

# EL MENSAJE ORAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. CARACTERÍSTICAS Y TÉCNICAS DE COMPRESION ORAL.

**M.<sup>a</sup> del Carmen ALARIO TRIGUEROS**

Profesora de Lengua Inglesa y su Didáctica de la E. U. del Profesorado de E. G. B. de Palencia.

Percibir, algo a primera vista tan sencillo y claro, ha demostrado ser un proceso complejo que requiere una fuerte actividad mental, consciente e inconsciente, así como una base cognitiva previa (1). Veamos este mensaje, un anuncio como tantos que hoy en día invaden nuestros campos de percepción.



Autor: JAVIER AYARZA

FOTO 1: ANUNCIO TOMADO DE CUADERNOS DE PEDAGOGIA NUM. 134, FEBRERO 1986.

(1) Sobre este tema existe una amplia gama de estudios destacando entre ellos: CHOMSKY, N. *Language and Mind* –Harcourt Brace and Jovanovich, Inc. New York, 1968. Los estudios de Piaget sobre la adquisición del lenguaje en el niño y toda la literatura sobre el aprendizaje de la lengua materna entre los que destacamos los estudios de CRYSTAL, D. – *Child language, learning and linguistics* – Edward Arnold Ltd. London 1976 y BRUNER, J. – *Child's talk learning to use language* –Oxford University Press. Oxford 1983.

Consta de dos partes principales: una icónica y otra verbal. El primer punto que atrae nuestra atención es la fotografía, en ella no sólo vemos caras y objetos sino sus sentimientos, sus edades, sus sensaciones, e ilusiones, información que no obtenemos directamente del texto, sino de la comparación con abstracciones existentes en nuestro cerebro provenientes de experiencias anteriores. La imagen atrae nuestro deseo de conocer y nos lleva a ampliarlo por medio del mensaje escrito, relegado en muchas ocasiones, como ésta, a mero esclarecedor de dudas.

La imagen móvil es incluso más atrayente. Con la simple acción de eliminar la voz en nuestro televisor, nos damos cuenta de su importancia. En la percepción visual de las acciones que transcurren en nuestra pantalla, no sólo vemos quienes las ejecutan, cómo se encuentran, el entorno que los rodea, percibimos las miradas que se lanzan y sus significados, incluso podemos imaginarnos lo que han dicho por las claves que dan el movimiento de sus labios, sus cabezas siguiendo el ritmo de las frases y marcando el tono con hombros, párpados y manos. No en vano el lenguaje gestual, como han demostrado diversos autores (2) supone hasta el 50 ó 65% de la información que recibimos del exterior.

La escucha, sin embargo, de un programa de radio, supone un mayor esfuerzo de concentración al ser el lenguaje el único canal de percepción. Permite menos distracciones al tener que estar pendiente del narrador que nos ofrece todo este lenguaje gestual y descripciones externas por medio de "la palabra". La percepción de un estímulo auditivo lingüístico, no representa simplemente el mismo proceso transpuesto a otro campo. La cualidad abstracta del lenguaje, regulador y estructurador interno de nuestra captación del mundo, hace de esta operación consciente, un complicado proceso perceptivo para el mismo hablante nativo. En una simple conversación telefónica, el receptor, conocedor del idioma, procede en primer lugar a la segmentación en unidades significativas de la cadena de sonidos marcados por pausas, inflexiones de voz, diferencia de tonos, etc. procedentes del emisor. A este oyente, el fluído sonoro le es familiar, tiene un conocimiento interiorizado de las reglas de su propia lengua, adquirido desde pequeño por medio de la experimentación que ha hecho con ella en situaciones comunicativas. La confrontación de lo oído con este conocimiento interiorizado es el segundo paso de esquematización. Comprender, teniendo en cuenta no únicamente los sonidos previamente estructurados, sino las marcas paralingüísticas que incluso a veces pueden

---

(2) Ver MOTOS TERUAL, T. "El lenguaje del cuerpo 1.ª parte" Documenta 2.ª época núm. 1. CEI de Chestre, Valencia. 1985. y ARGYLE, M. – *The Psychology of Interpersonal Behaviour* – Pelican Books in Penguin Books Ltd. Harmondsworth, 1967.

