

ROSA M^a RODRÍGUEZ ABELLA
Università degli Studi di Milano

La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos

Introducción

Hace ya algunos años que Francisco Marcos Marín tratando el tema de la normalización y planificación de las lenguas afirmaba que la mayoría de los seres humanos no puede integrarse en el mundo de hoy sólo con su lengua materna y añadía: “*Esta preocupación es ya más ecológica que cultural, en el sentido tradicional del término*” (Marcos Marín, Sánchez Lobato, 1988: 144). Sin duda, la constatación de la importancia que en el ámbito laboral, social y económico conlleva conocer una o más lenguas extranjeras, ha sido uno de los factores determinantes que nos ha permitido asistir, en estos últimos años, a la inclusión de la enseñanza de uno o más idiomas en los programas de estudio de facultades no lingüísticas, como ingeniería, económicas, arquitectura, etc.

A la hora de afrontar la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en dichas facultades, los estudios más recientes en el ámbito de la psicología cognitiva –en concreto, la teoría de los esquemas sostiene que aprendemos algo nuevo sobre la base de lo que ya sabemos (Corno, Pozzo, 1993)– recomiendan y avalan el uso de los lenguajes específicos, pues éstos nos permiten servirnos de los conocimientos previos de nuestros alumnos¹ y además poseen

¹ Sobre este tema véase Montalto: “*Las últimas investigaciones sostienen que los conocimientos de una persona son almacenados en la memoria según estructuras cognitivas complejas y refinadas, los esquemas, bloques que agrupan los conceptos y las relaciones asociadas a un determinado ámbito y las respectivas reglas de uso. Dichos esquemas son reactivos cuando se afrontan situaciones,*

también todas las características fonéticas, morfosintácticas, léxicas y retóricas de la lengua común; la única diferencia entre un lenguaje y otro radica en la teoría que expresan (Hutchinson, 1987)².

En esta comunicación me propongo evidenciar la importancia de practicar y evaluar, de modo gradual y coherente con el nivel, la comprensión auditiva sirviéndonos de estos lenguajes. Dos son las razones principales por las que me centraré en la comprensión auditiva y no en las demás destrezas. La primera y fundamental es que considero, como ya sostenía Canale en 1983, que la comprensión auditiva es sin duda la base para el desarrollo de la expresión oral y, finalmente, de toda capacidad comunicativa³, es decir, la audición controla la producción, evidentemente es casi imposible que nuestros alumnos puedan producir un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente, por consiguiente la corrección fonética tiene que comenzar por la discriminación auditiva para pasar más adelante a la producción (Poch Olivé, 1993). La segunda, es que si bien es cierto que asistimos a una gran proliferación de cursos y métodos para escribir, hablar y leer mejor, constatamos que, desafortunadamente, no sucede lo mismo con respecto a la comprensión auditiva. De hecho, se echa en falta la existencia de bibliografía específica sobre esta destreza, tanto desde un punto de vista teórico

hechos o textos similares".

² Es decir: "No existe una lengua general por un lado y lenguajes específicos por el otro, sino que más bien existen prácticas lingüísticas y discursivas diferentes dentro de la misma lengua"(Montalto, 1999: x). Por lo que se refiere a los lenguajes específicos, Viddowson propuso en 1979 una tipología de textos específicos atendiendo a su dificultad, así el nivel más alto lo constituirían los textos científicos de tipo argumentativo, después tendríamos los textos expositivos, y por último, los textos de carácter divulgativo. El mismo autor recomienda, asimismo, el uso de textos del tercer tipo en el aprendizaje de E/LE nivel elemental (Widdowson, 1979).

³ Canale afirma también que "hay una etapa de comprensión que debe preceder a la etapa de producción en la enseñanza de la segunda lengua (...) en las etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua quizás debería darse más importancia a las actividades de audición y lectura orientadas al conocimiento y a la habilidad que a aquellas dedicadas a la expresión oral y a la escritura" (Canale, 1983: 74)

como práctico. Pues, aunque sabemos que “*casi la mitad de nuestro tiempo profesional lo pasamos escuchando a los demás*”⁴, lo cierto es que, por desgracia, ni en la escuela ni en la universidad, se nos enseña o proponen técnicas para aprender a escuchar mejor, aunque se sabe que: “*cuanto más se avanza en edad tanto más se deja sentir la falta de aprendizaje en el arte de escuchar bien. (...) Con el crecimiento, el alumno en vez de progresar en su capacidad de escuchar, se retrasa constantemente*” (Gauquelin, 1982: 47-49) y, además, está comprobado que el oído se desarrolla según el uso que se hace de él (por ejemplo, los músicos con talento precoz tiene el área cerebral del oído un 25% más grande de lo normal).

