

# LA COMPRENSIÓN ORAL: UN PROCESO ACTIVO

M. ROSARIO BUENO LAJUSTICIA

*Universidad Complutense*

## INTRODUCCIÓN

Aunque tradicionalmente la comprensión oral (**listening**) se ha considerado como una destreza receptiva o pasiva de la lengua, a lo largo de estas líneas trataremos, sin embargo, de poner de manifiesto la enorme importancia que tiene el hecho de que el oyente adopte una postura activa y positiva en lo que está oyendo, pues ello le conducirá a una mejor comprensión del mensaje que su interlocutor intenta comunicarle.

O'Malley, Camot y Küpper (1989:18) sugieren que la comprensión oral es un proceso activo en el que el oyente interesado relaciona lo que escucha con sus conocimientos previos o sus inquietudes sobre el tema.

«Listening comprehension is viewed theoretically as an active process in which individuals focus on selected aspects of aural input, construct meaning from passages, and relate what they hear to existing knowledge».

Los distintos estudios (James, 1984; Krashen *et al.*, 1984; Wipf, 1984; Long, 1985; Richards, 1983) realizados en las últimas décadas sobre la influencia de la comprensión oral en la adquisición de una segunda lengua reflejan que su repercusión es enorme, especialmente en los primeros niveles del proceso de aprendizaje.

Existe una clara dependencia entre las cuatro destrezas de la lengua

—comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita—. Por ello, incluso en aquellos casos en los que un alumno tuviese que desarrollar una destreza por encima de las demás, la teoría (Krashen, 1985) nos dice que no debe hacerse de forma parcial, sino bajo un principio de integración de las cuatro destrezas.

Con bastante frecuencia, el alumno que intenta aprender una segunda lengua, se ve implicado en situaciones en las que además de comprender el mensaje que su interlocutor intenta transmitirle, deberá poner de manifiesto algún tipo de respuesta oral o escrita.

A veces esta situación es recíproca lo que significa que ambos participantes pueden intervenir indistintamente en la conservación. Otras sin embargo, no es recíproca y, en consecuencia, el oyente sólo puede escuchar (radio, cassette, etc.) sin tomar parte activa en el proceso de comunicación.

Anderson y Lynch (1988) exponen la estrecha relación que existe entre una buena comprensión oral y la forma de expresarse verbalmente con eficacia. Una expresión adecuada siempre debe ir precedida de una buena comprensión. Así pues, el profesor ha de preparar una serie de actividades a través de las cuales el alumno no sólo tenga la posibilidad de escuchar sino también la de intercambiar información con sus interlocutores.

El alumno que estudia una lengua extranjera como es el inglés en el caso que nos ocupa, utiliza un conjunto de estrategias en las diferentes fases de la comprensión oral tal y como vamos a ver a continuación.

## ESTRATEGIAS

Las teorías más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 1985, 1990; Krashen, 1982; McLaughlin, 1987; Long, 1981, 1985a; Chaudron, 1985) nos conducen a señalar «**input, interaction and motivation**» como los tres pilares sobre lo que apoyar esta gran tarea si queremos conducir a nuestros alumnos a un feliz puerto.

Así pues, los profesores hemos de tener muy en cuenta estos factores a la hora de seleccionar los materiales con los que vamos a trabajar: La **información** ha de ser rica y al mismo tiempo comprensible para el alumno, las actividades habrán de dar al oyente la posibilidad de entablar **diálogo** con su interlocutor y, finalmente, tanto los materiales utilizados como las tareas a desarrollar con ellos habrán de ser **motivantes** para el alumno.

La comprensión oral suele verse como una tarea difícil, especialmente cuando se trata de interpretar un tipo de discurso que llamaríamos no planificado o espontáneo, pues se caracteriza por estar no muy bien estructurado, cambiar de tema con cierta facilidad, mezclar lo principal con lo secundario, transmitir muchas ideas en pocas palabras, etc.

