

Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción

*Mónica Tapia Ladino**
Viviana Flores Orellana,
Maximiliano Heeren Herrera,
Denisse Jaramillo Sandoval,
Angélica Medina Miranda,
*Carolina Sánchez Alarcón***

Recibido: 17 de septiembre de 2010
Revisado: 16 de octubre de 2010
Aprobado: 18 de enero de 2011

Resumen

Entre las competencias lingüístico-comunicativas que los sistemas de educación deben promover en sus estudiantes se consideran leer, escribir, hablar y escuchar. Sin embargo esta última habilidad, por distintas razones, es escasamente atendida en las aulas escolares. El objetivo de este artículo es dar a conocer una investigación para comprender cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la escucha desde la perspectiva de un grupo de estudiantes. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa descriptiva que consideró la realización de entrevistas a ocho estudiantes de entre 14 y 15 años pertenecientes a dos establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción (Chile) y la grabación en video de dos clases reales de Lenguaje en el mismo establecimiento. El análisis de los resultados indica que los estudiantes valoran el uso de recursos multimediales para captar su atención, aprecian la aplicación práctica de los conocimientos teóricos y exigen retroalimentación constante de sus actuaciones. Asimismo, para favorecer la escucha en el aula los estudiantes necesitan conocer explícitamente el objetivo de la clase, establecer conexión de lo aprendido con información del mundo real y asociarlo con metas personales de desarrollo.

Palabras clave: Escucha, competencias comunicativas, aula.

* Departamento de Lenguas, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Correo: mtapia@ucsc.cl

** Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Abstract

Reading, writing, speaking and listening are among the communicative and linguistic competencies that the educational system should promote. However, for different reasons, this last ability is seldom considered in the classrooms. The aim of this article is to present a research to understand how the listening process happens, from the point of view of a group of school students. To carry out this research, a qualitative descriptive methodology was adopted, which considered: interviews to 8 students of 14 and 15 years old, from 2 educational institution of Concepción (Chile) city, and the video recording of 2 Spanish “real” classes in the same institution. The result analysis indicates that the students value the use of multimedia resources as a mean to get their attention; they appreciate the practical application of theoretical knowledge and demand constant feedback on their performances. At the same time, to promote listening ability in the classroom the students need to know explicitly the objective of the class, to establish connections between learning and real world information, and associate this with their own development goals.

Keys words: Listening, communicative competences, school.

Antecedentes

En el currículo chileno el subsector de Lenguaje y Comunicación establece el desarrollo de cuatro habilidades lingüístico-comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar. El currículo manifiesta la intención de fomentar el desarrollo de diversas habilidades que amplíen las competencias comunicativas de los niños y niñas insertos en el sistema escolar. Para lograr este propósito, el subsector se ordena en torno a tres ejes: comunicación oral, comunicación escrita y lectura. Por consiguiente, las habilidades

centrales son la escritura, la lectura y el habla. La escucha, en cambio, queda subsumida en el habla. En nuestra experiencia en establecimientos municipales, particulares y subvencionados, nos hemos dado cuenta de que una de las principales dificultades para llevar adelante los procesos de aprendizaje y enseñanza se relaciona con la débil atención que le prestan los docentes al desarrollo de la habilidad de escuchar en sus estudiantes. Es decir, parece ser que se asume esta habilidad como una actividad que no es susceptible de enseñanza.

Una de las razones que pudiera explicar este hecho es que la habilidad de escuchar ha sido escasamente estudiada en el ámbito de la investigación, lo que posiblemente ha llevado a profesores y a alumnos a creer que su desarrollo es “intuitivo” o que tiene tan solo que ver con la capacidad biológica de oír y no con una capacidad receptiva e interpretativa como la de escuchar. Eventualmente esto se relaciona con una problemática mayor, vinculada con la enseñanza de la oralidad. Según un estudio sobre las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral realizado por Ballesteros y Juli Palou (2002), los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la oralidad en el ámbito de las primeras lenguas derivan básicamente de tres hechos:

- Falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad.
- Ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esta habilidad.
- Tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas, como la falta de equilibrio de los polos de autoridad y proximidad social entre alumnado y profesorado, la indisciplina verbal, la gestión social del aula y del centro educativo, etc. (Vilà, 2005, p. 12).

El desarrollo de la habilidad de la escucha se relaciona con distintas dimensiones del proceso de aprendizaje que se deben dar dentro del aula. Saber cómo y cuándo escuchar atentamente es una habilidad que se relaciona con el desarrollo de la capacidad para aprender, para regular la disciplina de la sala de clases y para insertarse adecuadamente en el mundo social. Dada la necesidad de conocer cómo se dan los procesos de escucha en el aula y con el fin de ocupar un ámbito escasamente estudiado en este medio, esta investigación busca comprender cómo se da el proceso de aprendizaje de la escucha desde la perspectiva de un grupo de estudiantes en dos establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción. Para apoyar teóricamente este artículo, presentamos el marco teórico.

Marco de referencia

Los modelos de la comunicación

El interés por conocer cómo ocurre el proceso de comunicación humana se remonta a los orígenes de nuestra cultura. Investigar la comunicación ha llevado a que se desarrollen varios modelos o enfoques que intentan explicar este fenómeno. Para Aristóteles (2009) se consideran los siguientes tres componentes fundamentales del discurso: el comportamiento de quien habla, el oyente y su disposición, y el discurso comunicado. En relación con el oyente, Aristóteles advierte acerca de la necesidad de considerar su estado de ánimo durante la comunicación. De este modo, señala que los oyentes “se ven inducidos a un estado de ánimo por el discurso. Pues no tomamos las mismas decisiones afligidos que alegres, ni como amigos las mismas que como enemigos” (p. 54). Por tanto, durante la comunicación, tan importante como la necesidad de persuadir al oyente es necesario advertir su disposición, la cual tendrá un rol determinante en la manera como se

da la recepción los discursos. Según lo planteado en este modelo, el papel fundamental de la comunicación es persuasión, que se genera en una interacción entre los agentes. Por ende, el objetivo principal que se persigue es convertirnos en agentes efectivos para influir en los demás, es decir, nos comunicamos para afectar intencionadamente. De ahí que Aristóteles considere la audiencia como un componente fundamental del discurso, para lo cual establece las características particulares que debe tener en cuenta el orador para conseguir su propósito comunicativo y construir su discurso. De esta manera, quien lo pronuncia debe tomar conciencia de las características particulares del destinatario.