contradecir las palabras utilizadas –tantas y tantas frases utilizadas con un doble sentido–, que sólo desciframos gracias a un tono contradictorio, una risa, etc. El tercer momento, y no menos importante, en la captación del mensaje oral es la memorización del mismo: bien por medio de la memoria a corto plazo (3), en la que intervendría la memoria de tipo “eco” –en cuya adquisición juegan un papel importante las técnicas de repetición (minicry. ver STEVICK 1982) y subvocalización (planteadas en RIVERS, W. M. & TEMPERLEY, M. S. 1978)– o la memoria a medio y largo plazo (long-term memory (3) ) en la que el cerebro debe actuar selectivamente con el fin de reestructurar las informaciones en unidades menores (4) de fácil asimilación, para así proceder a almacenarlas.

Esta actividad, simplemente descrita pero compleja en su realización por la variedad de técnicas utilizadas inconscientemente, y la cantidad de operaciones concretas necesarias para su automatización –nos referimos al proceso de adquisición de destrezas lingüísticas que el niño vive desde temprana edad–, queremos que se genere espontáneamente, y sin copiar los modelos de la lengua materna en el aprendizaje de lengua extranjera que se enfrenta por primera vez a ésta.

Nuestro pobre alumno, desprovisto de información icónica, y ciego a todo mensaje gestual, deberá enfrentarse a una consecutiva cadena de sonidos –de los que muchos, no sólo no tiene “conocimiento” sino que le pueden producir risa– que deberá segmentar de acuerdo con las pautas desconocidas para él (sistema de reglas *interiorizado* de la nueva lengua) con el fin de encontrar una significación. No contentos con esto, los textos propuestos tienen una longitud que, aunque no grande, obligan a una serie mínima de memorizaciones en su cabeza para poder conseguir el fin propuesto: “contestar una serie de preguntas”, que la mayoría de las veces, en nada tiene que ver con la significación profunda del texto. El alumno procede a una automatización en unidades menores para mantenerlo en memoria de tipo “eco” –como suele hacer en su propia lengua– si es que ha podido encontrar un significado concreto, si su memoria auditiva es grande, el niño conseguirá responder adecuadamente a las preguntas sobre lo que el texto cuenta, si no, se sentirá fracasado por no poder acordarse. Si encima, las

---

(3) Una mayor explicación sobre estos procesos la podemos encontrar en RIVERS, W. M. & TEMPERLEY, M. S. – *A Practical Guide to the Teaching of English as a second or foreign language*. Oxford University Press. New York. 1978, así como la aclaración de estos términos.

(4) ECCLES, J. C. en su libro *Human Mistery*, Springer Verlag. Berlin 1979 y MILLER, G. A. –en su artículo sobre “The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information” *Psychological Review*. 63: 81 - 97, 1956 nos muestran las bases fisiológicas teniendo en cuenta el ritmo interno del ser humano, en que se sustenta la teoría de la memorización gracias a la división en unidades menores.

preguntas propuestas no tienen nada que ver con la narración y si con características externas del texto (preposiciones utilizadas, palabras y su significado en el texto, etc.) le será imposible responderlas. Sólo le queda una opción: no intentar “entender” –el cerebro es muchos más adaptable de lo que pensamos–. Un muchacho/a acostumbrado a un tipo de actividades posteriores a la audición de un texto puede responder utilizando la memoria de “eco”, focalizada a las respuestas de un tipo de preguntas que sabe va a plantear el profesor, sin necesidad de “comprender nada”. De ahí que muchos alumnos acostumbrados a realizar ejercicios automáticos (drills) a la perfección, responder preguntas, manipular oraciones de afirmativa o negativa, etc., estén totalmente incapacitados para la comprensión significativa de un estímulo oral en la lengua que quizás lleve estudiando por más de siete años.

Nuestro deber, como profesores de esa lengua, es proveer al alumno de un “input” lingüístico suficiente, así como de la selección de actividades que ayuden a automatizar estas destrezas en la lengua extranjera, tarea más sencilla que la adquisición de la primera lengua, pues únicamente resta transponer conceptos y actividades realizadas ya para comunicarse en su propia lengua.

