LA DESTREZA AUDITIVA: LA TRANSCRIPCIÓN

Daniel de Zubía Fernández
National University of Ireland-Maynooth, Irlanda

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la destreza auditiva tiende a ser presentada como una actividad en la que lo primordial es recabar determinados ítems de información. Esta destreza constituye un componente esencial en la docencia y en el aprendizaje de ELE, más allá de la mera comprobación de la comprensión de unos textos orales. La actividad docente de esta destreza suele centrarse en el grado de corrección o en el error de las respuestas de los alumnos. Este capítulo se plantea considerar, examinar y reflexionar sobre las prácticas auditivas de los manuales de texto y digitales de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) tanto a nivel universitario como en la enseñanza de adultos. Con tal fin, se desgrana la otra cara de la moneda que las prácticas auditivas nos ofrecen: la dinámica incorporación y utilización de las transcripciones de las actividades de diversos manuales o fuentes digitales. Así, se plantean los diferentes planos que se han de tener en cuenta para desmenuzar las aparentes migajas lingüísticas que se desprenden de un texto vivo como una transcripción, sea de audio o de vídeo. Igualmente, se presenta una reflexión sobre los condicionantes sociales-culturales, pragmáticos que nos brinda esta fuente de información, para así considerar las habilidades interpersonales y la sensibilidad intercultural relevantes para el aula de ELE. Estos aspectos no siempre se consideran con la necesaria atención y entendemos que ciertamente la merecen, para con ellos alcanzar los objetivos propuestos con un grupo de ELE.

Tal y como señala la Real Academia Española (RAE) en la segunda acepción del sustantivo *lengua*, esta es un "sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana que cuenta generalmente con escritura". En la enseñanza de lenguas extranjeras, la comunicación verbal es un componente lingüístico esencial en la comunicación, previo a la escritura, al que deseamos que acceda el alumno de ELE. Conjuntamente, la significación y la transcendencia de la

destreza auditiva es manifiesta ya que el aula de ELE, sea presencial o virtual, se basa en un intercambio de información oral entre docentes y alumnos, entre los mismos alumnos o entre los alumnos y los diversos sistemas digitales con los que estos interactúan. En la enseñanza y en el aprendizaje de ELE, dentro de las cuatro destrezas comunicativas, la destreza auditiva tiende a quedar relegada a un segundo plano; se presenta como una práctica en la que el alumno ha de recabar determinados ítems de información. Sí es cierto que, con la introducción y el desarrollo del método comunicativo, y desde que la destreza se convirtiera en un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, "the status of listening in language programs has undergone substantial change in recent years. From being a neglected skill relegated to passing treatment as a minor strand within a speaking course it now appears as a core course in many language programs" (Richards, 2005, p. 85). En este proceso de cambios y adaptación caben algunas prácticas más, ya que, pese la diversidad de enfoques al integrar esta destreza en los programas educativos, es importante recordar que la evaluación de la destreza auditiva es otro componente capital en los exámenes del DELE y de las EOI. Como nos indica la RAE en su tercera acepción, el verbo *comprender* significa "entender, alcanzar, penetrar algo". De ahí que el objetivo de este tipo de actividad ha de resultar en que el alumno llegue a entender, alcanzar y penetrar en ese texto oral que se le presenta en forma de actividad, pero que constituye un claro modelo de lengua y de usos lingüísticos.

1. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

En los manuales de ELE, teniendo en cuenta la progresión por niveles, según el formato sea de audio o vídeo y la duración de este, el alumno de ELE ha de enfrentarse a y confrontar un discurso oral. Así, lo primordial es ajustarse a un marco dogmático en el que recabar determinados ítems de información, en función de la forma de evaluación a la que deba enfrentarse el alumno. En la mayoría de los casos, en función del contexto de la actividad en cuestión, las instrucciones que recibe el alumno tienden a concretarse en frases del tipo: *escucha y completa*, *escucha y toma nota*, *marca quién dice*..., es decir, más la información relevante del contexto de lo que el alumno haya de recabar. Tal y como determina Nogueroles, teniendo en cuenta que

> el objetivo de enseñar comprensión auditiva en clase es preparar al alumno para que sea capaz de desenvolverse adecuadamente en situaciones de la vida real que impliquen comprender oralmente y considerando, por otro lado, que cada tipo de texto exige un procesamiento diferente, la labor principal del profesor será valorar en qué medida la actividad que se plantea precisa un procesamiento similar al que se requeriría en la vida real. Pongamos, por ejemplo, que llevamos al aula una actividad basada en un anuncio por megafonía en el aeropuerto que anuncia la puerta de embarque de un vuelo determinado (Nogueroles, 2010, p. 6).

Sea este un desafío en forma de aviso de megafonía, de un diálogo adaptado en un restaurante o de una noticia de dos minutos de duración de un telediario de Televisión Española, cabe considerar, examinar y reflexionar sobre las prácticas auditivas de los manuales de texto, de fuentes digitales o en línea de ELE, según se nos propongan. Conjuntamente, estas actividades constituyen una oportunidad práctica en la que trabajar estos textos orales en la dinámica incorporación y utilización de las transcripciones de las actividades de diversos manuales o fuentes digitales.

Como se indica en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Consejo de Europa, 2002), en las actividades y estrategias de comprensión el alumno oye, escucha, recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado. El formato de estas puede ser muy variado y, entre otras, se incluye la escucha de declaraciones, medios de comunicación, conferencias/presentaciones, conversaciones por casualidad, diálogos, sean reales o adaptados a un determinado nivel. Como señala Díez de la Cortina (2013), en estas actividades lo esencial es que "la comprensión precisa de una adecuada percepción sensible, la percepción visual o auditiva del *input* y su correcta interpretación son sin dudas los pasos previos necesarios para garantizar la adquisición y aprendizaje de lenguas" (Díez de la Cortina, 2013, p. 2). Con este objetivo final presente, la intervención del docente permite esa comprensión precisa a la que se refiere Díez de la Cortina para así abonar ese aprendizaje y adquisición.