Otro de los modelos bastante utilizados que explican el proceso de comunicación es el desarrollado por Shannon y Weaver (1949), quienes identifican “una fuente de información [que] produce un mensaje. Este es codificado por un transmisor que lo convierte en señales que son transmitidas a través de un canal hasta un receptor que descodifica la señal recibida y la vuelve a transformar en un mensaje para que llegue a su destino” (Martín, 2003, pp. 98-99). Al analizar este modelo matemático, conocido como Teoría de la Información, se advierte una visión unidireccional de la comunicación que se centra exclusivamente en el destino del mensaje. Esto implica que solo se consideran ciertos factores del proceso comunicativo. La visión reduccionista propuesta en este enfoque se debe principalmente a que este se originó en el contexto de la efectividad comunicativa entre máquinas, esto es, entre un transmisor y un receptor.

El traspaso de este modelo al ámbito del lenguaje ha generado múltiples dificultades, debido a que se continúa ejemplificando con modelos que simplifican la comunicación humana a la efectiva transmisión del mensaje. Desde este punto de vista, “podemos hablar de una comunicación exitosa siempre y

cuando la pantalla de nuestro televisor obtenga una imagen nítida y estable de lo que está sucediendo en el estudio. No nos preguntamos si tiene sentido para el televisor la imagen recibida” (Echeverría, 2006, p. 139). Por tanto, no podemos hablar de comunicación exitosa si solo nos centramos en la correcta emisión del mensaje o en una adecuada decodificación, pues la comunicación humana es mucho más compleja. Todo lo que sucede con el que recibe la información (actitudes, silencios, gestos, etc.) es esencial en la consideración de la comprensión del mensaje.

Para Jakobson (1960), los factores que constituyen todo hecho discursivo o cualquier acto de comunicación verbal son seis: destinatador, destinatario, contexto, mensaje, contacto y código. Lo innovador en este enfoque es que cada uno de estos factores determina una función diferente del lenguaje (Alsina, 1995), por lo que el contexto estaría determinado por la función referencial, el mensaje por la función poética, el contacto por la función fática, el código por la función metalingüística, el destinatario por la función conativa y el destinatador por la función emotiva o expresiva (*cfr.* p. 67).

Los modelos descritos anteriormente dejan en evidencia el vacío en el tema de la comprensión del fenómeno de la escucha. Esto podría deberse a que estos enfoques han propuesto una visión que reduce el proceso comunicativo exclusivamente a aspectos verbales.

Escuchar

Al comparar la actividad de escuchar con la de hablar pareciera tratarse de una habilidad pasiva, pues da la impresión de que quien escucha no estuviera realizando ninguna actividad en el proceso de comunicación. Para dilucidar esta supuesta paradoja es necesario distinguir entre los conceptos de escuchar y oír, ya que ambas actividades, si bien se sustentan

en la audición, presentan diferencias en sus procesos y objetivos. Para Echeverría (2006), oír es un fenómeno biológico que se asocia a

... la capacidad de distinguir sonidos en nuestras interacciones con un medio (que puede ser otra persona) [...] una capacidad biológica que poseen algunas especies vivas de ser gatilladas por perturbaciones ambientales en forma tal que generen el dominio sensorial llamado sonido. Determinadas perturbaciones ambientales generan, en algunos organismos lo que llamamos el fenómeno de oír. Y estas mismas perturbaciones podrían no generarlo en otros organismos. [En cambio] Escuchar es un fenómeno totalmente diferente. Aunque su raíz es biológica y descansa en el fenómeno de oír. Escuchar pertenece al dominio del lenguaje, y se constituye en nuestras interacciones sociales con otros (p. 141).

Desde este punto de vista, podríamos afirmar que el oír y el escuchar presentan planos de comprensión diferentes y con distinto grado de complejidad. Cuando escuchamos no solo nos centramos en las percepciones obtenidas del medio, sino también en el reconocimiento de la otra persona participante del proceso de interacción. Es decir, cuando pasamos del plano del oír al del escuchar tomamos conciencia de la comunicación como actividad interpretativa. Por tanto, la actividad de escuchar es un proceso que no solo contempla el hecho de oír, sino que incorpora diferentes dimensiones interpretativas tanto de los aspectos verbales como de los no verbales (Pérez, 2008).

Echeverría dedica un libro completo al análisis del fenómeno de la escucha (2008). Al respecto ahonda en las dimensiones afectivas e interpretativas y en la idea de la escucha como una herramienta para reducir la brecha entre las personas. Sostiene que la escucha es un estado de apertura a la comprensión de otras personas diferentes y como un acondicionador que predispone la transformación personal (pp. 76-116). Y dados los diferentes objetivos para los que

los seres humanos escuchamos, diversos autores que pasamos a discutir distinguen entre diferentes tipos de escucha.

Tipos de escucha

El proceso de escucha es complejo y constituye un fenómeno en el que se distinguen grados. Se trata de un *continuum* que parece avanzar desde la escucha con escaso interés o atención a aquella en la que se ponen en juego conocimientos previos, voluntad para comprender e intención de hacer algo con la información. Dada la complejidad del fenómeno, presentamos las propuestas de Lugarini (1995) y Pérez (2008), quienes desde ópticas similares describen las fronteras entre tipos de escucha.