1. ¿Qué entendemos por comprensión auditiva?, ¿qué quiere decir escuchar?

Nadie cuestiona ya que “*la audición es la vía principal por la que se establece la comunicación entre los seres humanos*” (Gauquelin, 1982: 49)⁵. Ahora bien conviene aclarar en seguida que oír no implica o presupone, necesariamente, saber escuchar. La primera acepción que atribuye el DRAE (Diccionario Real Academia Española) al término oír es la de “*percibir con el oído los sonidos*”. En cuanto al término escuchar la primera acepción que nos da el DRAE es la de “*aplicar el oído para oír*”, como segunda acepción (mucho más precisa) encontramos “*prestar atención a lo que se oye*”, es decir, oír sería un acto pasivo, mientras que escuchar conlleva una actitud activa.

⁴ Este dato lo toma Françoise Gauquelin de un estudio realizado por Paul T. Rankin, director de las escuelas públicas de Detroit, en este estudio Rankin demuestra que por regla general la actividad profesional se descompone de la siguiente manera: escribir, 9%; leer, 16%; hablar, 30%; escuchar, 45%. (Gauquelin, 1982: 47-48).

⁵ Principio análogo es compartido por Alfred Tomatis quien afirma: “*l'écoute est le trait fondamental qui fait de l'homme ce qu'il est: le vertical, le créant, le social, le communiquant. Par l'écoute, l'homme redécouvre ce pour quoi il est fait: la communion avec l'autre, avec la création, et avec son créateur*”. (Tomatis, 1991: 184)

En otras palabras, como muy bien indica Gauquelin “*oír no pone en juego más que los conductos del oído. Escuchar engloba todo el circuito del pensamiento*” (Gauquelin, 1982: 49). Una definición aún más exhaustiva de lo que se entiende por escuchar nos la proporciona Cassany: “(...) *escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente*” (Cassany, 2000: 101-102).

Como podemos ver, por consiguiente, sería más adecuado hablar de cómo adquirir las técnicas necesarias para aprender a escuchar⁶. Y es evidente que escuchar: “*es una actividad extremadamente compleja*” (Koster, 1991: 5), además, sería erróneo pensar que el oyente se forma la misma idea que tiene en mente el hablante. Como es lógico, no sólo se pierde cierta cantidad de información durante la transferencia, sino que el oyente mismo añade también información (relevante o no), ya que va integrando la información nueva en sus conocimientos ya existentes (Koster, 1991).

Koster señala también cómo en el proceso de comprensión oral se pueden distinguir varios niveles de procesamiento. Por una parte, es evidente que cuando una persona escucha a otra persona oye por un lado todo tipo de sonidos ambientales (el sonido que producen las teclas de un ordenador, el ruido de las agujas de un reloj, etc.) y por otro lado, los sonidos propios del habla (nivel acústico).

Lo que normalmente y en primer lugar hace el oyente es concentrarse en los sonidos del habla filtrando los demás sonidos. Luego, el oyente asigna a las distintas realizaciones de los sonidos del habla (nivel fonético) determinados fonemas (nivel fonológico). Después, los fonemas se combinan para formar palabras (nivel léxico), que tendrán determinada relación sintáctica entre sí y se

⁶ Es decir, se trata de aprender a escuchar explotando mejor las inmensas posibilidades que nos ofrece el sentido del oído porque “*de tous nos “radars”, elle savait fonctionner de jour, de nuit, par tous les temps. (...)L’oreille donc, puisque c’est d’elle qu’il s’agit, s’inscrit comme notre première arme de sondage et de contrôle. Elle acquiert d’autant mieux cette prépondérance que son grand angle d’ouverture lui offre un large éventail de balayage et lui permet de déterminer avec facilité l’orientation topographique de tout élément sonore placé dans sa sphere*”. (Tomatis, 1991: 42).

podrán agrupar en frases (nivel sintáctico). A estas palabras y frases se atribuirá un determinado significado (nivel semántico), y las distintas frases juntas formarán un texto o parte de un determinado texto coherente (nivel pragmático).