Sabemos por la teoría de la Gestald (5) sobre el conocimiento, que la percepción además de estructurada y constante se realiza de una forma global o “integral”, es decir aunque captemos sensaciones desde distintos campos –olfato, visión, audición, etc.– tenemos un concepto único que proviene de la confluencia de todas ellas, aunque como dice Eccles (6) modificados por otro tipo de procesos internos como las emociones, sentimientos y motivación del que escucha influyendo en su fijación o rechazo hasta en un 99% (7). ¿Por qué entonces no tener todo esto en mente para cubrir un mayor número de campos de percepción y adecuarnos más a las expectativas del alumno?

Casi todos los autores que tratan el tema del aprendizaje de una lengua extranjera desde el punto de vista cognitivo o psicológico (ver Asher, Gatteno, Krashen, Rivers y Ventriglia en la bibliografía) coinciden en la necesidad de un período previo de “listening” creando un ambiente, como Gatteno, relajando a sus alumnos como Lazanov o por medio de una “respuesta física total” de Asher. La idea base es la misma:

---

(5) Ver las teorías de la Gestald aplicadas a la psicolingüística en LEONTIEV, A. – *Psychology and the Language Learning Process* – Pergamon Press Ltd. London 1981.

(6) Ver la obra anteriormente citada de ECCLES, J. C. (1979).

(7) RICHTER, D. – “Biochemical aspects of memory” in RICHTER, D. (ed.) *Aspects of learning and memory* - Basic Books. New York 1966.

“to bring conceptual understanding of the words” (8). Pues tal, como afirma Cazden (9) “meaning is the most important of all aspects of language”.

Las aportaciones de investigaciones sobre el aprendizaje de la primera lengua, nos ofrecen técnicas de inmediata utilización en nuestras aulas, a pesar de que aquí la situación es artificial, siempre podemos hacer que el niño perciba desde el principio “inputs” lingüísticos significativos en un contexto también significativo. Los famosos “Chunks” del aprendiz de una segunda lengua, definidos por Ventriglia (10) como: “Phrases or units of more than one word that are remembered as a whole” pueden ser un bonito “input” de lengua siempre que estén en relación con una experiencia personal. Asher plantea crear esa experiencia personal en clase, desde el mismo instante en que el profesor entra en el aula produce, en inglés, oralmente una orden:

Stand up! (el mismo la realiza y mueve sus manos para que le comprendan mejor).

Sit down (y ejecuta la acción).

Everybody, sit down! (movimiento de mano indicando que se sienten).

Stand up!.

Sit down! (everybody).

(dirigiéndose a uno) María stand up!.

Sit down!.

etc.

El número de acciones que así pueden introducirse, es amplísimo, más aún si tenemos en cuenta los modificadores (slowly, quickly, quietly, etc.), las alternativas que ofrece el nuevo vocabulario (Sit on your chair, sit on Mary's chair, sit on the floor) y el contexto inglés que generamos –base para poder llevar toda clase en inglés– pues la lengua se utiliza simplemente como “prompts” para ser realizado o como producción, siempre que el alumno esté totalmente seguro de poder producirlo correctamente. El “input” deberá pues, presentarse siguiendo los dictados de la pronunciación de la Lengua Inglesa, nunca evitando abreviaciones o añadiendo acentos donde no los hay –con el fin de facilitar la tarea, pues no lo facilita, más bien genera barreras difícilmente salvable– en fin, a modo de Chunk (tono, pitch y ritmo normales).

---

(8) Cita tomada de VENTRIGLIA, L. (1982) p. 36.

(9) CAZDEN, C. B. & others (eds.) *Functions of language in the Classroom*. – Teachers College Press, Columbia University, New York 1972.

(10) VENTRIGLIA, L. (1982) p. 13.

Sabemos también que en la fijación por medio de la memoria a "corto plazo" (short - term memory) el hablante utiliza la memoria auditiva, tipo "eco". Rivers y Temperley (1978) nos aconsejan las actividades de resonancia de la producción del profesor.

Garvey (1974) tras estudiar los juegos de fijación de la lengua materna en niños pequeños, comprobó la eficacia de las rimas y juegos orales con cambios de ritmo (de acuerdo con una actividad física: saltar a la comba, juegos de manos, etc.) para la fijación en la memoria a largo plazo de largos textos. En el número 1 de TABANQUE apuntamos también actividades de tipo "humming" en que el alumno canta el ritmo, tono y acentos de frase al tiempo que realiza los gestos propios que acompañan ese tipo de producción: Where are you from? (acompañado de un movimiento de cabeza hacia atrás y elevación de hombros) (11).