Lugarini propone cinco tipos de escucha: escucha distraída, atenta, dirigida, creativa y crítica. A la primera el autor la define como aquella marginal e intermitente en la que no se evidencia capacidad para centrar la atención con continuidad. Las causas de este tipo de escucha pueden ser físicas, psicológicas, pedagógicas y sociales (p. 142). Este tipo de escucha está más cercana a la definición del oír, pues involucra al oído como instrumento de percepción de sonidos, como cuando escuchamos una radio como telón de fondo de otros sonidos, sin intención de poner atención al contenido. La escucha atenta la define Lugarini (1995) como aquella suscitada por una motivación que anima a prestar atención al mensaje. Es decir, aquella que está movilizadora conscientemente, como ante algo divertido, interesante o útil. En un nivel superior, el autor distingue la escucha dirigida, es decir, aquella que “presupone no solo la motivación, sino también el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención” (p. 142). En este caso, el receptor, además de estar atento a la información que se le va a dar, también sabe que esa transmisión de información tiene una finalidad.

La escucha creativa es aquella que prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo, de tal modo que lo viejo y lo nuevo interactúan y se fundamentan. Así, el material escuchado pasa a formar parte de las vivencias del receptor y este las puede completar e enriquecer (pp. 142-143). Un nivel más complejo es la escucha crítica, que Lugarini define como aquel proceso que el receptor

... realiza solamente cuando se tiene, además de un hábito de implicarse creativamente en la situación, un conocimiento concreto del tema, de tal modo que resulta posible percibir o poder valorar los fines del que habla o narra para adherirse a ellos o disentir de los mismos. La escucha crítica permite prever o anticipar acontecimientos o resultados, gracias a la facilidad de remitirse de manera rápida ya sea a los conocimientos personales previos, ya sea a lo que se ha dicho con anterioridad, manteniéndolo presente, a lo que se añade la capacidad de síntesis, de establecer comparaciones y de valorar las informaciones recibidas sin perder el hilo del discurso (p. 143).

La escucha crítica es la más compleja de todas, pues requiere el hábito de implicarse creativamente en las diversas situaciones comunicativas, lo que supone la capacidad de emitir juicios valorativos respecto de lo escuchado.

Por su parte, según la propuesta de Pérez (2008), la escucha es un proceso activo, ya que no solo involucra el oír, sino también la actitud de participar activamente en la comprensión de lo que se recibe. Además, como lo señala la autora, la memoria a corto plazo, proceso biológico del ser humano que nace de la asociación de ideas, y conocimiento del mundo, entre otras facultades. El escuchar es más que el oír biológico de los sonidos, ya que se presta atención al mensaje que se recibe, que es, sin embargo, a su vez, parte de todo el proceso de la comunicación. Para lograr escuchar hay que poner en práctica diversas estrategias, ya que no sucede de manera aislada, sino

que hace parte de un proceso complejo que involucra estrategias por parte del locutor y también del receptor.

Según Pérez, no es lo mismo escuchar en una conversación espontánea –coloquial– que en un intercambio asimétrico formal –estilo formal–, ya que las estrategias que se utilizan son distintas, por lo que se distinguen en una conversación coloquial elementos esenciales: primero, escuchamos con un objetivo determinado, es decir, tenemos un motivo para escuchar. Segundo, la retroalimentación o intercambio de roles es inmediata –emisor/receptor–, y se debe recordar que los roles no son estáticos: el emisor puede cambiar a receptor y viceversa. Tercero, la retroalimentación mediante gestos y miradas es constante. En cuarto lugar, están las pausas y la entonación para remarcar una palabra, una oración, y así darles diferentes sentidos. Quinto, existe un apoyo en estímulos sensoriales: ruidos, olores, aspecto, tacto, escritura, que ayudan a interpretar el texto emitido. Por último, el tipo de lenguaje varía según la situación: un discurso de despedida, una conversación entre amigos o al relatar lo sucedido a un policía en un choque. En los contextos coloquiales suele existir más ruido y redundancia (Pérez, 2008).

Al comparar las propuestas de los autores, podemos señalar que Lugarini describe cinco tipos de escucha, basado en un modelo inclusivo, donde la escucha compleja contiene a las más simples. Por su parte, Pérez describe los procesos de escucha desde un punto de vista cognitivo y social, pues atiende a los procesos de comprensión y a los elementos no verbales que complementan el proceso de interacción comunicativa.

La escucha, por tanto, es una habilidad que trasciende del ámbito personal al social. En la vida cualquier persona se dedica la mayor parte del tiempo a escuchar, ya sea al profesor o a los propios compañeros.

En la escuela se enseña a esperar para intervenir, a ponerse en el lugar del otro, a adecuarse a la situación y al contexto (niveles del habla), a ser cortés; en suma, a desarrollar nuestra inteligencia social. En definitiva, a respetarse.

Es evidente que no basta con que el oyente permanezca en silencio durante la escucha, ya que este no es necesariamente signo de escucha atenta. En muchas ocasiones es posible adoptar la actitud de escuchar, pero sin prestar atención. Como señala Pérez (2008), hay ciertos “vicios” o defectos en la escucha que deforman la construcción del significado por parte del oyente. El desarrollo de la escucha no solo es necesario para el desempeño académico, sino en todas las actividades de la vida. Por tanto, uno de los objetivos lingüísticos comunicativos que es necesario desarrollar en los hablantes se relaciona con la competencia comunicativa de la escucha.