Aunque como podemos apreciar la descripción que nos propone Koster se sirve de categorías lingüísticas y sugiere cierta jerarquía⁷, desde los niveles inferiores (acústico→ fonético→ fonémico→ léxico→ sintáctico→ semántico→ pragmático) hacia los superiores y desde unidades sin significado hacia otras significativas, el propio autor señala que esto no quiere decir que escuchar funcione así en la práctica, de hecho no es necesario pasar por todos los niveles para llegar a una interpretación significativa. Algunos niveles se pueden saltar, por ejemplo, se puede saltar el nivel sintáctico si la relación entre las palabras está clara desde el conocimiento del mundo, si escuchamos las palabras “hombre”, “tiburón” y “atacar”, lo lógico es que “El tiburón ataque al hombre”, y no el hombre al tiburón, obviamente, para esta interpretación no es necesario un análisis sintáctico.

Señala también el mismo autor cómo al escuchar no sólo se recorre el camino de abajo arriba, sino que, a menudo, hay que volver a un nivel inferior” (Koster, 1991), un claro ejemplo es el del reconocimiento de palabras, a veces, sólo cuando alguien nos deletrea la palabra o el nombre “oímos” y reconocemos los fonemas. Así desde un nivel superior hay que volver a otro inferior.

Constatamos, por consiguiente, cómo el procesamiento del habla no se puede describir mediante un simple modelo jerárquico, sino que hay otros aspectos como, por ejemplo, el conocimiento del mundo que pueden influir en todos los niveles y también los niveles superiores pueden influir en el procesamiento de los niveles inferiores.

Pero sin duda la dificultad más importante que se nos presenta al escuchar una lengua extranjera es el reconocimiento de las palabras, dos son las razones fundamentales:

⁷ En realidad el modelo que propone Koster como él mismo sostiene es más bien heterárgico y no jerárquico como pudiera parecer .



1 - La variabilidad fonética, es decir la forma de realizar segmentos fonéticos, según el grupo fonético, el acento, la velocidad y el hablante. Entre las variaciones más conocidas cabe señalar: la variabilidad en la duración de vocales y consonantes, la velocidad, la asimilación, número y longitud de las pausas, familiaridad con la voz del hablante, calidad de la señal de habla, etc.

2 - La segmentación, es decir, un determinado número de sonidos del habla se puede separar de varias maneras, pero, a veces, los oyentes de una lengua extranjera no logran segmentar correctamente la señal hablada.

Por lo que se refiere a los oyentes no nativos, Koster señala que los oyentes no nativos escuchan de la misma manera que los nativos, lógicamente, la única diferencia entre ambos grupos radica en que los no nativos son más lentos en el reconocimiento de fonemas y palabras y, por consiguiente, cometen más errores en la identificación, pero ambos tipos de oyentes utilizan el contexto en igual medida.

2. ¿Cómo practicar o mejorar la comprensión auditiva?

Por lo expuesto tanto en la introducción como en el apartado precedente no se trata sólo de mejorar, sino incluso, a veces, de "recuperar" la capacidad de escuchar⁸. Obviamente, un factor fundamental para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación, está claro que todos escuchamos algo en una situación determinada porque tenemos una buena razón; por lo tanto, será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que nos escuchen o escuchen algo y, en la medida de lo posible, debemos intentar que la actividad de comprensión auditiva pro-

⁸ Es lógico pensar que el cerebro del hombre actual (que en la mayoría de los casos vive en un ámbito urbano) al verse constantemente agredido por los sonidos provenientes de la radio, la televisión, los medios de transporte, el tráfico, los móviles, etc., inconscientemente, se habitúa a estar cada vez menos atento al mundo que le rodea. Es decir, nuestra capacidad de escuchar no progresa sino que por el contrario padece una regresión.

puesta tenga que ver, cuanto más mejor, con los intereses, gustos y necesidades de información de nuestros alumnos.

Así para realizar un entrenamiento auditivo adecuado: *“los ejercicios de comprensión oral deben ser específicos y calculados, preparados para practicar las estrategias variadas del proceso y para incidir en los aspectos que resulten más difíciles para el alumno”* (Cassany, 2000: 110). El mismo autor afirma también que es necesaria mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar y aconseja el uso de ejercicios frecuentes, breves e intensivos. Recomienda así mismo el uso de material real y variado⁹. Es decir, a escuchar se aprende escuchando.

Para practicar la comprensión auditiva o “el arte de escuchar” podemos y conviene realizar una serie de actividades antes, durante y después de la audición

Las actividades que podemos proponer antes de la audición, fundamentalmente, pueden ser actividades de predicción y de presentación cuyo objetivo principal será activar el conocimiento previo por parte de nuestros alumnos: léxico, contenidos, estructuras gramaticales, estructura textual, hablar del tema, formular hipótesis a partir de imágenes o texto escrito, etc.