La importancia del movimiento en la fase de fijación de la lengua se basa en los variados sistemas de procesar la información que la mente utiliza, no todos los niños/as tienen un sistema básicamente simbólico, el activo (a través del movimiento) y el icónico (representaciones gráficas o visuales) son muy usuales incluso entre los adultos.

En esta misma teoría se soporta el ejercicio de comprensión oral que propone Gatteno, de MANIPULACION CON OBJETOS.

El alumno provisto de un núm. x de regletas procede a su colocación siguiendo el dictado de profesor.

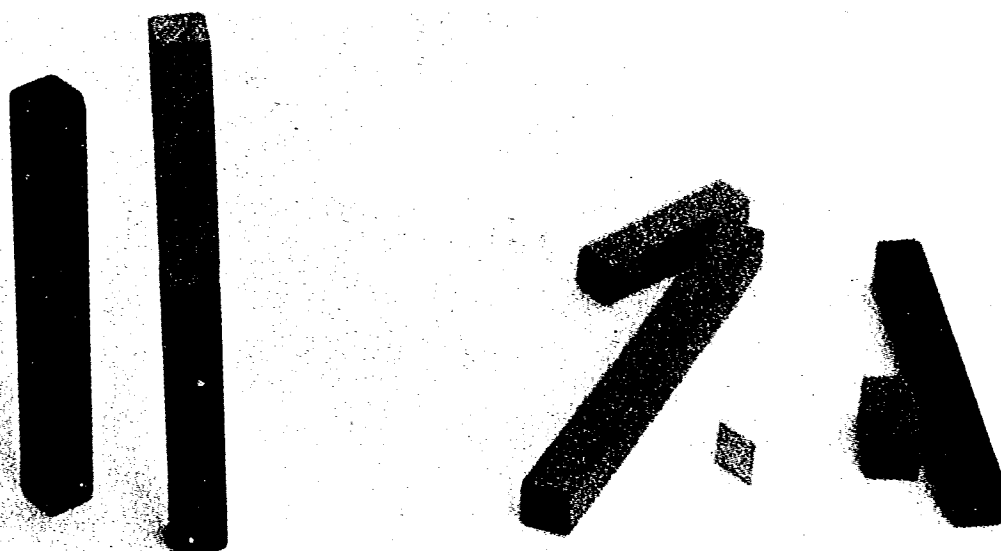


FOTO 2: REGLETAS DISPUESTAS SEGUN DICTADO.

Autor: JAVIER AYARZA

(11) ALARIO TRIGUEROS, C. "Movimiento y color: Técnicas para el aprendizaje de la fonología Inglesa" TABANQUE núm. 1, E. U. del Prof. de E. G. B. Palencia 1985 pp.35-36.

The yellow rod is right on top of the green one.  
next to them we put the light blue rod...

Los "pictures dictations" admiten una mayor complejidad y podemos salirnos del entorno en que siempre nos encontramos. El famoso monstruo de dos cabezas, utilísimo para practicar las partes del cuerpo con los pequeños proporciona una fuente de "inputs" llenos de calidades tonales, emotivas y muy cercanas al niño. La presentación de paisajes e incluso dibujos abstractos, a partir de la descripción de dibujos geométricos, a realizar sobre un papel blanco, pueden ofrecer suficiente intriga para mantener una audiencia de más altas aspiraciones.

Otras alternativas podrían ser: la manipulación con piezas de juegos de construcciones (prácticas de preposiciones de lugar) o, construcción de muñecos de piezas (oficios), realizaciones de maquetas de una ciudad con material de desecho, etc.

Penny Ur (1984) nos muestra en su trabajo como realizar actividades de escucha interesantes a partir de la manipulación de imágenes (historietas sin palabras, etc.).

