Competencia oral: ¿una prioridad o una habilidad que no se llega a lograr como Dios manda?

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
(UEL)

Silvana Salino Ramos Lopes
(PG/UEL)

INTRODUCCIÓN

Como profesores de español lengua extranjera (ELE), solemos asistir a situaciones en las que nuestros alumnos noveles nos manifiestan que quieren hablar en ese idioma, a ser posible, en poco tiempo. Tal deseo es tan frecuente que nos atrevemos a afirmar que hablar (o expresarse oralmente) es la competencia lingüística más deseada. Pero, hablar una lengua que no es la materna no es algo que se pueda lograr de la noche a la mañana. López (1999: 27) afirma con mucha propiedad que *a hablar se aprende hablando y escuchando buenos modelos, y poco se puede aprender cuando se participa poco (o nada), cuando el planteamiento del ejercicio no es serio, cuando domina un modelo pobre (por ejemplo, el alumno monopolizador)*. Esto indica algo fundamental: el profesor no tiene poder para enseñar a su alumno a hablar. El profesor, lo que sí puede, es indicar caminos y, a veces, ayudarle a recorrer algunos de esos caminos. En ese sentido, entendemos que cuanto mejor el profesor conozca principios y mecanismos manejados por los lingüistas sobre ese tema, más elementos tendrá para ayudar a su alumno a acercarse a lo que quiere, o sea, a expresarse bien en español.

Son muchos los elementos que intervienen en la producción fónica y que afectan a la calidad de la expresión oral. Como no podemos abarcarlos todos de una vez, en este trabajo, vamos a centrarnos en algunos aspectos muy puntuales referentes a la enseñanza de la pronunciación.

1. ¿LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN HA SIDO (Y SIGUE SIENDO) UNA PRIORIDAD?

La preocupación por la enseñanza de la pronunciación es bastante antigua. Desde hace más de 5.000 años, los escribas acadios elaboraban listas de vocabulario de la lengua sumeria con la especificación de su pronunciación (Sánchez, 2000).

Esa preocupación se mantuvo hasta el siglo XVI, cuando el método de «Gramática y traducción» alejó todos los aspectos relacionados con la competencia oral del proceso de enseñanza de lenguas. La meta primordial de ese método era llevar

a conocer, con el mayor detalle posible, la gramática, de modo que el estudiante se preparaba para leer y traducir de un idioma a otro.

Con los avances de los estudios fonético-fonológicos en el campo de la Lingüística, la enseñanza de la pronunciación pasó a ser un componente muy importante. La meta de los profesores de lenguas era enseñar a hablar exactamente como los nativos de ese idioma.

A partir de finales de la década de los sesenta y a lo largo de los años setenta, se fue forjando una insatisfacción con respecto a los modelos de enseñanza que primaban tanto por la pronunciación. Con respecto a ello, González Hermoso (2004: 34) subraya que:

> Por razones históricas poco claras, a partir de los setenta, la fonética desapareció de los manuales y la invasión de la Pragmática de la Comunicación como el núcleo absoluto de aprendizaje hizo olvidar, por muchos años, que para comunicarse hay que entender y darse a entender en una lengua de manera correcta.

Curiosamente, en los años ochenta y noventa, a pesar de los abordajes comunicativos, la enseñanza de la pronunciación siguió relegada a un segundo plano.

En 2001, el Consejo de Europa publicó el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Ese documento:

> Ha sabido poner al día esta destreza haciendo hincapié en el hecho que la competencia fonológica supone la percepción y la producción de las unidades de sonido de la lengua y la composición fonética de las palabras, así como su realización en contextos concretos. Del mismo modo insiste sobre la importancia del acento y ritmo del grupo fónico y la entonación de la oración. (González Hermoso, 2004: 34).

Esa reflexión refuerza la idea de que se tiene que desarrollar un nuevo concepto de enseñanza de la pronunciación, que acerque al aprendiz a patrones reales de comunicación, de modo que tenga los ingredientes necesarios no solo para que llegue a comprender lo que escucha y expresarse bien oralmente, entendida la comprensión auditiva como «*un proceso por el cual se recibe un mensaje de forma acústica*» (Moreno Fernández, 2002: 16) y la expresión oral como *la faceta lingüística de este proceso y a su didáctica* (Moreno Fernández, 2002: 10).

2. ¿QUÉ COSAS ESTÁN INVOLUCRADAS EN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN?

En la cuestión del aprendizaje de la pronunciación están involucrados aspectos como el esfuerzo personal, la aptitud, el tiempo y la dedicación de los estudiantes de la lengua en cuestión. Para que se llegue a desarrollar una buena comprensión auditiva y una adecuada producción oral se necesita cumplir una serie de requerimientos. Lo curioso es que muchos estudiantes no entienden que esos requeri-

mientos tienen que cumplirlos ellos mismos. En conversaciones informales con estudiantes de español solemos observar que algunos de ellos parecen considerar que el camino más idóneo para obtener una «perfecta» pronunciación es pasar algún tiempo en un país hispanohablante. Esa tendencia la hemos confirmado mediante una encuesta. Los resultados de esa encuesta nos indican que el 58,33 % de los alumnos de ese nivel de enseñanza se muestran favorables a esa idea.