Competencia comunicativa y competencia lingüística

El desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística en los hablantes es una de las misiones de las entidades educativas. Por competencia lingüística se entiende “la capacidad biológica para hablar y comprender una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades” (Lomas, Osoro y Tusón, 1999, p. 412). Sin embargo, sabido es que no solo se necesita conocer una lengua y su estructura, sino hacer un uso apropiado de ella en diferentes circunstancias. Por esta razón, hoy en día se prefiere hablar de desarrollo de competencias comunicativas, las que se han comprendido como la habilidad no solo de aplicar correctamente las reglas gramaticales para formar oraciones, sino también de saber cómo y cuándo producirlas para un auditorio determinado. Dicha competencia incluye el conocimiento de la gramática y el vocabulario, las normas del habla, el uso de los actos de habla y la adecuación

a los contextos comunicativos (Richards et ál., 1997). El desarrollo de esta competencia es fundamental para lograr una comunicación efectiva en diferentes contextos.

Queda en evidencia que escuchar no solo responde a una capacidad innata del ser humano adquirida desde su concepción biológica, sino que también es una habilidad que necesita de un proceso de aprendizaje como parte del desarrollo de la competencia comunicativa, de manera que esta se vaya potenciando a medida que los hablantes avanzan en su escolaridad. El desarrollo de competencias comunicativas es uno de los grandes objetivos de la educación formal, dentro de la cual la escucha ocupa un lugar relevante como habilidad activa que requiere ser formada y desarrollada. La atención a esta habilidad no solo favorece y mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino también promueve la formación de ciudadanos respetuosos dispuestos a acoger las opiniones e ideas de los demás.

Metodología

Diseño de investigación

Para alcanzar el objetivo de la investigación, se buscó averiguar por las experiencias de estudiantes de Enseñanza Media en torno al fenómeno de la escucha en el aula. Debido a la naturaleza de la investigación, se adoptó una metodología de carácter cualitativo descriptivo fenomenológico, ya que se pretendía “describir la experiencia subjetiva de los sujetos en estudio” (Rodríguez et ál., 1996, p. 40). Para ello, se accedió al mundo personal de los estudiantes, con la idea de comprender la forma en que viven la experiencia de escuchar y ser escuchados en el aula y el significado que asignan a dichas situaciones. Se eligió como método investigativo el estudio de casos, centrado en los rasgos profundos y en las características del objeto de estudio (Mckernan, 2001), des-

de un abordaje fenomenológico, ya que representa la forma como los participantes y el investigador lo experimentan. Dentro de los estudios de caso hemos elegido específicamente los casos colectivos, esto quiere decir que de un grupo escogimos a varios informantes que en su conjunto representan el problema en cuestión.

La muestra

La muestra estuvo constituida por ocho informantes, estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la ciudad de Concepción. La edad de los informantes estaba entre los 14 y los 15 años. Los informantes fueron seleccionados, previa autorización de los directivos pertinentes y de los docentes de ambos colegios. Una vez que se contó con los permisos, se procedió a contactar a los estudiantes de los cursos seleccionados mediante referencias de los docentes y de sus propios pares. Luego se realizaron las entrevistas en ambos establecimientos, previa aceptación del consentimiento informado. Las grabaciones se realizaron en horario regular fuera de clases, en oficinas de atención a los apoderados. Los materiales los recogieron directamente los integrantes del equipo de investigación.

Recogida de información

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron dos: entrevistas semiestructuradas en profundidad y observación de clases. La primera técnica ha sido descrita como aquella en la que se recolectan datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Para saturar los datos (i.e., para recolectar información suficiente para entender el área de interés), esta estrategia requiere una muestra relativamente grande de participantes en comparación con otras estrategias de recolección de datos (Flick, 2004).

En total se realizaron ocho entrevistas con ayuda de seis preguntas guía que versaban sobre temas relacionados con los intereses de los estudiantes, la importancia de la clase de Lenguaje, la interacción profesor-alumno, las estrategias que mejor favorecían el desarrollo de la escucha y, en definitiva, su experiencia personal en relación con la escucha en el aula. Nos pareció adecuada esta técnica dado que se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo, desde una revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado. Aunque las preguntas están ordenadas, los participantes pueden responder libremente, en contraste con un cuestionario de preguntas en el que se debe elegir entre respuestas predeterminadas.

La segunda técnica de recolección de datos consistió en la observación de clases. Esta es una técnica que se define como el proceso de examinar detenida y sistemáticamente el desarrollo de la vida social, tal cual discurre por sí misma, sin manipularla ni modificarla (Flick, 2004). Realizamos este procedimiento con el fin de confrontar lo declarado por los estudiantes con lo que efectivamente ocurre en el aula. La grabación de las clases se realizó previo consentimiento de los informantes. La primera grabación se hizo en Primero Medio y tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente. Para realizarla se utilizó una cámara filmadora cassette, la cual se instaló en un lugar que permitió, por un lado, no alterar la dinámica de la clase y, por otro, registrar desde un lugar privilegiado la mayor cantidad de información. La segunda grabación se realizó con una semana de diferencia en el otro establecimiento. La grabación duró aproximadamente 40 minutos y se realizó con una cámara digital facilitada por el propio colegio. En ambos casos se grabó la clase del subsector de Lenguaje y Comunicación, con los profesores titulares de la asignatura.

Técnicas de procesamiento de la información: análisis de los datos

Para el análisis de las entrevistas, se siguió el esquema de tareas propuesto por Miles y Huberman (1994). Los autores proponen que en el análisis de los datos cualitativos se deben distinguir tres fases: la de reducción de los datos, en que se selecciona la información para hacerla más manejable; la de síntesis y agrupamiento de los datos; y la de verificación de los resultados. Para la primera etapa se procedió a separar los segmentos de los discursos de los estudiantes que parecieron más significativos y que se relacionaron con los objetivos de la investigación. A estos segmentos se les denominó “unidades” y el criterio que se empleó para su selección fue temático, es decir, se identificaron y seleccionaron unidades en función de un tópico. Posteriormente, se procedió a la categorización de las unidades, es decir, a la clasificación conceptual de las unidades que tenían una idea común. En total se distinguieron siete categorías de análisis: Estrategias del docente; Monitoreo de la escucha; Tipos de interacciones que promueven la escucha; Importancia de la escucha; Estrategias de escucha; Diálogo para la escucha y Clase ideal de lenguaje. Cabe señalar que en todas las categorías se encontraron subcategorías.