En cada caso, y dependiendo del objetivo de la actividad propuesta, al alumno se le plantea que escuche, que ausculte bien un audio o un vídeo para que capte la esencia y consiga información específica, para que comprenda detalladamente algo o deduzca las posibles implicaciones de un texto oral determinado. Con

tal fin, se proporcionan escalas ilustrativas para: a) comprensión auditiva en general, b) conversaciones entre nativos, c) conferencias/presentaciones, avisos e instrucciones y d) en retransmisiones y material grabado, adaptado o real.

2. COMPRENSIÓN AUDITIVA

En la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, la destreza auditiva y la oral van de la mano y muchas veces se ceden la palabra y el paso discursivo. No obstante, en la destreza auditiva, se ha de tener presente que el alumno tiene que procesar un discurso oral en el que él es quien debe administrar la información y los ítems específicos que busque, dado que la destreza auditiva nos permite subrayar que "listening was the insistence on separating the spoken and the written word" (Field, 2008, p. 23). En algunos casos, los alumnos perciben esa división entre la palabra dicha y la escrita como una brecha lingüística. El *Diccionario de términos en clave de ELE* (DTELE, Atienza Cerezo et al., 2005) considera que este tipo de comprensión es la interpretación de un discurso oral en la que hay varios componentes lingüísticos condicionados por una serie de factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos.

Como se señala en el DTELE, esta actividad constituye un completo ejercicio práctico de interpretación del discurso que va más allá de una mera decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica, de la interpretación y la valoración personal de una serie de ítems de información. Sin duda alguna, cabe recordar que se espera la intervención activa del alumno, este escuchante de ELE que se encuentra ante una práctica activa y compleja que se invita a la iniciativa. Consideramos que esta actividad constituye una forma de instrucción cardinal cuando la docencia tiene lugar en el dominio de la(s) lengua(s) y cultura(s) materna(s). Desde luego, el punto de partida de este artículo es la experiencia docente en una isla bilingüe y con una idiosincrasia sociocultural determinada.

A uno, como docente, le cabe considerar que las prácticas auditivas de los manuales, o las que preparemos los docentes, pueden resultar ser unas actividades en las que, ante lo que parecía un mero convite, el alumno confronta y, asimismo, lidia con lo que él puede percibir como un cóctel lingüístico en

formato *mp4*, pero no siempre procesable. Este puede ser un combinado en el que haya ingredientes como el contexto, el tiempo, la velocidad, la información no verbal y visual con significantes y significados, la sintaxis, el léxico, la tendencia a la omisión de los pronombres personales de sujeto, los fonemas y los alófonos, los rasgos suprasegmentales, los usos gramaticales y de lengua, las variedades de la lengua española, el orden y la disposición de la información, la música y/o los sonidos de fondo, el plano cultural e intercultural… Es decir, un enredado contexto y contenido en el que el objetivo es que el alumno, contextualizada la actividad, *escuche y complete* o *escuche y tome notas en su cuaderno* y que, a veces, va más allá de la iniciativa del alumno de ELE.

Conjuntamente, hemos de tener presente que, como recientemente se señalaba en el semanario *The Economist*[1], tanto si se tienen en cuenta las sílabas por minuto como la transmisión más rápida de la información, después del japonés, el español aparece clasificada como la segunda lengua de la lista en la velocidad de distribución de la información. En la experiencia docente de muchos profesores, estos datos corroboran la observación habitual por parte de bastantes alumnos de que el español es una lengua rápida, hasta vertiginosa para algunos. De ahí que la lengua española presente un claro desafío auditivo, al menos para aquellos alumnos que partan de lenguas como el inglés o el alemán, a los que nos corresponde instruir y entrenar para que, tal y como señala Martín Peris, "entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas; entender es hacer una interpretación razonable […]. Lo importante es entender algo (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente entenderlo todo" (Martín Peris, 1991, pp. 5-6). La comprensión auditiva versa sobre una "understanding of what the listener has heard and […] ability to repeat the text despite the fact that the listener may repeat the sounds without real comprehension" (Ahmadi, 2016, p. 8). Así, lo esencial es trabajar la capacidad para comprender uno y también transmitir, hacer llegar a alguien mensajes o noticias, información vital con un objeto específico: percibir y comunicar.

En este proceso de percepción y comunicación, el escuchante y el aprendiz de ELE puede cometer errores, fallos gramaticales, de pronunciación o pragmáticos. Si la precisión fonética depende variables personales, lo principal es que no

1 Bajo el título de *Why are some languages spoken faster than others?*, se publicó en *The Economist* un artículo en el que se recogen los resultados de un estudio de Coupé, Mi Oh, Dediu y Pellegrino (2019). Puede consultarse en https://advances. sciencemag.org/content/5/9/eaaw2594

impida ni afecte a la comprensión, la gramática puede deberse a lagunas, falta de conocimiento o precisión en los usos de estructuras sintácticas o desinencias y usos verbales. Como señala Brenes (2010), el desacierto pragmático puede ser por ese "desconocimiento de las normas socioculturales que rigen la situación comunicativa concreta o como una transgresión deliberada de ellas" (Brenes, 2010, p. 722). De ahí que consideremos el uso de la transcripción como una muestra de interacción en la que el aprendiz de ELE puede ver y comprender ese texto oral. Así, este podrá conocer algunos ejemplos y paradigmas a modo de "pautas específicas de comportamiento" (Brenes, 2010, p. 723) en la *sociocultura meta*.