*Por ej.: “Tocar madera”, título de un texto auditivo propuesto en clase, en este texto de produjeron una serie de predicciones erróneas, pues el texto no hablaba de árboles, muebles, bosques, etc. como ellos imaginaban, sino de las supersticiones.

Mientras que durante la audición el tipo de actividades que conviene realizar son actividades de percepción, discriminación, relación, transcripción, respuesta, etc.; es decir nuestros alumnos tendrán que: escribir (tomar notas, rellenar huecos, completar una ficha), modificar (corregir un texto escrito), ordenar (viñetas,

⁹ Por lo que se refiere al material que debe utilizarse en el aula, de la misma opinión es también Ana Lúcia Esteves dos Santos quien sostiene que : *“Comprender es una destreza en la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera que se orienta en dos vertientes: una evolución **cuantitativa** y otra **cualitativa**. Avanzar en el terreno de la comprensión oral significa saber utilizar los conocimientos en situaciones de comprensión cada vez más variadas; por lo tanto dicha variedad tiene que estar presente igualmente en el aula, abarcando los diferentes repertorios lingüísticos o tipos de discurso”*. (Esteves dos Santos; 1997: 23)

secuencias temporales), marcar (palabras o frases, ruidos de fondo, elementos contextuales), clasificar (acento, curva entonativa, categoría gramatical), relacionar (definiciones y palabras, dibujos y situaciones narradas o descritas), eliminar (elementos no relacionados o no aparecidos), seleccionar (entre varias opciones), hacer juicios (verdadero/falso), actuar (dibujar, levantarse, hacer un gesto); actividades, en definitiva, en las que de lo que se trata es de dirigir y centrar la atención de los alumnos.

*Posibles textos auditivos para la enseñanza de E/LE con fines específicos pueden ser: textos radiofónicos (noticias, debates, entrevistas, campañas publicitarias de los distintos partidos políticos, etc), mensajes grabados en el contestador automático de un despacho (abogado, asesor financiero, etc), textos elegidos por los alumnos o el profesor y relativos a su ámbito de estudios (se pueden explotar como dictado o lectura oralizada), etc.

Por último, pero no por ello menos importante, hay una serie de actividades que podemos proponer después de la audición, éstas pueden ser orales o escritas y su objetivo principal será reflexionar sobre las estrategias utilizadas, hacer ejercicios gramaticales, continuar o terminar una historia, resumir, recrear el modelo, etc. Es decir, es conveniente que cualquier práctica sobre una determinada destreza lingüística se complemente y apoye en la práctica de las restantes destrezas (Sánchez Lobato, 1988: 74).

Volviendo a las actividades que conviene realizar durante la audición, podemos observar que el objetivo de la escucha, o bien puede ser la comprensión global o bien la comprensión de detalles, es decir, se trata de actividades que se basan en dos tipos de comprensión oral: comprensión oral intensiva o extensiva, la actividades de comprensión oral intensiva conviene practicarlas mediante una grabación breve (grabación que puede escucharse varias veces) que contenga algún tipo de información concreta que les sirva a los alumnos para realizar alguna tarea; en cuanto a las actividades de comprensión oral extensiva en este tipo de actividades se escucha de forma general y sin pararse en detalles, lo que interesa es que el alumno se haga una idea global del texto y que pueda captar la información suficiente para poder realizar la tarea que se le ha

encomendado.

Dentro de las actividades de comprensión oral intensiva el dictado constituye una práctica de la misma que merece un estudio y planteamiento específico. Curiosamente, aunque éste es un ejercicio habitual en la enseñanza de la lengua materna, en la enseñanza de segundas lenguas está viviendo un periodo de olvido y marginación, si bien se trata, como sostiene Cassany “*de un ejercicio completo, práctico y útil, que no supone sólo una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos: lectura en voz alta y comprensión lectora. Es difícil escribir correctamente una palabra o recordar un segmento oracional si no lo comprendemos. También es una técnica dinámica en la que el alumno es activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe)*” (Cassany, 1996: 414).

Uno de los autores que más se ha preocupado por ofrecer una nueva metodología a partir de un “viejo tipo de ejercicio”, logrando hacerlo atractivo a profesores y estudiantes, es Paul Davis. Davis, en el prólogo a su libro *Dictation*, nos proporciona 10 buenas razones que justifican su uso en el aula y en el laboratorio lingüístico, entre ellas cabe destacar las siguientes:

- el dictado implica al alumno en la producción de LE, por consiguiente éste se convierte en *sujeto* (no *objeto* del torrente de lengua del profesor) activo porque crea una lengua visual en la página en blanco.
- los estudiantes se mantienen activos después del dictado porque ellos mismos lo pueden corregir (es un buen ejercicio para introducir la costumbre de la autocorrección o corrección cooperativa).
- el dictado facilita actividades comunicativas orales (dictado interactivo).
- el dictado sirve para hacer hipótesis (palabras sueltas, dar un sentido, en grupo crear una historia).
- el dictado sirve para trabajar diferentes habilidades dentro de un mismo grupo (alumnos mejores –mayor vacío de información–, alumnos más lentos –menor vacío de información–).
- el dictado sirve para trabajar con grupos numerosos.

