elementos paralingüísticos y extralingüísticos.

El alumno que está aprendiendo una segunda lengua y se enfrenta a una comprensión auditiva tiene una serie de limitaciones que se encuentran en la base de la adquisición de esta habilidad, como la motivación para aprender o la cantidad y calidad del *input* disponible, limitaciones que afectan en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias comunicativas (Gil-Torresano, 2004: 899-915). Estas dificultades aparecen como problemas para el estudiante de una L2 (reconocimiento de palabras, registro, acento etc.). Estos huecos, que no plantean ningún problema a un oyente de L1, el oyente de L2 no los puede resolver con la misma facilidad. Existe en el estudiante una *avidez* por entenderlo todo. De ahí se deduce que el éxito equivale a la com-

Centro Virtual Cervantes

prensión del cien por cien del mensaje. El oyente de una L2 no aplica las estrategias cognitivas y sociales que le facilitarían la comprensión del mensaje como haría si estuviera escuchando el mismo mensaje en su propia lengua.

Otro problema que se plantea para la comprensión de un texto oral es la falta de conocimientos previos sobre un tema o el desconocimiento de una situación y su contexto, cosas que pueden provocar en el estudiante de una lengua extranjera una falta de interés y motivación. Por lo tanto es necesario dar una serie de pautas para familiarizar al alumno con el contexto en el que se desarrollará la comprensión auditiva de manera que pueda desarrollar unas expectativas sobre lo que va a escuchar y pueda poner en marcha las estrategias necesarias para la comprensión.

Sin duda alguna, la oralidad, como ya hemos observado, es primordial para la comunicación. Ocupa la mayoría de nuestro tiempo comunicativo y tiene una gran variedad de tipologías. En nuestro caso, nos centraremos sobre todo en la que tienen como característica fundamental el ser actos de escucha en estado puro que, si reflexionamos un momento, constituyen una parte importante de nuestro tiempo. Escuchamos entrevistas, debates, ponencias, clases, canciones y en numerosos de estas ocasiones carecemos del apoyo visual que nos consentiría una mejor interpretación del mensaje. Es necesario, por lo tanto, llevar estas tipologías al aula para que el alumno se familiarice con ellas.

El MCER es un punto de referencia imprescindible para analizar, sea la tipología textual a la que deben enfrentarse los alumnos, sea el nivel que los mismos deben conseguir en las diferentes destrezas. Pero veamos ante todo la definición que da el MCER como texto: “El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (2002: 10). Queda patente que el texto es el eje en torno al cual gira el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua.

Si nos centramos en la tipología textual debemos seguir MCER (2002: 93), que considera textos orales:

- Declaraciones e instrucciones públicas
- Discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones
- Rituales (servicios religiosos y formales)

Centro Virtual Cervantes

- Entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones)
- Comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.)
- Retransmisión de noticias
- Debates y discusiones públicas
- Diálogos y conversaciones
- Conversaciones telefónicas
- Entrevistas de trabajo

Como podemos observar, sólo las cuatro últimas categorías prevén una interacción directa entre dos interlocutores. Las demás categorías no requieren una participación activa del oyente, si exceptuamos la entrevista, que puede participar en las dos categorías según se trate de una entrevista radiofónica o de una entrevista de trabajo.

El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. El MCER prevé, para el nivel B2, en conferencias y presentaciones, la comprensión de las ideas principales de conferencias, charlas e informes y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas; en avisos e instrucciones, la comprensión de declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal; en escuchar retransmisiones y material grabado, la comprensión de la mayoría de los documentos radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante (2002: 70).

Asimismo, para un nivel B2 las escalas Dialang indican que un estudiante de L2 puede comprender: “todos los tipos de texto sobre asuntos cotidianos. Conferencias. Programas en los medios de comunicación y películas, como por ejemplo discusiones técnicas, informes, entrevistas en vivo [...]. Todo ello articulado en lengua estándar, con ruido de fondo, aunque no excesivo, y en temas especializados que sean de competencia del alumno” (2002: 234).

La tipología textual que he analizado se ha centrado en las actividades que se realizan en contextos en los que se encuentra la destreza de comprensión oral en estado puro, como son: escuchar la radio (noticias, entrevistas, opiniones -he considerado opiniones las conversaciones en las que un hablante participa de forma activa y el otro tiene un papel de oyente colaborador) confe-

Centro Virtual Cervantes

rencias, anuncios o instrucciones por un sistema de megafonía. He dejado aparte, de forma consciente, los textos de diálogos y conversaciones.