3. LA PRÁCTICA AUDITIVA: EVOLUCIÓN DEL FORMATO

En la evolución del formato de práctica auditiva, señalan, entre otros, Martín Peris (1991) y Field (2008), un Formato 1, con algunas variaciones, que generalmente consistían en:

- Elementos interculturales en una introducción o *pre-escucha* en la que se presenta una selección de vocabulario con el objeto de asegurar una buena compresión.
- La *escucha extensa* del audio escogido seguida de una serie de preguntas generales sobre el contexto.
- Una *escucha intensa* con una serie de preguntas detalladas o específicas.
- Una *escucha posterior* en la que se menciona el vocabulario nuevo para el alumno, se aborda el análisis de lengua y de los usos gramaticales.
- Finalmente, el alumno vuelve a escucharlo y repite oralmente lo que recuerde o le parezca más relevante.

En este formato la práctica se limita a abordar el texto de cada audio como un texto oral, unos enunciados verbales con los que el planteamiento es que el alumno se centre en la esencia de lo escuchado, teniendo presente que "a

listening text is not easily manipulated like a reading one" (Field, 2008, p. 1), pero la esfera más allá de la oralidad de esta actividad estaba por ser incorporada.

Como señalan Field (2008) y Yildirin (2016), el Formato 2 consta de:

- Una *pre-escucha* a modo de calentamiento para crear una motivación para la escucha y limitando el vocabulario preliminar al que nos parezca esencial para el alumno.
- Una *escucha extensa* con una serie de preguntas generales del contexto para fomentar la actitud, el rumbo del alumno.
- Una *escucha intensa* con una lectura previa de las preguntas, seguida de la comprobación de las respuestas.
- Una *escucha posterior* en la que se enseña el uso funcional de la lengua del audio escogido con el objetivo de que los alumnos infieran el significado de las palabras desconocidas.
- Finalmente, los alumnos leen la transcripción.

Así, la transcripción del audio aparece como una fuente de información y como ese soporte en el que el alumno puede comprobar si sus respuestas eran las correctas o no. El objetivo es que comprenda cómo y qué decía ese texto oral. Field (2008) subraya que el que los alumnos tengan acceso a la transcripción es un recurso que permite al alumno "to clarify sections of the recording which they have not so far succeeded in decoding. It may also enable them to notice, for example, the presence of short weak-quality function words which they would otherwise have overlooked" (Field, 2008, p. 22). Ciertamente, siendo esta una práctica válida y legítima, ante el alumno pende la forma de evaluación que le corresponda y para la que se está preparando. Así, superada la inmediatez de aciertos, errores o algún traspiés, este texto constituye una fecunda fuente de información post-audición en la que trabajar sobre esas palabras o términos secundarios que de otro modo podrían llegar a pasar desapercibidos.

Ahmadi (2016) indica que la relevancia de la destreza auditiva reside en que es un proceso activo de "decoding and making meaning from both verbal and non-verbal message" (Ahmadi, 2016, p. 7). En este proceso de decodificación

de la información verbal y la no verbal, la transcripción es el soporte textual en el que desmenuzar las aparentes migajas lingüísticas que se desprenden de un texto vivo, sea adaptado para un nivel en concreto o real, pero que permite abordar la transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. Además, permite decodificar los códigos que son similares y diferentes en la lengua y cultura materna y las de la lengua meta. Como señala Galindo Merino (2006), la mayoría de especialistas opta "por una enseñanza explícita de la pragmática en el aula de ELE. El objetivo no es conseguir que el aprendiz se comporte como un nativo, sino que sea consciente de los efectos comunicativos y sociales de ciertos usos lingüísticos y comportamientos asociados a una cultura" (Galindo Merino, 2006, p. 294). La incorporación e intervención activa en el análisis de la transcripción permite crear y cimentar esa conciencia comunicativa.

En esta evolución de los formatos cabe subrayar la variación que se constata en los manuales o guías del profesor de ELE. Con la importancia de las cuatro destrezas, la transcripción ha pasado a ser un ingrediente *per se* en los manuales[2] y ha adquirido una relevancia transcendental. Antes se tendía a incluir las transcripciones de audio como una sección en el manual del profesor[3], un ingrediente exclusivo para el docente de ELE al que, en la mayoría de los casos, el alumno de ELE no tenía acceso, a menos que comprara el manual del profesor del libro de texto que utilizara en clase. En los últimos diez años, y sobre todo desde la creación y actualización de las plataformas digitales, las transcripciones viajaron desde el manual del profesor hasta una sección o capítulo más en el libro de texto, a aparecer en las plataformas digitales, siendo inconcebible ya publicar un nuevo manual o la reedición o actualización sin estos textos orales. En esta evolución, la transcripción se incluye como texto oral en formato word o pdf, pero es al docente de ELE al que le cabe intervenir, explorar y explotar estos textos orales.

---

2 En algunos manuales anglosajones, como *España viva, A Spanish course for Beginners* (BBC Books, 1995), se incluían los diálogos en el ejercicio; además, manuales como *Intercambio 2* (Difusión, 1990) o *Al teléfono* (SMele, 1994) adjuntaban las transcripciones en el libro del alumno.

3 Manuales como *Rápido, rápido* (Difusión), *Prisma Comienza* (Difusión), *Nuevo ele inicial 2* (smELE), *Actividades para el Marco Común Europeo B2*, (enClaveELE).