Lo que tenemos que decir sobre ello es que aunque sí es una excelente oportunidad poder disfrutar de una experiencia como la de vivir durante algún tiempo en un país hispanohablante, y que eso realmente puede ayudar a mejorar la sensibilidad auditiva y articulatoria de los aprendices, entendemos que se puede llegar a pronunciar muy bien los sonidos de cualquier lengua extranjera aun sin pasar por esa experiencia tan tentadora. Uno de los caminos para ello es escuchar de forma no pasiva enunciados producidos por hablantes nativos de la lengua meta; para ello, todas las fuentes disponibles (televisión, radio, el material de audio que acompaña algunos libros de enseñanza del idioma en cuestión, etc.). La audición atenta de textos orales permite desvelar los procedimientos rítmicos encontrados con mayor frecuencia, los esquemas de entonación y curvas melódicas características, la determinación de las pausas y silencios típicos, entre otros aspectos más. En lo referente a la escucha productiva del español, Quilis (2000: 09) llama nuestra atención para el que:

> (...) hay que tener presente que los sonidos no son realizados de igual manera por todos los individuos de la misma colectividad y que no todos los sonidos son siempre los mismos porque muchas veces se encuentran modificados por el contexto fónico que los rodea.

Esa escucha debe acompañarse del intento de reproducir lo que se oye. Efectivamente, el desarrollo de una buena pronunciación va en correlación con la práctica auditiva de textos orales.

Algunos estudiantes piensan que pueden adquirir una buena pronunciación con poco esfuerzo y en un corto período de tiempo, y eso no es cierto. A través de la misma encuesta antes referida, esgrimimos que el 62,5 % de los alumnos entienden que, para llegar a hablar el español como Dios manda, tendrán que poner mucho de su parte. En ese sentido, Koster (1991: 10) afirma, categóricamente, que:

> Acostumbrarse a las distintas realizaciones de sonidos y palabras en una lengua extranjera es un proceso extremadamente largo, que solo se puede enseñar procurando que los alumnos escuchen lo más posible.

Con poco esfuerzo no se llega a nada. La pronunciación se perfecciona mediante observación y ejercitación. La capacidad de comprensión solo se consigue mediante la práctica. Los ejercicios de comprensión oral no solo llevan a los alumnos a reconocer y a comprender los sonidos, sino que también sirven de modelo lingüístico para la propia pronunciación, además de las estructuras gramaticales y el vocabulario.

La conciencia de que hace falta empeñarse y trabajar duro para llegar a lograr una buena pronunciación es indispensable. No se obtienen resultados rápidos. Se necesita tiempo para sustituir hábitos obtenidos y practicados durante muchos años de una determinada manera, por otros. A través de nuestra encuesta, llegamos a que el 62,5 % de los alumnos encuestados entienden que una buena pronunciación solo se adquiere con tiempo y esfuerzo. Quilis (1993) dice, reiteradamente, a lo largo de su libro, que los sonidos de cada lengua resultan de un conjunto de hábitos articulatorios que se reflejan en la pronunciación del idioma. Si los sonidos de una lengua que no es materna, son distintos, hay que emprender un esfuerzo por aprenderlos. Se deben ejercitar tantos los sonidos en común existentes entre la lengua materna y la lengua que se aprende, como, también, los sonidos contrastivos, puesto que requieren un mayor grado de esfuerzo de quienes se intentan acercar a una lengua que no es la materna, puesto que implican cambios de hábitos articulatorios. En ese sentido, Couto (1998: 674) explica que:

> Cada lengua tiene un conjunto de gestos faciales que se asimilan ya desde la más tierna infancia, y aun cuando la enunciación se suspende, el punto natural de descanso engendra en cada lengua sonidos diferentes (...). De ahí la importancia en insistir en las clases de lengua extranjera para que los alumnos asimilen los puntos naturales de descanso de cada lengua, pues, si en estos momentos retoman sonidos de apoyo correspondientes al de la base de articulación de su lengua materna, comprometen la pronunciación del resto de su enunciación.

Que quede claro que cuando insistimos en que los estudiantes busquen desarrollar una «buena pronunciación» no queremos decir que esta tenga que ser similar a la de los nativos, sino una pronunciación inteligible, que permita que el aprendiz tenga éxito en sus procesos de interacción.

3. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA MEJORÍA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y DE LA EXPRESIÓN ORAL

Hay que pensar que hay varios factores que pueden influir en la comprensión oral, o sea, las condiciones del ambiente (la acústica), la calidad del equipo de sonido y del material a ser utilizado: las cintas o CD, la velocidad del habla y el tipo de pronunciación de los hablantes. También es importante observar que las condiciones del oyente, tales como su motivación, sus objetivos, su estado de fatiga, su capacidad de atención o de interés, también interfieren en la capacidad de comprensión de textos orales (Goh, 2003). Además de seleccionar las actividades, hay que atentar para esos detalles también.