A fin de paliar estas dificultades, convendría tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: que exista una buena audición; que el que escucha esté familiarizado con el acento del que habla, tenga la posibilidad de ver y dialogar con su interlocutor y no se sienta especialmente cansado, incómodo o impaciente en ese momento; que el tema de la conversación resulte conocido e interesante, y que exista alguna razón convincente y de utilidad para escucharle.

Caso de no poder oír o entender todas las palabras de la conversación, el interlocutor debe tener en cuenta que normalmente puede captarse la idea principal de la misma prestando una especial atención a las palabras acentuadas (Humphrey y Evett, 1985).

Es decisivo en el proceso de comprensión el hecho de que los *input* utilizados se ajusten al conocimiento que el alumno tiene, es decir, que esté familiarizado con ellos, lo que le facilita su asimilación.

Asimismo es importante en un proceso de comunicación que los participantes tengan en cuenta estos principios (Grice, 1975): *a)* facilitar toda la información necesaria; *b)* no decir aquello que se considera que es falso; *c)* dar una información relevante y *d)* ser breves y ordenados en la exposición, evitando ambigüedades o equívocos.

En un estudio realizado recientemente por O'Malley, Chamot y Küpper (1989) se afirma que existen oyentes eficaces e ineficaces y se señalan estos criterios para identificar a los primeros: la facilidad con que siguen la explicación sin necesidad de aclaraciones complementarias, la habilidad con que captan de inmediato la idea principal del tema expuesto y su capacidad para deducir el significado de los términos desconocidos.

«Criteria for being an effective listener... consisted of attentiveness in class, ability to follow directions without asking for clarification, ability and willingness to comprehend the general meaning of a difficult listening passage, ability to respond appropriately in a conversation, and ability and willingness to guess at the meaning of unfamiliar words and phrases» (1989:425).

El vocabulario, las estructuras gramaticales y la extensión del pasaje son elementos a tener en cuenta para graduar los diferentes tipos de *input* de acuerdo con su dificultad.

Brown y Yule (1983a) establecen que las dificultades son cada vez mayores cuando los elementos que intervienen pasan de una relación estática a otra dinámica y de ésta a una tercera de orden abstracto. También sucede lo mismo si el número de componentes textuales se multiplica y, finalmente, si no se respeta en la exposición el orden cronológico de los mismos.

El alumno, sirviéndose de las estrategias expuestas, puede llegar a una completa comprensión del texto, ya sea oral o escrito, poniendo en marcha una serie de procesos cognitivos en los que intervienen tres niveles de conocimiento: el lingüístico, el contextual y el cultural (Anderson y Lynch, 1988).

## PROCESOS COGNITIVOS

Sin duda, existe una clara diferencia entre «oír lo que se dice» y «entender lo que se escucha». Ambas afirmaciones forman parte del proceso de comprensión oral, pero así como la primera utiliza conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos como fuente de información, la segunda está íntimamente relacionada con el bagaje cultural del oyente y su experiencia personal.

La comprensión oral, en la adquisición de la segunda lengua, aparece como una serie de procesos activos y complejos (Byrnes, 1984) que inciden tanto en la comprensión de los contenidos como en su nivel de entendimiento.

Cuando escuchamos algo en nuestro propio idioma ponemos más atención en el mensaje que en la forma de transmitirlo. Sólo cuando la audición no es buena hemos de poner el máximo interés en los sonidos, palabras, etcétera, para ir reconstruyendo lo dicho a base de inferir o arriesgar significado.

La entonación, el acento, el significado de las palabras, la construcción sintáctica de las oraciones gramaticales y la cohesión entre ellas formando párrafos están relacionados con el conocimiento lingüístico.

Ahora bien, aun siendo esto necesario para comprender un texto, no es suficiente y nos atrevemos a decir que ni siquiera es lo más importante, pues de poco nos serviría identificar palabras si al final no conseguimos quedarnos con lo que quieren decir en su conjunto.

Las palabras en el texto tienen dos niveles de significado, uno fijo e invariable y otro que permite ser interpretado por la persona que escucha la información. En el primer caso su significado está relacionado con la semántica, mientras que en el segundo caso su significado está vinculado con la pragmática.