4. LA TRANSCRIPCIÓN

Sean conversaciones cotidianas, narraciones sobre un aspecto cultural, pasajes informativos o noticias de medios de comunicación, la transcripción es un texto oral en formato escrito. Así, este tipo de texto oral nos brinda la oportunidad de penetrar en la dimensión cifrada de esa información y que el alumno de ELE se aproxime a normas socioculturales, al comportamiento de/en la *lengua* y *cultura meta*. Así, según indica el DTELE,

> el texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la Lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto (Atienza Cerezo et al, 2005).

Precisamente, la transcripción es esa unidad textual, un tejido y una trama con un conjunto de enunciados coherentes, ante la que al profesor de ELE le cabe intervenir, en una negociación, para que el alumno pase a penetrar en esa unidad discursiva. Pues, de la mano del profesor e intermediario, el objetivo final es que el alumno comprenda ese texto. Conjuntamente, como establece el DTELE, en el estudio de un texto se ha de tener presente "su contenido informativo; para su tratamiento se han elaborado nuevos conceptos tales como los de estructuras textuales, progresión temática, foco, tópico y comento" (Atienza Cerezo et al, 2005). Asimismo, el estudio de la estructura textual conduce al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, conectores y marcadores del discurso..., elementos de un texto oral. En los ejemplos que se incluyen se combinan en diversos planos que comportan:

- Comprobación de las respuestas; los elementos esenciales/clave y los secundarios.
- Léxico, esencial y secundario.
- Usos de lengua.
- Organización/distribución de la información.
- Pragmática contrastiva ELE/L1(s).
- Elementos interculturales.

Cabe mencionar que partimos de los elementos socioculturales de España, pues la proximidad geográfica hace que sea el destino principal para nuestros alumnos. En estos ejemplos nos centramos en los tres últimos puntos de la lista anterior porque consideramos que suelen ser salvados, entre otros, algunos usos específicos de lengua y coloquialismos, ejemplos bien fecundos para abordar las migajas lingüísticas desde la pragmática contrastiva y los elementos interculturales. Con tal fin, "speech act analysis is essential to understanding a dialogue because speech acts are in fact speaker's intentions conveyed by utterances" (Vaezi, Tabatabaei y Bakhtiarvand, 2014, p. 168). Estas intenciones constituyen ejemplos para atender e incorporar en el aula de ELE ya que "la instrucción guiada […] de elementos pragmáticos […] un elemento de enorme importancia dentro del aula de ELE" (Rodríguez y Amador, 2010, p. 716). En los ejemplos que presentamos, los dos primeros son transcripciones de dos ejercicios de audio adaptados al nivel correspondiente, mientras que el tercero es la transcripción de una noticia de un telediario de RTVE, del que en el portal digital http://www.ver-taal.com/ han creado un ejercicio de comprensión auditiva y han colgado todo el material a disposición gratuita de alumnos y de profesores.

En estos ejemplos aflora una serie de paradigmas. Se desea subrayar las implicaciones prácticas del análisis de una selección de estructuras lingüísticas que presentan unas determinadas fórmulas de abertura, atención, invitación, disculpa, solicitud, aceptación, agradecimiento... Asimismo, emergen las diferencias socioculturales entre *la(s) cultura(s) maternas y la meta*. Conjuntamente, cabe recalcar la diferencia que en cada lengua desempeñan los rasgos suprasegmentales, aspecto importante en la destreza auditiva. Finalmente, la presencia y

el análisis de una serie de *marcadores de discurso* pueden ser esenciales en el proceso de adquisición de la *lengua meta* y, sobre todo, en la concienciación de la relevancia que tienen a la hora de que el alumno de ELE aborde estrategias para su incorporación en la destreza oral. El docente se plantea y tantea estrategias con las que el alumno sepa entablar, emprender, involucrarse y concluir efectivamente una comunicación oral, así como incorporar estos elementos como aparentemente nimios sostenes lingüísticos, pero pragmáticamente efectivos y que puede les procuren la necesaria autoestima lingüística en la *interlengua*. Para ello se incluyen dos ejemplos de audio y uno de vídeo[4].

4.1. EJEMPLO 1

Este ejercicio de audio, que dura 1,21 minutos y contiene 131 palabras, es el n.º 5 (p. 15) de la segunda unidad del libro de texto *Spanish 1 Palgrave Foundations*, nivel A1. En la actividad, el alumno ha de escuchar un diálogo entre un hombre (M1) y una mujer (F1) y completar una tabla. El contexto de este diálogo determina diferencias discursivas y culturales; en el formato de una encuesta, un desconocido, el encuestador, interrumpe a una señora para hacerle una breve encuesta sobre la familia española y la experiencia de la encuestada. Esto ya implica un grado de formalidad desde el inicio de la conversación en el contexto sociocultural irlandés, donde la gradación de la cortesía es determinante en este acto de comunicación involuntario para la encuestada. La transcripción, de libre acceso en la plataforma digital de la editorial, que se da al alumno es la siguiente:

Transcripción. Una encuesta

M1 Oye (1. Abertura, invitación), perdona (2. Disculpa), ¿tienes un momentito? (3. Gradación). Diferente ordenación de la información [Diferencias a subrayar: Saludo: 1. *Good*

4 En los primeros dos ejemplos se indican entre paréntesis numerados con arábigos o romanos la función/uso de los conectores. Entre corchetes, la intervención propuesta. En el tercer ejemplo se indican la narración y las participaciones de los entrevistados, entre paréntesis se indican las dificultades y la posible intervención del docente, intentando salvar algunos obstáculos y lagunas lingüísticas.

morning; interrupción: *Excuse me, please*. 3. explicación/ justificación: *Would you have a minute/ Have you a got a minute?*; Ausencia: Algún elemento interrupción gradual y de cortesía: *Excuse me, please*].