### CREACION DE UN CONTEXTO

Cuando las primeras fases están asentadas, podemos dar paso a audiencias más complejas: cuentos, canciones, historietas del libro, etc. En muchos casos necesitaremos ayudas visuales para completar el significado de lo que vamos a percibir. A veces el libro de texto tiene bonitas ilustraciones, otras carece de ellas, en cualquiera de los casos centrar la atención en otro punto que no sea el texto siempre es interesante, así

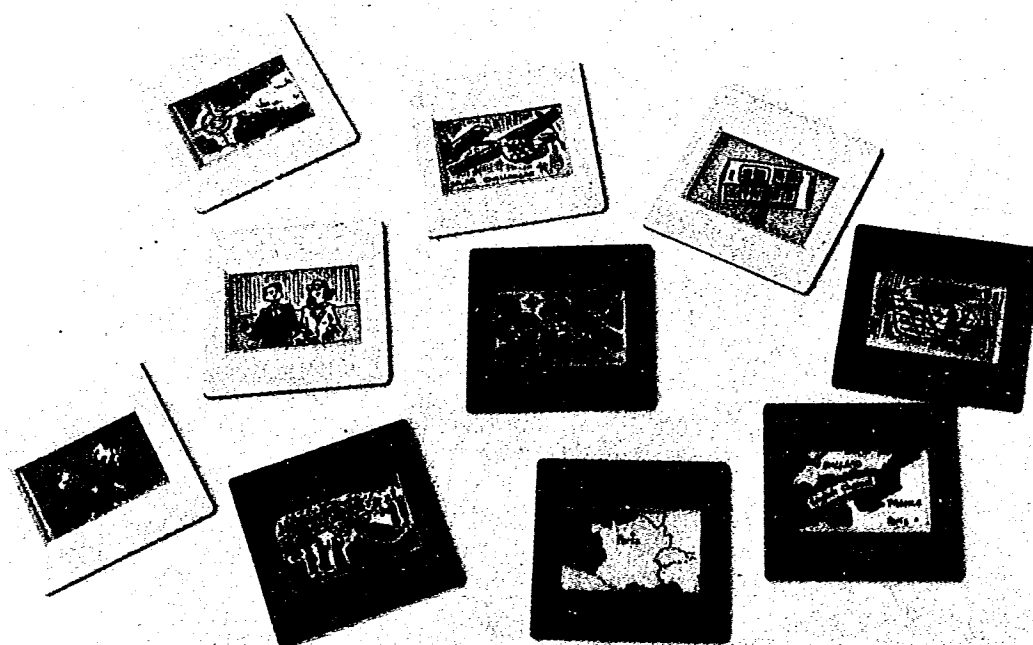


FOTO 3: DIAPOSITIVAS REALIZADAS POR EL PROFESOR DE E. G. B., J. C. GARCIA GARCIA PARA ILUSTRAR UNA DE LAS LECTURAS DE JIGSAW 3. Autor: JAVIER AYARZA

1.- Podemos presentar la audición con la ayuda de diapositivas realizadas por nosotros mismos (en papel vegetal o acetato con rotuladores de colores y marquitos de diapositivas) para crear un nuevo ambiente.

2.- Si avisamos a nuestros alumnos de que, por algún percance, las diapositivas aún perteneciendo al texto, están mal ordenadas y tenemos que escuchar la cinta para ver cual es el orden real, tenemos una variante de la anterior.

3.- Otra técnica, también con diapositivas, esta vez tomada de las utilizadas en la enseñanza con vídeo, es ofrecer por un lado la imagen, a un grupo de alumnos de clase (siempre que las condiciones del aula lo permitan), y por otro, el resto escucha la cinta que corresponde a la imagen. Ambos grupos se reúnen y forman, esta vez, parejas (uno de los que han visto y otro de los que han escuchado), entre ambos tendrán que determinar la línea de la historia.

Si las condiciones del aula no lo permiten, siempre podemos presentar primero las imágenes seguidas y tras un coloquio sobre el supuesto tema de la historia, verificaremos con la escucha y visualización simultáneas.

4.- Las diapositivas nos pueden servir también para evaluar el grado de comprensión grupal. Una vez provistos de un número limitado de "marquitos" –de acuerdo con las imágenes que creamos fundamentales para representar el significado– se procede a la audición de la cinta. Se les pide que pinten en ellos los momentos más cruciales, para ello se procederá a escuchar la cinta cuantas veces sea necesario (macro grupo o grupos



FOTO 4: DIAPOSITIVAS REALIZADAS POR LOS ALUMNOS A PARTIR DE LA ESCUCHA DEL CUENTO "THE TALE OF THE TURNIP".  
Autor: JAVIER AYARZA



pequeños) hasta concluir con una última escucha en la que las diapositivas de los niños, previamente seleccionadas de los distintos grupos –de TODOS–, se integran en la audición a modo de audio-visual.