En segundo término, analizamos la grabación de una de las clases con ayuda de una pauta de observación a partir de indicadores identificados por Palou y Bosh (2005). Los indicadores observados se relacionaron con aspectos como: clarificación del tema u objetivo a tratar en la clase, procedimientos verbales para estimular la escucha, aspectos de la voz, uso de los silencios durante los diálogos con los alumnos, uso de la pizarra, establecimientos de similitudes y diferencias entre las ideas, relación entre información conocida e información nueva, uso de anécdotas personales o creación de suspensos para motivar el interés, uso de marcadores textuales para indicar

las partes de la exposición, uso de gestos y evitación de monólogos.

Una vez realizado el análisis de todas las entrevistas, procedimos a elaborar la triangulación de los datos entre lo declarado por los estudiantes, el análisis de la observación de clases y lo señalado por el currículo nacional.

Resultados

Presentamos dos grupos de resultados: el primero se relaciona con el análisis de los materiales obtenidos de las grabaciones a los estudiantes y el segundo presenta los resultados de aplicación de una pauta de observación en dos clases de Lenguaje y Comunicación en los establecimientos estudiados. Para los primeros datos, para los fines de esta investigación, hemos escogido un ejemplo paradigmático de cada categoría y subcategoría, el cual se obtuvo de todas las declaraciones de los estudiantes. En el Cuadro 1 se presentan los resultados correspondientes a la dimensión que da cuenta de lo que hace el profesor en el aula para que los estudiantes presten atención. Se muestra la primera dimensión, en la que se establecen como categoría las estrategias usadas por él para

favorecer la escucha; de esta se desprenden dos subcategorías: recursos y ejercitación de la materia.

En la primera subcategoría se hace referencia a las herramientas de carácter tecnológico que hacen posible el desarrollo de una clase de manera dinámica e interactiva mediante el uso de algún tipo de estrategias. Llama la atención la asociación que establecen los estudiantes entre el uso de recursos y la interacción de la clase. En la segunda subcategoría se mencionan los aspectos prácticos y metodológicos de la clase. Se puede observar la relevancia que le dan los estudiantes a la realización de actividades en torno al contenido y a la exigencia en la clase para desarrollar actividades que favorezcan la realización de procesos cognitivos. En este sentido, las estrategias que promueven la escucha tienen directa relación con la utilización de recursos tecnológicos y con la ejercitación constante de los contenidos. En el Cuadro 2 se presentan los resultados de lo declarado por los estudiantes en relación con la forma como perciben el proceso de escucha.

Al revisar la segunda dimensión, se aprecia que en la categoría Monitoreo de la escucha es escasa la retroalimentación que el docente realiza sobre la habilidad de escuchar en el aula. A pesar de ello,

Cuadro 1. Acciones que los estudiantes esperan del profesor para favorecer la escucha

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Alumnos
¿Qué hace tu Profesor o profesora para que ustedes presten atención?	1. Estrategias usadas por el profesor para favorecer la escucha.	1.1. Recursos:	"Yo creo que debería ser algo más dinámico, por ejemplo como power point, algo más entretenido, y no que siempre estemos escribiendo." (E1)
		1.2. Ejercitación de la materia:	"Que el profesor nos haga hacer cosas prácticas, porque nos hace pensar. Una media hora de leer, después pasar adelante y explicar lo leído, todas las clases deberíamos leer algo, cada vez con cosas más complicadas, más vocabulario." (E2)

Cuadro 2. Percepción que tienen los estudiantes del monitoreo de la escucha.

Dimensión	Categoría	Alumnos
¿Cómo se dan cuenta de que el profesor los está escuchando?	2. Monitoreo de la escucha de los propios estudiantes:	“Hay veces que evalúan esas respuestas, que las corrigen, pero hay veces que no, está malo no más, eso es lo que no me gusta. Por eso me gusta que escuchen mi opinión. Me gustaría que me dijeran [que] hay que cambiar esto o arreglar.” (E1)

los informantes declaran la necesidad de recibir retroalimentación en el avance de sus tareas escolares. Cabe mencionar que esta categoría no posee subcategorías, puesto que la retroalimentación fue el único tipo de monitoreo declarado por los estudiantes. En el Cuadro 3 se presenta la tercera dimensión, en la que se establecen como categoría los temas que debiese tratar el docente para captar la atención de sus estudiantes. De esta se desprenden cuatro subcategorías.

La primera subcategoría (progreso o realización personal) se refiere a los temas motivacionales y vocacionales que debiese abordar el docente para

favorecer la escucha. Se observa en ella que temas como el futuro laboral generan mayor interés en los alumnos. La segunda subcategoría se refiere a la necesidad de los estudiantes de que los docentes vinculen los contenidos con la contingencia nacional e internacional, aportando datos curiosos e interesantes para una mejor comprensión. La tercera evidencia la importancia que les otorgan los estudiantes a las experiencias personales del docente con relación al contenido abordado en la clase, a fin de relacionar los contenidos con las vivencias y, de esta manera, hacer más real y concreto el aprendizaje. La cuarta subcategoría (objetivos de la clase) alude a la estructura y al lenguaje no verbal utilizado por el docen-

Cuadro 3. Temas para favorecer la escucha en el aula.

