

LA IMPORTANCIA DE LA ESCUCHA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Ana María Gathmann

Departamento de Alemán

La escucha —o como figura en nuestros programas, la comprensión auditiva— es una de las cuatro destrezas que integran la enseñanza de los idiomas en nuestra escuela y así figura en todos los libros de texto, por cuanto aprender un idioma es mucho más que aprender un vocabulario y una gramática. La escucha es también, por oposición a las destrezas llamadas expresivas, una de las dos destrezas receptivas. Los términos de esta clasificación son, sin embargo, muy equívocos, pues en la designación de “comprensión auditiva” no está incluida sino una de las partes que constituyen esta destreza y es clasificada como receptiva. El nombre escucha hace pensar intuitivamente en un supuesto carácter pasivo, lo cual es ciertamente falso.

Para ubicar correctamente la importancia de la escucha en la enseñanza de los idiomas, tratemos de evaluar espontáneamente, a partir de nuestra propia experiencia, cuál de las cuatro formas de ejercitar el lenguaje —hablar, escuchar, leer y escribir— ejecuta un adulto promedio con más frecuencia en el transcurso de su cotidianidad comunicativa normal. Es decir, tratemos de establecer un orden de importancia entre las cuatro destrezas.

Probablemente se diga de primer intento que lo que hacemos con más frecuencia es hablar, expresamos oralmente. Sin embargo, las cifras dicen otra cosa. En la comunicación cotidiana, a la escucha le corresponde 45 por ciento de nuestro tiempo de actividad comunicativa, seguido del habla, con 30 por ciento; la lectura, con 16, y la escritura, con nueve. Se podría aducir que esas cifras no responden necesariamente a los requisitos de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas, pero estas cifras provienen precisamente de estudios especializados y actualizados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas.

Si consideramos las exigencias de la comunicación oral normal, para poder participar en la intercomunicación, el fundamento es escuchar y comprender; sin esto, ninguna conversación sería posible —a menos que se trate de lo que comúnmente se llama un diálogo de sordos—. Esto es así en el ejercicio regular de la actividad comunicativa en nuestra lengua materna. La importancia que en este sentido tiene la escucha, en particular para una de las carreras que ofrecemos en la Escuela de Idiomas Modernos, la interpretación, no requiere de comentario.

Veamos entonces cómo se presenta el asunto, en general, en el aprendizaje de un idioma. Hay tres maneras de aprender una lengua: en la infancia, como lengua materna; “en la calle”, escuchando cómo se dicen las cosas, para luego comunicamos, y, finalmente, por medio del aprendizaje formal del idioma. Aquí, la escucha —la enseñanza de la escucha— debería ocupar el mismo tiempo que ocupa en la realidad comunicativa. Pero ¿es así?



La profesora Ana María Gathmann
expone sus reflexiones
sobre la escucha en
la enseñanza de los idiomas



Pánel del foro *La escucha en el aprendizaje de los idiomas: una habilidad fundamental*.
Modera Celina Romero, izq.,
y exponen Anibal Pérez,
María Alejandra Romero
y Ana María Gathmann

de la enseñanza y el aprendizaje formal de la escucha, es necesario aclarar qué significa escuchar y comprender auditivamente. Aun cuando, hasta ahora, no existe una definición de comprensión auditiva, de escucha, que sea científicamente precisa y universalmente reconocida, se pueden establecer al menos una serie de especificaciones que pueden profundizar nuestra comprensión del término. Tales son, por ejemplo, el reconocimiento de que la escucha no es en modo alguno pasiva, sino que se verifica con recurso activo a conocimientos que ya se tienen, así como que hay dos tipos fundamentalmente distintos de procesamiento de textos de escucha y que es necesario distinguir entre comprensión auditiva y percepción auditiva, ambas con condiciones específicas.

Examinemos, en primer lugar, cuáles son, en general, los requisitos que tienen la enseñanza y el aprendizaje de la escucha para luego —más o menos a contraluz— determinar si, en el ejercicio de enseñar formalmente los idiomas en nuestra escuela, tomamos en cuenta cabalmente estas condiciones o incluso, podemos realmente cumplir con tales requisitos.

Para examinar las condiciones o los requisitos generales

¿A cuales conocimientos preexistentes recurre el que escucha al escuchar?