El material visionado está formado por una serie de manuales de nivel avanzado (*Gente 3*, *Punto final*, *Nuevo ELE nivel avanzado*, *Prisma B2* y *Redes nivel 3*), que se utilizan generalmente en nuestro contexto laboral, es decir, la universidad italiana. En la mayoría de los manuales hay un predominio de textos dialogados, conversaciones entre amigos o conversaciones telefónicas. Incluso las argumentaciones tienen forma de diálogo, aunque la participación de un interlocutor (en este caso, obviamente, el oyente, sea mínima y se limite a la cesión del turno (¿y tú que opinas sobre...?). Sólo en *Punto final* hay un predominio casi absoluto de textos no dialogados, opiniones y lo que podríamos denominar *conferencias* o charlas. Sólo hay un texto dialogado y se trata de una entrevista. Al contrario, en *Nuevo ELE*, hay un predominio de diálogos en detrimento de los otros tipos textuales. Hay que señalar, sin embargo, que es el único manual en el que se escucha una poesía. *Redes Avanzado*, *Prisma B2* y *Gente 3* presentan una tipología de textos variada y equilibrada.

Prácticamente todos los manuales presentan textos auténticos (cf. Martín, 1991), presentan registros diferentes (argot, lenguaje técnico, lenguaje juvenil) así como diferentes variantes de habla. En todos, hay hablantes de diferentes países hispanohablantes o de diferentes regiones españolas, creo que esto es un aspecto importante ya que acerca al alumno a las diferentes variedades del español de forma natural.

En *Gente*, las grabaciones pueden ser catalogadas como auténticas, ya que reflejan los titubeos y repeticiones típicos del lenguaje oral, así como otros rasgos unidos a él. Se pretende que el alumno llegue a una comprensión extensiva de las grabaciones y que, una vez conseguida, la ponga en relación con su propia experiencia.

Ningún manual presenta las transcripciones de los textos en la misma actividad. Generalmente están en un apéndice al final, en el libro del profesor o en un libro aparte, como en *Gente*. Este detalle es importante porque significa que el alumno posee ya las estrategias necesarias de comprensión auditiva que le permiten realizar la tarea que la actividad requiere sin poner en práctica otra destreza que sería la comprensión escrita.

Ahora bien, podemos plantearnos una cuestión importante: ¿se trata realmente de textos orales? En lo que se refiere a las noticias, a las descripciones, a la lectura de poesía es evidente que se trata de textos escritos que se leen,

Centro Virtual Cervantes

pero esto es un hecho común en contextos de L1. El problema, en mi opinión, se plantea cuando se trata de entrevistas o de programas de radio. En general, se podría decir que los textos carecen de los imprevistos propios que estas prácticas presentan en la vida real. Si analizamos las entrevistas que aparecen en estos manuales vemos que siguen rigurosamente el esquema pregunta-respuesta. Hay dos participantes, el entrevistador es el encargado de iniciar la interacción, de preguntar y de decidir cuándo termina la entrevista. Nos encontramos, pues, ante los que Martín Peris denomina textos auténticos, como ya he indicado más arriba. Sin embargo, prácticamente, si exceptuamos *Gente 3*, el entrevistador no sólo no interrumpe nunca al entrevistado, ni hay solapamientos, sino que además tampoco existen esas marcas o interjeciones como *umm, sí, ajá...* que indican un interés por parte del oyente y que harían la entrevista más *auténtica*. Considero que este es un punto importante porque permite analizar con el alumno algo característico del español como son estas marcas que no representan una interrupción del discurso sino que demuestran el interés del oyente hacia lo que dice el hablante que, de este modo, sabe que su interlocutor sigue su intervención. De este modo presentamos un rasgo cultural propio de la oralidad hispana y que difiere completamente con la oralidad en italiano, en la que estas interrupciones, al no estar codificadas, se consideran como tales y en vez de ayudar a la progresión del discurso lo interrumpen.