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Alumnos
¿Cuáles son los temas que debiesen hablar los profesores para que ustedes tomen atención?	3. Temas para captar la atención.	3.1. Progreso o realización personal: 3.2. Contextualización con la actualidad: 3.3. Anécdotas personales: 3.4. Objetivos de la clase:	“Sobre todo, temas de salir adelante, de progreso, que entiendan que uno con el tema de escuchar uno puede salir adelante.” (E1) “Por ejemplo, a mí me inspira cuando nos habla de la actualidad.” (E2) “Habla de su vida, de lo que a él le sucede, de su ejemplo de vida, y de que no le gustaría que nos pasara. Él es un ejemplo.” (E2) “Primero entra a la sala, nos mira, luego nos colocamos en silencio, nos llama la atención una vez, después como que resume toda la materia, y todo lo que hemos pasado como en un año lo dice como en cinco minutos, y después nos empieza a decir cosas para que nosotras adivinemos para saber qué es lo que viene, como tanteando terreno para saber si no andamos tan perdidas.” (E5)

Cuadro 4. Importancia que los estudiantes otorgan a la habilidad de escuchar.

Dimensión	Categoría	Alumnos
Existen cuatro habilidades que los profesores debiesen desarrollar: hablar, leer, escuchar y escribir. ¿Qué importancia le das a la habilidad de escuchar dentro de estas cuatro?	4. Importancia que le asignan los estudiantes a la habilidad de escuchar:	<p>“Harta, porque ahí el profesor puede saber si entienden o no entienden la materia; también lo que ellos piensan sobre lo que nosotras estamos pensando para hacer la clase más didáctica, adaptar la clase si el curso está como muy flojo, cómo motivarlo, y creo que es como la más importante, porque así se da una mayor facilidad de comunicación entre las alumnas y el profesor para poder explicar la materia.” (E7)</p> <p>“Yo creo que escuchar es la más importante, es [por] la que uno debe entender lo que le están diciendo. Si uno no sabe escuchar, cómo va a entender la clase o cómo va a entender cuando se conversa con alguien. El escuchar es igual a entender, no solo es sentarme a oírlo, sino que tengo que entender lo que usted me está hablando.” (E2)</p> <p>“Si uno está atento y eso, entiende a la primera, pero si uno escucha así no más, a la primera no entiende, a la segunda puede que entienda, pero a la tercera ya entiende por completo.” (E5)</p>

te, es decir, a la importancia que dan los alumnos a la estructura de una clase y a la explicitación de los contenidos por parte del docente.

En este sentido, los estudiantes estiman que para que se dé la escucha atenta en el aula es necesario que el docente vincule los temas con el contexto externo, relacionado tanto con vivencias del docente como con la realidad circundante del alumno. En otras palabras, asumen el espacio de la clase como una instancia que los conecta con la realidad externa mediatizada por su docente. Les interesan las conexiones contingentes y personales. Asimismo, prefieren conocer la estructura y el objetivo de su clase para hacer las vinculaciones entre los contenidos

previos y los nuevos. El Cuadro 4 presenta los datos acerca de la importancia que otorgan los estudiantes a la habilidad de escuchar.

Al revisar la cuarta dimensión se advierte que los estudiantes declaran que la escucha es una habilidad importante en el proceso comunicativo, ya que sirve para alcanzar nuevos conocimientos y para desenvolverse en la vida diaria. Llama la atención que los alumnos están conscientes de la diferencia entre oír y escuchar y de que la escucha no solo mejora la capacidad comprensiva, sino que también estimula el diálogo y la interacción entre pares. En el Cuadro 5 se presentan los comentarios respecto de la quinta dimensión: estrategias del alumno para simular la escucha.

Cuadro 5. Estrategias del alumno en la sala de clase para simular la escucha.

Dimensión	Categoría	Alumnos
¿Existe una actitud del alumno en la sala de clases para que el profesor piense que lo están escuchando?	5. Estrategias del alumno que simula escuchar:	<p>“A veces me hago como que lo sé todo, y otras veces los escucho, porque sé que lo puedo estudiar en la casa. Pero a veces igual está mal, porque me pongo a conversar y no dejo que los otros escuchen.” (E1)</p> <p>“Es una estrategia, uno coloca la mano en la pera, hace como que lo escucha, pero en realidad uno anda con sueño...” (E5)</p>

Cuadro 6. Clase ideal.

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Alumnos
¿Cómo debiese ser a tu juicio la clase de Lenguaje?	6. Clase ideal de Lenguaje.	6.1. Dialogadas: 6.2. Contextualizadas:	“...y [que] el profesor no [se la] pase leyendo ni dictando pura materia, que pida opiniones a los demás.” (E4) “No solamente pasar mucha materia, sino que mostrar diapositivas, hay muchas películas relacionadas con el lenguaje; mostrar una película, por ejemplo; ahora estamos hablando de una película que tiene que ver con la comedia, a nosotros no nos gusta escribir, sino aprender cosas mirándolas.” (E4)

Esta dimensión nos entrega datos reveladores sobre las diferentes formas que tienen los estudiantes para simular atención en clases. Los ejemplos son clarificadores a la hora de mostrar de qué manera los alumnos utilizan diversas estrategias para hacer creer al docente que efectivamente están escuchando. El uso del lenguaje corporal los ayuda a mantener una actitud de escucha que no siempre es real; sin embargo, el docente la asimila como si ellos estuviesen atentos. En este sentido, es interesante advertir cómo los alumnos generan estrategias para simular la escucha. Estamos frente a una pseudoestrategia que está más orientada a favorecer el clima de la clase que al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Cuadro 6 se presenta la última dimensión, que tiene como categoría la clase ideal de Lenguaje, según lo declarado por los estudiantes, la cual se divide en dos subcategorías: dialogadas y contextualizadas.