5.- Contexto sin imágenes visuales. Esta tónica está dirigida a la recepción consciente de las marcas paralingüísticas, así como la imaginación consciente del contexto físico. Consiste en plantear una serie de incógnitas a los oyentes sobre cuestiones relativas al texto: el número de personas que intervienen en la conservación, sus edades, estados de ánimo, tipo de voz, estilo de habla, relaciones entre ellos, objetos que entran a formar parte del contexto, ruidos o efectos especiales, etc. Todas ellas, planteadas en forma de “problem solving”, generan interés y atención focalizada, sin opción a sentirse perdidos en la actividad al tiempo que les ayudamos a buscar claves en las que apoyarse.

Procedimiento: Dividir la clase en grupos pequeños (tres personas como máximo) de acuerdo con el número de incógnitas que vayamos a plantear. Tras la primera escucha y anotación por grupos de las conclusiones sacadas, procedemos a cambiar la tarea: esta vez, los que contaban el número de personas, recogerán la investigación del grupo anterior: lugares en los que transcurre la acción, y así sucesivamente hasta que todos los grupos hayan sacado conclusiones de cada una de las incógnitas. El tercer paso será poner en conjunto las conclusiones y, tras una última escucha decidir cual es la verdadera respuesta.

La introducción del vocabulario para esta tarea puede hacerse por medio de comics o flash-cards de este tipo.

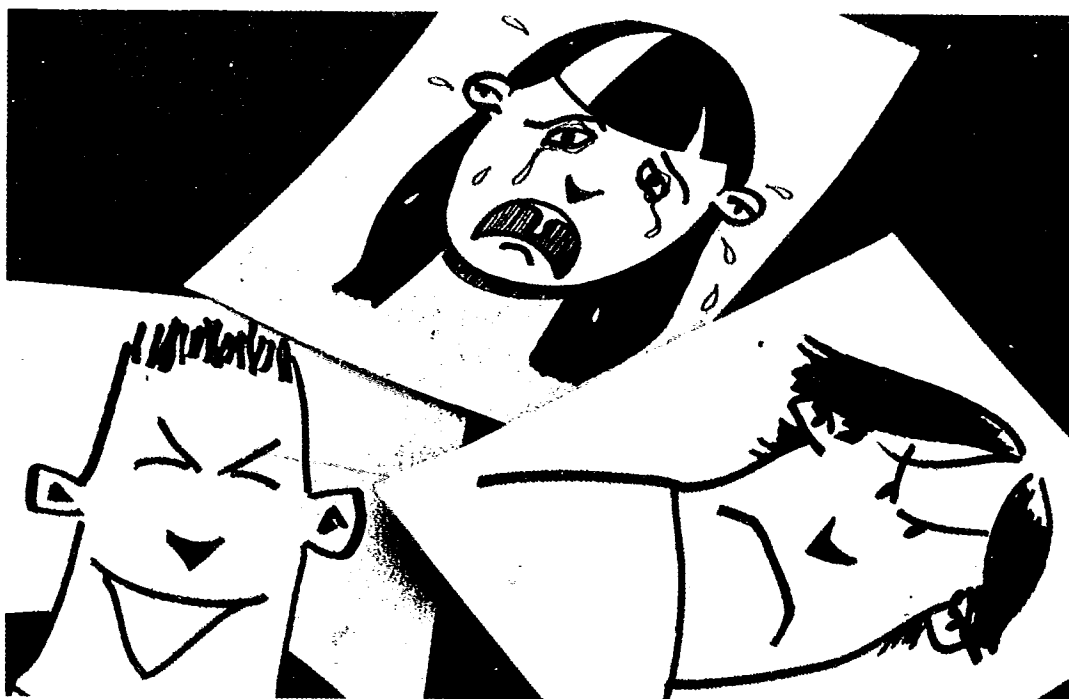


FOTO 5: FLASH CARDS REALIZADOS POR EL PROFESOR DE E. G. B., J. C. GARCIA PARA ILUSTRAR LOS CONCEPTOS DE "HAPPY, SAD AND UNGRY".  
Autor: JAVIER AYARZA

Las alternativas que el video ofrece a este tipo de técnicas son muchísimas y suficientemente complicadas como para ser tratadas a parte.