F1 Sí, vale (4. Aceptación), pero rápido (5. Expresiva). [4. *Ok/ grand/ sound/ no problem*. 5. *I'm a wee bit busy*. Diferencia: leves matices lingüísticos y culturales. La 5 puede resultar demasiado directa o *pushy* en este contexto irlandés. Elementos de conversación/análisis en el aula de diferencias socioculturales al acercarse a una persona].

M1 Mira (6. Directiva, informa), es que (7. Justificación/ atenuación) estamos haciendo una encuesta sobre la familia española. ¿Podría hacerte unas preguntas? (8. Solicitud/ formalidad). [Diferencias: 6. *It´s just that* o similares fórmulas suelen atenuar; Ausencia significativa: 8. *Thank you very much. That's very kind of you*, la formalidad en la reiteración en el agradecimiento].

F1 Sí, sí claro. (9. Aceptación) [9. *Yes, no problem/ of course/ certainly*].

M1 Primero ¿cómo te llamas?

F1 Me llamo Nadia.

M1 ¿Estás casada?

F1 Sí, estoy casada.

M1 ¿Trabajas fuera de casa?

F1 Sí, soy actriz. Trabajo en el teatro.

M1 Y tu marido, ¿a qué se dedica?

F1 Mi marido es ingeniero.

M1 Y... ¿tenéis hijos?

F1 Tenemos dos hijas, la mayor tiene seis años y la pequeña tiene dos.

M1 ¿Tienes hermanos?

F1 Tengo un hermano y una hermana.

M1 ¿Y a qué se dedican?

F1 Mi hermano es profesor de inglés en un colegio y mi hermana trabaja de dentista en una clínica.

M1 ¿Y tus padres?

F1 Mis padres están jubilados los dos, y ahora viajan mucho.

M1 Bueno, eso es todo. Muchas gracias. (10. Agradecimiento) [10. Agradecimiento y única vez en la que se emplea una fórmula que exprese el mismo en todo el diálogo]

F1 De nada, adios. (11. *You're welcome/ my pleasure. Good bye*) [Diferencia: leves matices lingüísticos y culturales. El ejemplo 11 nos da pie a comentar el lugar que ocupa el uso de 'gracias' en este diálogo y lo que el alumno esperaría o se esperaría de él en el medio sociocultural de la *cultura materna*].

En el ejemplo 1 se pueden comentar las diferencias en la negociación y la cortesía verbal entre lo que sería habitual para el alumno de ELE en el medio sociocultural irlandés y el expuesto en este ejercicio del libro de texto con los marcadores comentados en la conversación. Así, este constituye un buen modelo de cómo en el español europeo se tiende a avanzar en la conversación sin los elementos de cortesía (invitación, aviso de interrupción, explicativos…) habituales en el medio sociocultural irlandés, esencial para este aprendiz de ELE que anhela la eficacia pragmática. Además, el ejemplo de *gracias* es una fecunda muestra de las claras diferencias socioculturales en la cortesía entre el medio irlandés, compartido con el anglosajón, y el español. Esta conversación es un prototipo de cómo en "nuestra cultura [española] expresar gratitud no va necesariamente unido a la expresión lingüística *gracias* […] porque en el *agradecimiento* español o hay ningún o necesidad de compensación sentimiento de deuda" para con el otro interlocutor (Hickey, 2005, en Rodríguez y Amador, 2010, p. 710). Esta es una diferencia sociocultural importante y fuente de una percepción del español como alguien que no sabe guardar una cierta mínima cortesía. Asimismo, cabe mencionar e iniciar al aprendiz en la presencia y relevancia de los *pro-drop* en español[5] y la transcendencia de las desinencias verbales.

5 Los pronombres en función de sujeto y la omisión es materia de diversos estudios (Rouges, 2011). Como los alumnos de ELE parten de una base que tiende a lo comunicativo, la intervención se centra más en esa perspectiva. Estos usos de las formas de *pro-drop* de la lingüística genérica.

4.2. EJEMPLO 2

Este ejercicio de audio, de 1,31 minutos y con 263 palabras, proviene de la primera unidad del libro de texto *Aula internacional 2, nueva edición*, de un nivel A2 (ejercicio número 8A, p. 18). En la actividad, el alumno ha de escuchar un diálogo entre un hombre y una mujer para después completar un cuadro sobre la biografía lingüística de Ana. El contexto de este diálogo determina la conversación, pues los dos se conocen. Es un acto voluntario de comunicación, pero, dependiendo del contexto sociocultural, el amigo puede que se adentre en aspectos personales para la mujer preguntada. La transcripción, de acceso libre en la plataforma digital, que se distribuye entre los alumnos es:

Transcripción. Mi biografía lingüística

Amigo: Oye (I. Abertura,), Ana, tú hablas muchas lenguas, ¿no? (II. Confirmación) [I. *Here*; II. *Question tag, Isn't it?*; Subrayar que este *oye* sirve para abrir el turno de palabra].

Ana: Sí, bueno (III. Asertivo, informa y aminora), unas cuantas. Aparte de español, hablo polaco, inglés e italiano. [III. *Well/ yes/ just a few*].

Amigo: ¿polaco? (IV. Sorpresa/extrañeza) Nunca te he oído hablar polaco… [IV. *Polish? Really?*].