Los *debates* forman parte del mismo grupo que las entrevistas de radio. El escenario que proponen suele ser un programa radiofónico, con un moderador. Al igual que las entrevistas presentan un modelo de lengua real y, además, al tratarse de escuchas radiofónicas se obvian factores contextuales extralingüísticos relevantes como la gestualidad que, en otras situaciones (un programa de televisión), ayudan a la comprensión. Las intervenciones son bastante largas y esto puede provocar un cansancio en el oyente con la consecuente bajada de la atención.

Los *mítines*. Sólo en *Gente 3* hay un mitin, en clave de humor. Los animales se rebelan a los humanos y le podemos aplicar las características de las anteriores tipologías.

Las *opiniones*. Cuando se trata de intercambios, la interacción es mínima y, en general, se trata de textos bastante largos que requieren gran atención por parte del oyente. Se suele plantear un contexto plausible pero, a veces, sobre todo en *Punto final* y *Prisma*, se nota que son textos escritos leídos y no están planteados como muestras de oralidad reales.

Centro Virtual Cervantes

Las *noticias*. En realidad se trata de textos escritos que se leen. La velocidad es un poco más lenta que la habitual en este género, pero los temas que tratan son de actualidad en general, sin especial atención al mundo hispano. Obviamente hay noticias relativas al contenido temático que se trata en la lección.

Los *mensajes telefónicos*. Reflejan la realidad de los mismos con titubeos, algunas repeticiones e incluso, alguna vez, desorganización de la información, aunque la velocidad es más lenta que en la realidad y a veces se notan que son textos leídos. Quizá sería oportuno que en estos textos se obviara la lectura en favor de una *improvisación*.

Las actividades que se requieren son de diversa índole: van desde tomar notas, relacionar los textos con la imágenes, obtener algún tipo de información relevante, repetir el modelo dado en una actividad similar, dar opiniones sobre los temas tratados, volver a contar lo que se ha oído, es decir, actividades miradas sea hacia la comprensión extensiva, sea hacia la intensiva. El profesor puede variar el tipo de actividades según las necesidades del grupo.

Conclusión

La comprensión auditiva ya no tiene la función de controlar la comprensión, y no se aborda con la pretensión de entender todo lo que se escucha, sino de entender el texto en general, y de proporcionar modelos de lengua hablada. El texto hablado está planificado para que parezca espontáneo, y de este modo se transmite con eficacia el mensaje, aunque no suelen verificarse, como se indica en el MCER, las distintas condiciones que obstaculizan la comprensión del discurso.

Se presenta al alumno un español auténtico, que reproduce fielmente la realidad comunicativa del español actual, y que abarca diferentes repertorios lingüísticos o tipos de discurso. De este modo, el proceso de aprendizaje viene estimulado, y el alumno puede así desarrollar las estrategias necesarias para comprender esta tipología textual en situaciones de la vida real. Se busca una imitación de la realidad cuya intención es que se olvide lo que tiene de artificio. Aunque en algunas muestras la espontaneidad ceda ante la dramatización de los locutores, ello no impide que la ejemplificación de tipologías que se presenta al alumno sea lo bastante auténtica para que él mismo sepa reconocerla y reaccionar de forma adecuada cuando se enfrente a las mismas en situaciones de la vida real.

Centro Virtual Cervantes

La comprensión auditiva ha dejado de ser una destreza pasiva de comprensión del texto para integrarse, con todo derecho, en el currículo del alumno de forma activa, proporcionando modelos que el alumno deberá aplicar a su cotidianidad de hablante de una L2.

Bibliografía

BORDÓN, T.: «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE», *Carabela*, 49, 2000, 55-76.

CASSANY, D. et ál.: *Enseñar lengua,* Barcelona: Graó, 1996.

FERIA, A.: «La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias», *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 1990, 64-83.

GELABERT, M. J., I. BUESO y P. BENÍTEZ: *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco Libros, 2002.

GIL-TORRESANO, M.: «La comprensión auditiva», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004.

LÓPEZ, Á.: *Comprensión oral del español*, Madrid: Arco Libros, 2002.

MARTÍN, E.: «La didáctica de la comprensión auditiva», *Cable*, 8, 1991.

MORENO, F.: *Producción, expresión e interacción oral,* Madrid: Arco Libros, 2002.

TORREMOCHA, I.: «Los textos orales en clase de ELE», *Glosas didácticas* [en línea] <http//www.um.es/glosasdidacticas/doc-es>

VÁZQUEZ, G.: *La destreza oral*, Madrid: SGEL, 2000.

Centro Virtual Cervantes