A veces el alumno se encuentra con palabras cuyo significado desconoce. Sin embargo, no le resulta difícil descubrirlo por el contexto ya que éste aporta una valiosa información sobre el conjunto. Halliday y Hasan (1989) definen el contexto del siguiente modo:

«... as a social and physical world which interacts with text and creates discourse».

Existe una clara diferencia entre texto y discurso. El primero carece de comunicación al no haber una interacción recíproca. El segundo, sin embargo, es un proceso comunicativo en el que los interlocutores se intercambian información hasta comprender perfectamente todos los matices de la misma.

«Text as a compendium of sentences, is the linguistic product of discourse. In text there is no communication because there is not reciprocal interaction. Whereas discourse is the process whereby language users negotiate a reciprocity of perspectives for the conveyance of information and intention. That is, a communicative process by means on interaction to achieve meaning» (Widdowson, 1984:99).

Para llegar a entender un texto en su conjunto, no es suficiente analizarlo desde un punto de vista lingüístico. Para que el aprendizaje sea significativo, hemos de poder formarnos un modelo mental asociando la nueva información con la que nosotros tenemos en nuestra mente de experiencias anteriores.

La memoria almacena sus experiencias sobre el mundo a dos niveles distintos, a corto y a largo plazo, que los psicólogos cognitivos denominan «**short-term & long-term memory**». Está ocupada por conceptos genéricos que nos sirven para establecer relaciones con el conocimiento que nos va llegando constantemente.

Anderson (1985) ve la memoria como el lugar donde se activa el conocimiento adquirido previamente y donde se hacen predicciones sobre la información nueva.

Ahora bien, la memoria trabaja con proposiciones que son las unidades de significado, no con construcciones gramaticales.

«Propositions are the basic units of meaning involved in comprehension and the listener's ultimate goal is to determine the propositions which an utterance or speech event expresses» (Clark y Clarck, 1977).

Por tanto, ambos procesos son importantes: aquel en el que la información discurre de los niveles inferiores a los superiores (**BOTTOM-UP**) y aquel en el que la información va de los niveles superiores a los inferiores (**TOP-DOWN**).

Los interlocutores a lo largo de la conversación procuran explotar ambos niveles de conocimiento, el lingüístico y el esquemático, con el fin de comprender el mensaje. Se trata de descubrir el matiz particular que cada palabra tiene en el contexto en el que aparece.

«... to realize meaning in language use, we need to engage schematic as well as systemic knowledge. It is not enough to know the general symbolic meaning of signs, we need to discover their particular indexical meaning as well in actual context of occurrence» (Widdowson, 1984:129).

El contexto, con su información extra-lingüística (Bialystok, 1983) en la que se incluye información tanto a nivel gramatical como cultural, facilita en gran medida el proceso de comprensión.

El oyente experimentado aprovecha todas las señales o claves que el hablante le da para ir deduciendo significado y, finalmente, comprender el mensaje que éste intenta transmitirle a través de sus palabras.

De ahí la importancia de que el profesor elija textos que sean familiares para los alumnos, pues de lo contrario difícilmente llegarían a comprenderlos. Se quedarían con el léxico, pero no con el mensaje que llevan implícito, ya que no es posible aprender nada si antes no se comprende (Faerch y Kasper, 1986).

La memoria activa un esquema principal que a su vez pone en marcha otros subesquemas. Estos proporcionan al oyente una base para hacer predicciones sobre lo que oye. Widdowson define **schemata** (**schema** en singular) de este modo:

«... as cognitive constructs in long-term memory and which provide a basis for prediction... Cognitive structures which the individual uses to organise experience» (1983:46).

En este tipo de análisis el interlocutor se va creando expectativas sobre el tema en cuestión a la vez que se forma un esquema mental basado en el

conocimiento que tiene del mundo real de acuerdo con ciertos modelos, marcos de referencia y macroestructuras. (Bartlett, 1932; van Dijk, 1977; Meyer, 1975; Bower *et al.*, 1979; Greene, 1986; Schank y Abelson, 1977; Rumelhart, 1980; Glenberg *et al.*, 1987).