Ana: Ya (V. Explicativo), porque solo lo hablo en casa, con mis padres y con mis hermanos, porque mis padres son de Polonia y esa es la lengua que hablamos en casa. Además, también lo hablo cuando voy a Polonia en vacaciones, con mis amigos y con mis abuelos, que viven allí. [V. *Yeah/ok/sure/ I know;* Subrayar *ya* sirve para conceder y explicar].

Amigo: O sea (VI. Explicativo y reafirma), que es un poco tu lengua materna… [VI. *I mean, in other words*; marcador para confirmar la información previa].

Ana: Sí, sí, es mi lengua materna.

Amigo; ¿Y el inglés? ¿Hablas bien?

Ana: Bueno (VII. Asertivo, informa), el inglés lo estudio en la universidad, porque estudio Filología Inglesa, y lo hablo con muchos amigos del extranjero con los que nos comunicamos en inglés. [VII. marcador para explicar la información previa aminorando la relevancia].

Amigo: Y si estudias Filología Inglesa seguro que lees un montón, ¿no? (VIII. Explicativo)... en inglés. [VIII. *Don´t you*?].

Ana: Sí, un montón y además me encanta la literatura inglesa y americana. Y, bueno, además, veo muchas series en inglés, escucho música en inglés… Así que (IX. Explicativo) con el inglés estoy en contacto continuamente. [IX. *So*; subraya un hábito]

Amigo: E italiano también…

Ana: Sí, pues (X. Explicativo, indica consecuencia) el italiano lo hablo un poco porque mis padres tienen un apartamento en la costa, cerca de Génova, y vamos cada año en verano. [X. *Yes/ I do, well…*].

Amigo: Caray, (XI. Asertivo, sorpresa) ¡qué suerte! (XII. Expresivo, enfático) Y seguro que te sabes todos los nombres de los platos increíbles que hay de pasta, ¿no? [XI. *Good heavens!*; XII. *Lucky you!*, dos claras muestras de cómo indicar que se sigue el hilo].

Ana: Sí, todos.

Amigo: Mm, qué bien (XIII. Asertivo, aprobación). Bueno, y seguro que lo hablas perfecto entonces, ¿no? Si vas cada año… [XIII. *Mm. That's great/ fantastic*].

Ana: Bueno (XIV. Asertivo, informa), me defiendo. La verdad es que veo bastante la televisión en italiano, así que me defiendo bien, pero lo hablo regular y por eso voy a clases. [XIV. *Well*].

En el ejemplo 2 cabe comentar las diferencias en la negociación y la cortesía verbal entre dos personas que se conocen, además de cómo que se progresa en una conversación indicando a la persona a la que se pregunta que se sigue el hilo de la conversación. Como la formalidad es inferior a la del ejemplo 1, en un tipo de conversación más fraternal, aún pueden aflorar diferencias culturales a la hora de abordar temas personales, pese a que la biografía lingüística de una

persona pueda no parecerlo, al penetrar en la esfera del hogar, de los hábitos lingüísticos que se puede percibir como *otredad*. Finalmente, tanto el ejemplo 1 como el 2 se inician con el marcador discursivo *oye*. Ambos *oyes* constituyen dos buenos ejemplos de cómo en español europeo se emplea este marcador para abrir turno de palabra con el exclusivo objeto de llamar la atención del oyente, sea este conocido o no. Desde el punto de vista de la cortesía verbal (Rodríguez y Amador, 2010), para un aprendiz irlandés solo aparecería tras algún elemento de saludo y de cortesía, pues con ese marcador discursivo, sin previo aviso, resulta cierta invasión en la esfera de estas dos oyentes. Igualmente, en este ejemplo 2 se muestra una serie de marcadores discursivos interesantes para que el aprendiz sea capaz de demostrar que sigue el hilo de una conversación y que esta avanza satisfactoriamente: repetición de un ítem a modo de sorpresa (IV), *ya* (V); el *o sea* (VI) que captura la esencia de lo anteriormente dicho; el recurrente *pues* (X) que da pie a explicar/justificar una razón; *caray* (XI); y asertivos de aprobación (XIII) que permiten que el aprendiz perciba el alcance de los marcadores discursivos y entienda cómo sigue el hilo del diálogo.

4.3. EJEMPLO 3

Este ejercicio de la plataforma digital *Ver taal* (2016a), un vídeo de 2,39 minutos y con 294 palabras, se corresponde con un nivel B1/B2. La actividad se divide en tres secciones, el alumno ha de escuchar esta noticia del telediario de TVE del 11/04/2016. Evidentemente, este formato exige que el aprendiz de ELE se tenga que centrar en diversas fuentes de información (textual, visual, texto en imagen, gestual…). Después se presenta la transcripción digital (*Ver taal*, 2016b), en la que puede escuchar y leer el texto a la vez. En este texto periodístico se combinan la narración y la participación de unos entrevistados. La secuenciación de la noticia determina el contenido de la información en la que se presentan saltos en el desarrollo de la noticia y se combinan el texto oral y el visual durante 2,39 minutos, 294 palabras.

Transcripción. El futuro del plástico

Narración. (a. Introducción) Dar una nueva vida a los residuos y limpiar los mares. (b. Omisión de pronombre personal de sujeto, pps.) Es el nuevo proyecto de una empresa española que encarga a las cofradías de pescadores que (c. Sujeto antecedente) recojan los plásticos en el mar para transformarlos luego en ropa. (b. Omisión de pps.) Vuelven de faenar, pero entre cajas de pescado se cuelan otras, las (c. Sujeto implícito) que llevan residuos de plástico. Más de cinco millones de toneladas llegan cada año a los océanos. Solo las cofradías de Villajoyosa, en Alicante, recogen unos cien kilos de plástico al día.