Por lo que se refiere a los tipos de actividades de comprensión auditiva, Bordón (2000) explica que hay dos tipos de actividades: a) la que se presta para la comprensión de detalles del texto oral, llamada *intensiva*, y b) aquella que lleva a que el oyente tenga una función más relajada, como oír una canción, ver una película

o escuchar un chiste. En este caso no importa la extensión del texto, sino que el aprendiz pase un buen rato. Estas actividades son denominadas *extensivas*.

Para Goh (2003: 22-37) las actividades de comprensión auditiva pueden ser clasificadas como actividades de comprensión oral *unidireccional* en las que los alumnos tienen que escuchar y reaccionar para lograr alcanzar los resultados. Esas actividades pueden ser de

a) restauración
b) reconstrucción
c) comparación
d) previsión
e) selección
f) elaboración
g) evaluación
h) rompecabezas
i) correlación
j) resolución de problemas

Hay actividades que se clasifican según la manera de ejecución y otras que exigen una interacción entre el oyente y el hablante. Tales actividades, clasificadas como *bidireccionales*, pueden ser de

a) dictado creativo
b) descripción
c) simulación
d) discusión
e) presentación

En cuanto a la expresión oral, Baralo (2000: 18) propone algunos tipos de actividades:

a) conversaciones
b) preguntas y respuestas
c) resolución de problemas
d) debates
e) discusiones, argumentaciones
f) juegos comunicativos
g) simulaciones, dramatizaciones
h) relatos reales y fantásticos, chistes

Es más productivo el uso de actividades que mantienen una relación temática; sin embargo, la gran mayoría de los libros didácticos de español como lengua extranjera usados en Brasil no relaciona las actividades de comprensión a las de expresión oral. Por otra parte, el tipo de ejercicio que más se solicita al aprendiz

es el que se clasifica como actividades *unidireccionales*, según las que el aprendiz escucha, clasifica algunas informaciones o rellenar espacios en blanco con las palabras que faltan.

CONCLUSIONES

Hemos dicho al comienzo de este corto trabajo que el profesor no puede enseñar la pronunciación al alumno: puede indicarle caminos. Una forma de indicar caminos es pensar que la enseñanza de la pronunciación debe ser atendida constantemente. Por otra parte, conforme destaca Miquel (1973: 77-78), el profesor debe asegurarse de que él mismo sabe pronunciar lo que dice, acentuando correctamente las expresiones, imprimiendo el ritmo adecuado y usando entonaciones apropiadas para cada expresión que utiliza. Por otra parte, el profesor también debe llevar a que sus estudiantes practiquen el idioma. Los estudiantes deben ejercitar la comprensión auditiva y la expresión oral.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, L. S., 1997, «A pronúncia no ensino de língua estrangeira: uma visão histórica», en Celane, M. A. (org.), *Ensino de segunda língua: redescobrindo as origens*, São Paulo, EDUC, pp. 45-53.

Baralo, M., 2000, «El desarrollo de expresión oral en el aula de ELE», *Carabela,* 47, febrero, SGEL, Madrid, pp. 5-36.

Bordón, T., 2001, «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE», *Carabela,* 49, *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de ELE*, febrero, SGEL, pp. 77-101.

Fabio Couto, L. R., 1998, «Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación», en F. Moreno; M. Gil; K. Alonso (orgs.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del Congreso de ASELE, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 667-676.

Goh, Christina C. M., 2003, *Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas*, Tradução Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia, São Paulo, Special Book Services Livraria.

González Hermoso, A., 2004, «Una reflexión en torno a la pronunciación, entonación, ortografía y comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera», *New Routes*, jan.-feb., pp. 34-35.

Koster, C. J., 1991, «La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras», *Cable*, 8, pp. 5-10.

López, M. R., 1999, «Las clases de expresión oral», *Frecuencia-L* , 11, pp. 26-40.

Miquel, L., «La enseñanza de la pronunciación», en Lourdes Miquel, *Metodología moderna de la enseñanza de idiomas extranjeros*, Chile, Ed. Universitaria, 1973, pp. 56-78.

Moreno Fernández, F., 2002, *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco/Libros.

Piccin, I. M., y Silva, M. A. C. M. B., 2003, «Livros didáticos e atividades para desenvolver a produção oral», *Intercâmbio*, XII, pp. 79-85.
Quilis, A., 1993, *Tratado de Fonología y Fonética Españolas,* Madrid, Gredos.
— 2000, *Principios de fonología y fonética españolas,* Madrid, Arco/Libros.
Ravera Carreño, M., 1990, «La expresión oral: teoría, tendencias y actividades», en Bello, P. et ál., *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid, Aula XXI/Santillana, pp. 13-41.
Romero Dueñas, C., 2004, «La enseñanza de la pronunciación y la entonación», *New Routes*, jan.-feb., pp. 36-37.
Sánchez, A., 2000, *Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
Sánchez, B., 1997, «De la comprensión auditiva a la expresión oral», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 15, pp. 38-42.
Silva, V. L. T., 2002, «Fluência oral: o imaginário num curso de Letras – LE», *Formas e Linguagens,* 1/2, pp. 67-81.