## **ACTIVIDADES DE ESCUCHA Y LECTURA**

Muchos centros de E. G. B. carecen de otro tipo de material oral que no sean las cintas del libro de texto. No es problema, lo interesante es poder variar la presentación de este tipo de material y crear la ilusión que nuestros alumnos desean encontrar. La literatura sobre este tipo de actividades es muy amplia (ver Rinvolucrí, M.: Ur, P. etc. en la bibliografía), proponemos aquí una mínima selección con variaciones para poder ser utilizadas en cualquier clase de lengua Inglesa (E. G. B. y B. U. P.) con escasa dotación económica:

1.- Utilizar las preguntas de comprensión como introducción al texto, así el niño se hace una idea de lo que va a tratar. Proponiendo que sugieran la historia que de éstas pueden deducir, puede servir como base a una actividad oral.

2.- Teniendo en cuenta el escaso interés que muchas de las "lecturas" tienen, podemos proponer preguntas que nos lleven más allá de la historia.

3.- Adivinar las palabras que van a aparecer en un texto escrito del que se ofrece: el título, el tema, muy someramente, etc.

4.- Hacer un puzzle de la misma lectura. La técnica es muy sencilla, consiste en fotocopiar la lectura y cortarla en tantos pedacitos como niños hay en el aula —si son muchos y la lectura muy corta, hacer más de una fotocopia y dividir la clase en grupos—, se le da a cada niño una frase que deberá memorizar antes de que se lo retire el profesor justo antes de proceder a la escucha, de pié, alrededor de la clase se irán colocando, del primero al último los niños-frase, según estas vayan siendo reconocidas. Esta actividad pretende acelerar la selección del niño, ayudar a la identificación de unidades menores y hacer física la estructuración de un texto.

Como vemos, la gama de técnicas que se nos ofrecen es muy amplia, incluso es fácil entrar en la dinámica de generarlas nosotros mismos, siempre que tengamos en cuenta tres cuestiones básicas:

- La actividad que la mente realiza para comprender.
- Que éstas estén de acuerdo con los intereses de nuestros alumnos.
- Que procuren un ambiente de relajación y aceptación personal de todos los individuos que conviven en una misma clase.

## Bibliografía

- ASHER, J. J. –*Learning another Language through actions. The Complete teacher's guidebook.* Sky Oaks Prod. Los Gatos. Calif. 1977.
- GATEGNO, C. –*Teaching Foreign Languages in Schols. The Silent Way*– Educational Solutions, New York, 1963.
- FRANK, Ch. & RINVOLUCRI, M. –*Grammar in Action*– Pergamon Press Ltd. Oxford 1983.
- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. –*Once Upon a Time*– Cambridge University Press, Cambridge. 1983.
- MOORWOOD, H. (ed.) –*selections from Modern English Teacher*–Longman Books Ltd. 1978.
- OLERON, P. –*El niño y la adquisición del lenguaje*– Edic. Morata, S. A. Madrid, 1980. Edic. original París 1979.
- KRASHEN, S. D. & TERREL, T. D. –*The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom.*– Pergamon Press & Alemany Oxford 1983.
- LEONTIEV, A. –*Psychology and the Language Learning Process*– Pergamon Press Ltd. London 1981.
- LOZANOV, G. –*Suggestology and the principles of Suggestopedy*– Gordon & Brach, New York 1979.
- RIVERS, W. M. –*Speaking in many tongues. Essays in foreign-language teaching*– 3<sup>rd</sup> Edition Cambridge University Press. Cambridge 1983.  
–*Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in language teaching*– Cambridge University Press. Cambridge 1983.
- VENTRIGLIA, L. –*Conversations of Miguel and María - How Children learn a Second Language*– Addison - Wesley Publishing Co. Inc. Philipines 1982.
- UR. P. –*Teaching Listening Comprehension*– Cambridge University Press. Cambridge 1984.