- el dictado puede servir incluso para relajar o pacificar al grupo.

- el dictado es un método seguro para un profesor no nativo (se puede preparar antes, final no abierto, léxico conocido, etc.).

- el dictado nos permite utilizar textos interesantes (actuales, gran flexibilidad en la explotación según el tipo de alumnado - más difícil o más fácil-), etc.

Conclusión

Así pues, en el aula podemos realizar un entrenamiento auditivo variado y entretenido (utilizando también el injustamente “demonizado” dictado), trabajando los diferentes aspectos de la comprensión auditiva, según el objetivo que nos mueva en cada momento; dependerá del profesor, según la tipología, intereses y dificultades específicas de sus alumnos, el trabajar unos aspectos u otros, pero en todo caso las tareas de comprensión auditiva son necesarias e insustituibles¹⁰ para adquirir todas las habilidades comunicativas de un hablante nativo.

Dado que el don de la palabra es lo más característico de la inteligencia humana¹¹, tratemos de evitar por tanto el nacimiento

¹⁰ Sobre la importancia de la audición Tomatis señala: “*L’écoute est, en quelque sorte, la manifestation la plus élaborée de l’ensemble de nos perceptions travaillant de manière synergique sous la coupe de l’oreille. On sait maintenant de cette dernière, après ce que nous avons dit d’elle, qu’elle est non seulement l’organe essentiel de l’homme, mais aussi son ‘corps neurologique’. Engagé dans l’écoute, le système nerveux devient ainsi le tremplin de l’écouter. Mais, hélas, l’humanité ne sert qu’imparfaitement, qu’incomplètement de ce fabuleux miroir qui reflète et le monde matériel et le ciel, qui capte les idées et les diffuse, qui perçoit la réalité et dépasse l’illusion. Si bien que l’on peut dire que le cerveau est l’annexe de l’homme-oreille et que celui-ci est d’autant plus humanisé qu’il est écoutant.*” (Tomatis, 1992: 181-182)

¹¹ Suscribimos plenamente las palabras de Cimatti cuando afirma: “La caratteristica specifica della pedagogia umana è il fatto di essere necessariamente mediata dal linguaggio: un bambino della nostra specie apprende i comportamenti e le conoscenze tipici della cultura cui appartiene essenzialmente attraverso le parole degli adulti”.

de una nueva categoría de ciudadanos, es decir, la de los “sordos funcionales”, categoría que nada aporta a la esencia más profunda del ser humano, ya que como sostiene E. Coseriu el lenguaje es *“una forma de cultura (...) de todos modos, la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza”* (Coseriu, 1997: 78). Pensamos que la existencia, actualmente en pleno siglo XXI, de “analfabetos funcionales” es ya de por sí un síntoma preocupante y alarmante de esta nueva sociedad en la que se ha pasado del viejo y anticuado “homo sapiens” al moderno y teledependiente “homo videns”- la palabra ha sido destronada por la imagen-. Si bien, obviamente, ante el constante y continuo “bombardeo” de esta nueva sociedad “telemática” (sobre todo en época de elecciones generales) puede ser sano y recomendable afiliarse al partido de los “sordos selectivos” o como dirían nuestros abuelos, lo aconsejable en estos casos es : “A palabras necias, oídos sordos”.

Bibliografía

- Canale, Michael, *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, en VV. AA. (1995), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Chauchard, Paul (1994), *Les messages de nos sens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cimatti, Felice (2000), *La scimmia che si parla*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Davis, Paul; Rinvoluceri, Mario (1998), *Dictation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gauquelin, Françoise (1982), *Saber comunicarse*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Koster, Cor (1991), *La comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras*, en "Cable", nº 8, Barcelona, Equipo Cable.
- Marcos Marín, Francisco; Sánchez Lobato, Jesús (1988), *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Tomatis, Alfred (1991), *L'oreille et le langage*, Paris, Seuil.
- VV. AA. (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*, en "Carabela", nº 44, Madrid, SGEL.
- VV. AA. (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.