Al formarse su propio esquema sobre lo que oye, se imagina todo lo que en la vida real acompaña a dicho acto, incluyendo situaciones, personajes, objetos y lugares. Si las previsiones que se ha hecho no se van cumpliendo, el alumno tendrá que cambiar su esquema, pues por la razón que fuere ha elegido un modelo que no se corresponde con la nueva información.

Cuando el oyente escucha con interés un mensaje, su mente empieza a establecer relaciones entre lo que oye y la información o conocimiento que él tiene almacenados en su memoria. En la medida que el proceso avanza, va perfilando su esquema más y más. Según Rumelhart (1980) pueden presentarse tres situaciones diferentes:

1. Que el oyente no tenga ese esquema mental formado y por consiguiente no llegue a entender lo que su interlocutor intenta comunicarle.
2. Que posea un esquema de lo que se habla, pero su interlocutor no le dé las claves para descifrarlo o relacionarlo con su experiencia previa. Mientras no le facilite esa información, seguirá sin entenderlo.
3. Que interprete el mensaje de una forma coherente. Si a su vez es eso lo que su interlocutor quería decirle, comprendió ambas cosas.

Podemos terminar diciendo que el proceso de comprensión culminará felizmente si los interlocutores consiguen construir en su mente un escenario en el que el pasaje escuchado cobre sentido (Garnham, 1987b).

## METODOLOGÍA

Tradicionalmente la metodología utilizada en la práctica de la comprensión oral consistía en que el alumno contestase, tras escuchar el pasaje,

a una serie de preguntas formuladas por el profesor para comprobar en qué medida el alumno había entendido la información facilitada.

Hoy día, sin embargo, estamos más interesados por el proceso de aprendizaje que por los resultados en sí mismos. Preferimos ver la comprensión y la expresión oral como dos aspectos simultáneos de un mismo fenómeno, como el haz y el envés de una misma realidad.

Esto da al alumno no sólo la oportunidad de escuchar, resumir e interpretar el mensaje transmitido por su interlocutor, sino también la de intervenir activamente en la conversación, ya sea con el fin de transmitir una determinada información o con la de establecer unas relaciones sociales (Brown y Yule, 1983a).

Los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera, tienen escasas oportunidades de recibir información en dicha lengua fuera del aula. De ahí que los profesores tengamos que hacer un gran esfuerzo en facilitarle una «rich and comprehensible input» (Krashen, 1985). Creemos que en el aula debe utilizarse habitualmente entre profesores y alumnos la lengua objeto de estudio, en este caso el inglés.

La motivación está en proporción directa al grado de interés que posea el tema elegido, del mismo modo que la comprensión y la confianza en sí mismos aumenta cuando son capaces de ir haciendo predicciones sobre el texto o tema de análisis.

Teniendo presentes las estrategias y procesos cognitivos expuestos anteriormente, sólo nos queda sugerir una serie de aspectos prácticos a tener en cuenta en la práctica de la comprensión oral.

Antes de comenzar la audición, el profesor explicará de una forma clara y concisa la temática sobre la que trata el pasaje que van a escuchar seguidamente, o bien les formulará tres o cuatro preguntas muy generales, a fin de crearles expectativas sobre el mismo.

A continuación oirán todo el pasaje tantas veces como sea necesario hasta poder completar las actividades preparadas al respecto. Cada sesión de audición deberá ir acompañada del consiguiente material visual de apoyo (diagramas, mapas, cuadros, etc.) que los alumnos cumplimentarán conforme vayan asimilando la información facilitada.

De acuerdo con su nivel, realizarán varias actividades que les obliguen a pensar y a relacionar el conocimiento que tienen sobre otras materias más que a actuar de una forma mecánica.