Entrevistado. *José Ignacio Lorca (Patrón mayor de Villajoyosa):* (b. Omisión de pps.) Llevamos casi unas 60 toneladas recogidas de residuos marinos en total entre basuras de plásticos, hierros y demás cosas.

Narración. En grandes contenedores (b. Omisión de pps.) se trasladan a fábricas, donde (d. posposición) esta aparente basura se trasforma.

Entrevistada. *Carolina Blázquez (directora creativa de Ecoalf):* Esto es lo que nos llega.

Narración. Diseñadores como Carolina se inspiran en los residuos para darles una nueva vida en forma de chaquetas, camisetas o pantalones.

Entrevistada. *Carolina Blázquez (directora creativa de Ecoalf):* (b. Omisión de pps.) Podemos decir que estos tejidos tienen un alma especial de alguna manera, ¿no?

Narración. Porque la materia prima con la que está hecha (e. Omisión de pps. y posposición) hasta hace nada (c. Sujeto implícito) era basura. En cuanto a calidades, características, propiedades técnicas que pueda tener (f. posposición de sujeto) el tejido, (b. Omisión de pps.) no difiere en nada a ningún otro tejido. Lo único que diferencia estas prendas de las demás es que quizá (b. Omisión de pps.) salven a algunos de los 100.000 habitantes marinos que mueren cada año por ingerir o ser estrangulados por plásticos. (b. Omisión de pps.) Es solo una parte de las toneladas de plásticos que se producen cada año y acaban así. Tirados en cualquier lugar del planeta. *Ideonella Sakaiensis*: una bacteria, bautizada con este nombre, podría ser la solución. Un equipo de científicos japoneses ha descubierto que (b. Omisión de pps.) es capaz de digerir y asimilar los plásticos. Y solo (b. Omisión de pps.) necesita una temperatura de 30 grados para conseguirlo. Pero los científicos trabajan en más iniciativas para reducir la contaminación que producen (e. posposición de sujeto) los plásticos.

Entrevistada. *Ana Valera (Departamento de tecnologías del envase de Ainia):* (d. Omisión pps. y sujeto inferido) Que sean biodegradables, (g. Omisión de pps. y de sujeto inferido) Que los podamos tirar al medio ambiente y en un corto período de tiempo, cuando (b. Omisión de pps.) digo corto período de tiempo (b. Omisión de pps.) me refiero a 5-10 años, (f. Omisión de pps. y sujeto inferido) se destruyan completamente. No como ahora que (b. Omisión de pps.) tardan 100, 150 años.

Narración. Aquí, en Valencia, los investigadores se han propuesto producir plásticos biodegradables a partir de desechos de una fábrica de zumos. Una bacteria se encarga de darles una segunda vida.

Entrevistada. *Ana Torrejón (Departamento de bioensayos de Ainia):* Ese microorganismo se come por decirlo de alguna manera, el azúcar, sintetiza en su proceso el plástico.

Entrevistada. *Ana Valera (Departamento de tecnologías del envase de Ainia):* Este es el biopolímero obtenido a partir de las aguas residuales de la industria de zumos de frutas. Pues esta es (g. Posposición de sujeto) la botella que (h. Omisión de pps. y sujeto inferido) hemos obtenido una vez que el polímero ha sido mejorado.

Narración. Pero también este suero, en el que (b. Omisión de pps.) producen queso, es capaz de convertirse en plástico biodegradable. (i. Forma verbal implícita) Miles de proyectos científicos con un único objetivo. (j. Antecedente implícito) Que en el futuro sea difícil encontrar en nuestro planeta imágenes como estas.

Desde un punto de vista de la enseñanza, este texto presenta para el aprendiz de ELE una serie de obstáculos, propios del lenguaje periodístico y del español, que permiten que el aprendiz vea cómo se distribuye a lo largo del texto un cúmulo de factores y de elementos que cabe recalcar en la intervención, bien leída con los alumnos o alternando lectura y reflexión. Así, dejando al margen el plano léxico, el gramatical y la alternancia de voces, la información se distribuye y, ante el aprendiz, se desprende una serie de elementos distorsionadores como los numerosos casos de *pro-drops*, los saltos en la información, las posposiciones, la combinación de narración y del estilo directo. También cabe subrayar algunos marcadores de discurso como *esto*, *podemos decir*, *es solo una parte*, *por decirlo de alguna manera*. Todos estos elementos quedan en un segundo plano cuando pedimos al alumno de ELE que identifique la información, pero resultan esenciales para que comprenda cómo se desarrolla y continúa el hilo de esta noticia.