En la primera subcategoría los estudiantes revelan que les es provechosa y más dinámica una clase en la que el docente desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de instancias de conversación y mediación del contenido. Este modo parece favorecer la asimilación de los contenidos. Ello se evidencia también cuando señalan que la contextualización de los contenidos mediante el uso de recursos similares favorece el aprendizaje. A continuación (Cua-

dro 7) presentamos los resultados de la aplicación de una pauta de cotejo aplicada en dos clases reales de Lenguaje correspondientes a los cursos de los estudiantes que constituyeron la muestra. Los indicadores corresponden a la propuesta de Palou y Bosho (2005), quienes identifican un conjunto de doce rasgos del actuar docente que favorecen el desarrollo de la escucha en el aula.

Los resultados muestran que los docentes realizan la mitad de las acciones señaladas por los indicadores. Los casos en los que se advierte el uso de recursos para favorecer la escucha se relacionan con la estructura de la clase, como presentar el tema y los objetivos. Asimismo, advertimos el uso de estrategias para conectar la información nueva y relacionarla con anécdotas personales. Los indicadores en los que no se observan las conductas señaladas tienen que ver con el uso de la voz para realzar información o de los silencios para provocar suspenso. Advertimos apresuramiento por parte de los docentes para dar las respuestas antes de que los estudiantes contesten. Asimismo, no se registraron recursos para dar retroalimentación a las respuestas de los estudiantes y es evidente la tendencia al monólogo y la exposición, en detrimento de la clase dialogada. En los casos en que se observaron las conductas identificadas por los indicadores apreciamos que la disposición de los

Cuadro 7. Pauta de cotejo para la observación de la función de la escucha en el aula.

Indicadores	Sí	No	Comentarios
1. El profesor(a) clarifica el tema u objetivo a tratar en la clase.	X		El/la docente deja claro el objetivo de la clase desde el comienzo.*
2. El profesor(a) estimula la escucha con expresiones que reclaman el acuerdo y la atención en los receptores: "¿se entiende?, no sé si lo he explicado bastante bien".		X	El/la docente solo pregunta a los alumnos que están en la primera fila si han entendido. Deja de lado la confirmación de los que están distraídos o de aquellos alumnos que tienen un rendimiento más bajo.
3. El profesor(a) da intensidad a su voz. Alza el volumen de su voz para resaltar las palabras clave.		X	El/la docente solo realiza la voz para dos fines: llamar la atención de los alumnos que están interrumpiendo la clase y para dar instrucciones de una tarea.
4. El profesor(a) usa largos silencios, sobre todo cuando acaba de replantear una pregunta que considere importante o después de la intervención de un alumno o alumna.		X	El profesor(a) no respeta los silencios y da enseguida la respuesta o da el pase, para que otro alumno responda.
5. El profesor(a) anota ideas y elabora esquemas en la pizarra que facilitan la comprensión de lo que explica.	X		El profesor(a), al final de la clase, realiza esquemas o mapas conceptuales que resumen los contenidos abordados.*
6. El profesor(a) establece similitudes y diferencias entre las ideas que se expresan.		X	El profesor(a) explica los contenidos sin realizar analogías.
7. El profesor(a) indica cuáles es la información conocida y cuál es la información nueva.	X		El profesor(a) hace un recuento de la clase anterior y da evidencias del nuevo contenido.
8. El profesor(a) relaciona el contenido de la exposición con anécdotas personales.	X		Este indicador se manifiesta solamente en algunas oportunidades.
9. El profesor(a) esconde la información importante, de manera que crea una especie de suspenso.		X	El profesor(a) explicita toda la información referente a los contenidos.
10. El profesor(a) usa marcadores textuales para indicar en qué parte de la exposición se encuentra, es decir, reformula preguntas, repite con otras palabras lo ya dicho.	X		Este indicador se manifiesta solamente en algunas oportunidades.
11. El profesor(a) acompaña la palabra con el gesto y mira a los receptores.	X		El contacto visual y la utilización del lenguaje corporal son escasos e intermitentes.
12. El profesor(a) evita los monólogos demasiado largos.		X	La clase fundamentalmente es expositiva y poco dialógica.

alumnos mejoró considerablemente, al igual que el clima de la clase.

Como señalamos, los resultados de la pauta obedecen a dos observaciones de aula de distintos colegios. Las únicas diferencias registradas se relacionan con dos indicadores: de la estructura de la clase y de las metodologías que implementa el docente para resumir un contenido. Es decir, en un colegio el docente dejó claro el objetivo y el tema de la clase, y a la vez elaboró esquemas en la pizarra que facilitarían la comprensión de la exposición, y en el otro establecimiento estos indicadores no se presentaron.

Discusión

Hemos podido constatar que los estudiantes valoran el uso de diferentes recursos que favorecen la escucha en el aula. Especialmente aprecian los recursos tecnológicos, porque es altamente probable que ellos estén alfabetizados digitalmente. Los alumnos de hoy poseen un mejor manejo de las tecnologías, tienen mayor experticia en ellas y conocen el uso de nuevos sistemas de comunicación. Por ende, el empleo de estos recursos favorece el trabajo docente y la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. En relación con la ejercitación de los contenidos, los estudiantes demandan a sus profesores la realización de actividades más complejas que las rutinarias. De alguna manera exigen que los contenidos no solo sean expuestos, sino también ejercitados. Es decir, demuestran tener una conciencia metacognitiva de sus procesos de aprendizaje, pues identifican las actividades que les permiten comprender mejor. Al parecer necesitan actividades más desafiantes y complejas tanto en las actividades como en los contenidos.