Finalmente, conviene que los alumnos trabajen por parejas o en pequeños grupos intentando transmitirse la información recibida y defendiendo su postura con argumentos a favor o en contra. Podrían elaborar, incluso, un pequeño informe relacionado con el tema objeto de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1985), *Cognitive psychology and its implications* (2nd, edn.) New York: W. H. Freeman.
- ANDERSON, A. & T. LYNCH (1988), *Listening*, Oxford: OUP.
- BARTLETT, F. C. (1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: CUP.
- BIALYSTOK, E. (1983), «Inferencing: Testing the hypothesis-testing», en Seliger, H. & M. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- BOWER, G. H., J. B. BLACK & T. J. TURNER (1979), «Scripts in memory for text», *Cognitive Psychology*, 2/4: 331-50.
- BROWN, G. & G. YULE (1983a), *Discourse analysis*, Cambridge: CUP.
- BYRNES, H. (1984), «The role of listening comprehension: A theoretical base», *Foreign Language Annals*, 17: 317-29.
- CHAUDRON, C. (1985), «Comprehension, comprehensibility and learning in the second language classroom», *Studies in the Second Language Acquisition*, 7/2: 216-32.
- CLARK, H. H. & E. V. CLARK (1977), *Psychology and Language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DIJK, T. A. van (1977), *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London: Longman.
- ELLIS, R. (1985a), *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.

- ELLIS, R. (1985a), (1990), *Instructed second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- FAERCH, C. & G. KASPER (1986), «The role of comprehension in second language learning», *Applied Linguistics*, 7: 257-74.
- GARNHAM, A. (1987b), *Mental models as representation of discourse and text*. New York: Wiley & Sons.
- GLENBERG, A. M., M. MEYER & K. LINDEM (1987), «Mental models contribute to the foregrounding during text comprehension», *J. of Memory and Language*, 26: 69-83.
- GREENE, J. (1986), *Language understanding: A cognitive approach*. Milton Keynes: Open University Press.
- GRICE, H. P. (1975), «Logic and conversation», en Cole & Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN (1989), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: OUP.
- HUMPHREYS, G. W. & L. J. EVETT (1985), «Are there independent lexical and non-lexical routes in word processing? An evaluation of the dual-route of reading», *The Behavioral and Brain Sciences*, 8: 689: 740.
- JAMES, C. J. (1984), «Are you listening? The practical components of listening comprehension», *Foreign Language Annals*, 17: 129-33.
- KRASHEN, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- : (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- : (1985), *The input hypothesis*. London: Longman.
- KRASHEN, S. D., T. D. TERRELL, M. E. EHRMAN & M. MERZOG (1984), «A theoretical base for teaching receptive skills», *Foreign Language Annals*, 17: 261-75.
- LONG, M. H. (1981), «Input, interaction and second language acquisition», en Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition*, Annals of the New York Academy of Sciences, 379.

- LONG, M. H. (1981), (1985), «Input and second language acquisition theory», en Gass, S. & C. Madden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- MCLAUGHLIN, B. (1987), *Theories of second language acquisition*, London: Edward Arnold.
- MEYER, B. F. (1975), *The organization of prose and its effects on memory*, Amsterdam: North-Holland.
- O'MALLEY, J. M.; A. U. CHAMOT & L. KÜPPER (1989), «Listening comprehension strategies in second language acquisition», *Applied Linguistics*, 10/4: 418-37.
- RICHARDS, J. C. (1983), «Listening comprehension: Approach, design, procedure», *TESOL Quarterly*, 17/2: 219-40.
- RUMELHART, D. (1980), *Schema: The building blocks of cognition*, en Spiro, R. J., B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum Associates.
- SCHANK, R. & R. ABELSON (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding*, Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum Associates.
- WIDDOWSON, H. G. (1983), *Learning purpose and language use*, Oxford: OUP.
- : (1984), *Explorations in applied linguistics 2*, Oxford: OUP.
- WIPF, J. A. (1984), «Strategies for teaching second language listening comprehension», *Foreign Language Annals*, 17: 345-48.