CONCLUSIÓN

En el abordaje de estas estrategias subyacen ciertos aspectos secundarios de ELE, pero relevantes, ya que así podemos iniciar a los alumnos en otra serie de hábitos educativos y formativos. Superado el *escuche y complete* en la destreza auditiva, los fragmentos de ítems de información ceden el paso a la dinámica incorporación y utilización de las transcripciones para, en una lectura intensa, penetrar en las migajas lingüísticas que se desprenden de un texto vivo. Tal y como señala Dégy (2010), es al profesor a quien le corresponde tanto considerar como incorporar estrategias con un propósito: "to promote multicompetence in the foreign language classroom, firstly by they themselves modelling and reflecting upon multiple language use and communication strategies" (Dégy, 2010, p. 309); para así promover y avivar la consciencia pragmática y lingüística del escuchante y aprendiz de ELE. En este capítulo se plantean los diferentes planos que se deben tener en cuenta para desmenuzar en el aula las aparentes migajas lingüísticas que se desprenden de un texto vivo como la transcripción; como ejemplos en los que trabajar una pragmática contrastiva descriptiva de funciones de marcadores de discurso. De la mano de estos, se aborda, se fomenta la reflexión y la capacidad de análisis lingüístico, se incentiva la autonomía, se discute sobre los paralelismos lingüísticos entre ciertas estructuras entre las dos lenguas del aula. Así mismo, se plantea el análisis de los condicionantes socioculturales, pragmáticos que nos brinda esta fuente de información, para así considerar las habilidades interpersonales, la sensibilidad intercultural, relevantes en el aula de ELE. Estos aspectos no siempre se consideran con la necesaria atención. Entendemos que ciertamente lo son para alcanzar los objetivos propuestos con un grupo, para que vean estos textos como muestras de la *sociocultura*, como en estos ejemplos, del español europeo. Consideramos que la incorporación de prácticas de este tipo puede resultar en que el alumno llegue a entender, a alcanzar y a penetrar en ese texto oral y que, igualmente, el alumno acreciente la conciencia y la autoestima lingüística en la *lengua meta*. Juntamente con este tipo de prácticas, se aspira a allanar ese a veces pedregoso recorrido lingüístico, permitir que el aprendiz prospere en su capacidad analítica y reflexiva sobre la *lengua meta* y la *lengua inicial*, esa que se manifiesta en la palabra hablada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmadi, S. M. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal of Research in English Education*, *1*(1), 7-10. Recuperado de http://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf

Atienza Cerezo, E. et al. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Bordón, T. (1994). *Al teléfono. Comprensión y expresión oral*. Madrid: Ediciones SM ELE.

Borobio, V. (2007). *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE inicial 2. Guía didáctica*. Madrid: Ediciones SM ELE.

Brenes Peña E. (2010). Irrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.), *Actas del IV Coloquio del Programa EDICE. (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma, pp. 721-742. Recuperado de http://www. edice.org/ descargas/4coloquioEDICE.pdf

Castón, R. (2002). *Rápido, rápido. Guía del profesor*. Barcelona: Difusión.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula internacional 2. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

Dégi, Z. (2010). Effects on the Linguistic Awareness of Foreign Language Learners. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, *2*(2), 299-311. Cluj-Napoca: Sapientia Hungarian University of Transilvania. Recuperado de http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C2-2/philo22-8.pdf

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: CU Press.

Galindo Merino, M.ª del M. (2005). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Álvarez et al. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 289-297. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0289.pdf

Hickey, L. (2005). Politeness in Spain: Thanks but no 'Thanks'. En L. Hickey y M. Stewart (Eds.), *Politeness in Europe* (pp. 317-332). Clevedon: Multilingual Matters.

Holden, C. y Gil Ortega, M.ª C. (2005). *Spanish 1 Palgrave Foundations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jiménez, D., Maza, M., Milewska, J. y Mora, J. P. (2016). Aplicación de la pragmática en clase. Propuesta para enseñar las disculpas en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. *Doblele*, *2*, 24-35.

Lafiti, M., Youhanaee, M. y Mohammadi, E. (2013). Simplifying the Task: How to Improve Listening Comprehension. *Porta Linguarum*, *19*, 7-21.

Martín Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Cable*, *8*, 16-26.

Miquel, L. y Sans, N. (1990). *Intercambio 2. Libro del alumno*. Madrid: Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (2002). *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión.

Nogueroles López, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. *Suplementos SinoELE*, *3*, 1-27. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT_Marta.pdf

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de https://dle.rae.es/

Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *Regional Language Centre Journal*, *36*(1), 85-92.

Robles Ávila, S. (Coord.) (2007). *Actividades para el Marco común europeo B2*. Madrid: EnClave-ELE.

Rodríguez Ponce, M.ª I. y Amador Moreno, C. P. (2010). Marcadores del discurso en la enseñanza de lenguas: *oye* y la (des)cortesía verbal. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.), *Actas del IV Coloquio del Programa EDICE. (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma, pp. 705-720. Recuperado de http://www.edice.org/descargas/4coloquioEDICE.pdf

Rouges C. (2011). *El uso de los pronombres personales en función de sujeto: un estudio comparativo entre el castellano y el andaluz* [Máster Taal-en letterkunde: Spaans-Engels]. Gante: Universitei Gent. Recuperado de https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/602/RUG01-001786602_2012_0001_AC.pdf

The Economist (2019/09/28). *Why are some languages spoken faster than others?* Recuperado de https://www.economist.com/graphic-detail/2019/09/28/why-are-some-languages-spoken-faster-than-others

Vaezi, R., Tabatabaei, S. y Bakhtiarvand, M. (2014). A Comparative Study of Speech-acts in the Textbooks by Native and Non-native Speakers: A Pragmatic Analysis of New Interchange Series vs. Locally-made EFL Textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(1), 167-180. Recuperado de http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/01/24.pdf

Ver taal [Plataforma digital de ejercicios de español para extranjeros] (2016a). *Ejercicio de escucha "El futuro del plástico"*. Recuperado de http://www.ver-taal.com/noticias_20160429_plastico.htm

Ver taal [Plataforma digital de ejercicios de español para extranjeros] (2016b). *Transcripción del ejercicio de escucha "El futuro del plástico"*. Recuperado de http://www.ver-taal.com/noticias_20160429_plastico_transcripcion.htm

Yildirim, Ö. (2015). The Effect of Teaching Experience on English Language Teachers Perceptions' of Learners´ Listening Comprehension Process. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(4), 694-699. Recuperado de http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0504694699

Yildirim, S. y Yildirim, Ö. (2016). The importance of Listening in Language Learning and Listening Comprehension Problems Experienced by Language Learners: A Literature Review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 2094-2110. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/ 79d4/167aa-61519203de58c50347f3921887ba210.pdf