En relación con la necesidad de recibir retroalimentación, los estudiantes manifiestan que recibir comentarios sobre sus tareas les ayuda a mejorar. En

este sentido, advertimos que el estudiante se asume como un agente activo y no como un sujeto pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, constatamos que los docentes no suelen utilizar *feedback* en las interacciones con sus estudiantes y que estos, por su parte, demandan constantemente expresiones que demuestren la aprobación o desaprobación de sus respuestas. En relación con los temas que el profesor debe tratar para favorecer la escucha, los estudiantes manifiestan la necesidad de conocer la estructura de la clase. En este sentido, requieren que el docente comunique los objetivos y actividades que realizarán en el aula. Llama la atención, en este punto, la importancia que otorgan a la activación de los conocimientos previos a la hora de iniciar una nueva unidad de aprendizaje.

Con respecto a la contextualización que debe realizar el docente, los alumnos detallan la importancia de conectar el mundo del aula con el mundo exterior (uso de anécdotas personales del docente y sus comentarios de actualidad). Desde este punto de vista, el estudiante parece representar el espacio del aula como un lugar desde el cual conecta o vincula sus conocimientos con el mundo exterior. Cuando el docente hace explícita estas conexiones favorece la escucha atenta en sus estudiantes. Un aspecto importante de lo declarado por los alumnos se refiere a los temas relacionados con el progreso y el futuro. Para los estudiantes es fundamental que el docente aborde temáticas referidas a los aspectos vocacionales, además de sugerirles posibilidades a las que pueden optar una vez egresados del sistema secundario de educación.

Cuando los estudiantes explican la importancia de la escucha establecen la diferencia entre oír y escuchar. Esto evidencia que ellos distinguen implícitamente tipos de escucha, pues son capaces de diferenciar entre aquella escucha distraída donde no se requiere mayor atención de la que está orientada al objetivo

del aprendizaje. Es decir, en términos de Lugarini (1995), distinguen entre escucha distraída y escucha atenta. Si seguimos a Pérez (2008), los estudiantes identifican la escucha comprensiva como aquella que es necesaria para aprender los contenidos de la clase. Cabe mencionar la importancia que los estudiantes asignan a la habilidad de escuchar, a pesar de que esta ha sido escasamente abordada y poco desarrollada en el aula.

En lo que se refiere a las pseudoestrategias de escucha, advertimos que ellas los estudiantes las realizan porque tienen conciencia de la necesidad de mantener el clima de la clase. Es decir, conocen la importancia de la escucha como una habilidad que propicia el ambiente de la clase. Esto revela que el alumno está consciente de la dimensión social de la escucha, ya que no quiere afectar los procesos de los otros integrantes de la clase. La pseudoestrategia el estudiante la utiliza de manera consciente, porque quizás decide cuándo realizará el proceso de aprendizaje fuera de la clase. En relación con el concepto de clase ideal de lenguaje, los alumnos diferencian dos tipos: dialogada y contextualizada. Los alumnos de la muestra se perciben como sujetos críticos que pretenden potenciar sus habilidades comunicativas. En este sentido, la tarea del docente es fundamental a la hora de incentivar a sus alumnos a opinar y a hacerse partícipes del proceso educativo, considerando que esto los beneficiará en su desarrollo psicosocial.

Al establecer las relaciones entre lo declarado por los estudiantes, las observaciones en el aula y el currículo nacional (ajuste curricular), advertimos lo siguiente: en primer lugar, el ajuste curricular del subsector de Lenguaje y Comunicación del año 2009 incorpora la escucha dentro del eje de la comunicación oral. En este documento se declara la importancia de desarrollar esta habilidad en los alumnos a través del diálogo, para fortalecer de esta forma las competencias comunicativas que el currículo persigue. En este

mismo sentido, lo declarado por los estudiantes en las entrevistas revela que la escucha es esencial tanto en la comprensión eficaz de los contenidos como en la comunicación entre pares. Otro aspecto importante que recogimos de las entrevistas se relaciona con las pseudoestrategias de escucha, fenómeno que demuestra que los estudiantes son conscientes de que esta simulación favorece el clima de la clase y la relación profesor-alumno.

El análisis de esta triangulación nos reveló que, si bien el ajuste curricular incorpora la escucha dentro de la oralidad, su inclusión no asegura la efectiva enseñanza en el aula. Esto se debe a que en este documento no se plantea una didáctica del área que permita orientar el trabajo docente. Como consecuencia de este vacío, observamos que los profesores realizan su labor docente en esta área de manera intuitiva y sin las estrategias ni metodologías que favorezcan el desarrollo de la escucha.

Reconocimientos

El trabajo da cuenta de resultados de la Investigación inscrita en la Línea de Lingüística Aplicada a los procesos de Enseñanza Aprendizaje de Lengua Marterna del Departamento de Lenguas, Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile.

Bibliografía

- Aristóteles (2009). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- Alsina, Rodrigo (1995 [2007]). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- Ballesteros, Cristina y Juli Palou (2005). "Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral". En Vilà I Santasusana Montserrat (coords.), *El discurso oral formal. Contenidos*

Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción



- de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Echeverría, Rafael (2006). *Ontología del lenguaje*. Santiago: J.C. Sáez.
- Echeverría, Rafael (2008). *Actos de lenguaje*. Vol. 1: *La escucha*. Buenos Aires: Granica.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Jakobson, Roman (1960). "Linguistics and Poetics". En T. Sebeok (ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- Juli Palou y Carmina Bosh (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1999). *Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lugarini, Edoardo (1995). "Hablar y escuchar. Por una didáctica del 'saber hablar' y del 'saber escuchar'". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14 (enero-marzo).
- Mckernan, James (2001). *Investigación, acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Miles, Matthew B. y Michael Huberman (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage
- Pérez Fernández, Carmen (2008). "Acercamiento a la escucha comprensiva". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/2. En línea: <<http://www.rieoei.org/2039.htm>>.
- Shannon, Claude y Warren Weaver (1949). *A Mathematical Model of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Vilà I Santasusana, Montserrat (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.