La primera consideración es que, en comunicación real, la escucha se realiza acompañada de su situación particular: personas, escenario, propósito de lo que se hace en ese evento comunicativo particular, con frecuencia visualizada y acompañada del lenguaje correspondiente a ese evento. Es en función de esta información, que el hablante ya tiene en su lengua, que interpreta lo que escucha en una lengua que desconoce. El aprendizaje “en las calle” tiene esa ventaja sobre la enseñanza formal; una de las dificultades de la enseñanza formal de la escucha en el aula es que debe intentar reproducir lo más genuinamente posible esa situación contextualizante —netamente cultural— con la ayuda de material visual. Esta ambientación es tan imprescindible como difícil de lograr.

El proceso de comprender lo que se oye no es, en manera alguna, simplemente receptivo-pasivo sino, por el contrario, muy activo, posible solo por activación de conocimientos habidos, tanto en la vida real como en el aprendizaje de un idioma. Toda interacción lingüística tiene, según el modelo S-P-E-A-K-I-N-G de Dell Hymes (1972), ocho componentes: escenario, participantes, fines (ends), secuencia u organización de los hechos, clave o tono, registro, normas y género. Para procesar la información recibida por vía de textos orales, esta información es imprescindible. Estamos hablando de la más elemental comunicación oral y lo más básico en la enseñanza de los idiomas.

La otra consideración importante para la escucha es la distinción entre los dos niveles diferentes que la componen: la comprensión auditiva (comprensión de textos orales) y la percepción auditiva de dichos textos, que en la psicología cognitiva se conocen, respectivamente, como procesos de arriba hacia abajo (top-down) y procesos de abajo hacia arriba (bottom-up). Ambos recurren a conocimientos previamente existentes. A los de la

comprensión auditiva ya nos referimos antes con el modelo S-P-E-A-K-I-N-G.

Pasemos al segundo y más básico, la percepción y discriminación auditiva, el proceso por el cual el escucha percibe el flujo de sonidos, y para discernirlos individualmente y agruparlos en palabras u otras unidades mayores, activa unos conocimientos y una experiencia fonológica que le permiten esta segmentación e identificación. En la recepción de textos escritos esta separación e identificación de elementos ya está hecha gráficamente. Este conocimiento fonológico lo tiene el escucha en la vida real de su lengua nativa; para lograr un nuevo conocimiento, ha tenido que recurrir, en primer lugar, a lo que ya ha oído y re-conocerlo en función de este conocimiento: al comienzo simplemente no percibe las diferencias fonológicas de la nueva lengua —para el caso de alemán, el hablante del español no percibe, por ejemplo, la cantidad vocálica porque en el español no representa diferencia de significado y al oír en alemán no identifica o confunde palabras que se distinguen por este rasgo—. Esta nueva percepción fonológica, esta imagen auditiva hay que educarla, facilitarla, proveerla en el laboratorio y en el aula.

Para los efectos del aprendizaje de este aspecto de la escucha, este proceso de percepción y discriminación de sonidos y fonemas depende crucialmente —al menos al comienzo— de la calidad de la audición: el texto debe ser nítido, pero esto depende de las condiciones ambientales de la escucha (ruidos o interferencias), de la clara articulación de las palabras, de la velocidad del flujo sonoro y del número de presentaciones. Sin la adecuada o insuficiente educación del “oído” —como se diría vulgarmente—, la comprensión auditiva será deficiente, la pronunciación será defectuosa y los dictados, desastrosos.

La comprensión auditiva, por su parte, consiste en captar el significado y el sentido de la comunicación oral recibida conforme a la capacidad de interpretar las palabras y las oraciones del texto oral sobre el trasfondo del conocimiento que tiene el escucha acerca de los hechos del mundo y el funcionamiento de la cotidianidad, y según su conocimiento sociolingüístico, para interpretar lo que oye en función de lo que se hace o dice en su propia cultura en determinada situación. También le es posible comprender por los datos que le proporciona el cotexto. Finalmente, el oyente recurrirá al conocimiento semántico que tiene de las palabras escuchadas. Activa, pues, diferentes conocimientos para ponerlos al servicio de la decodificación tanto del significado y el sentido como de los datos sonoros recibidos.

Así como la percepción y discriminación auditiva en el aula de clase, en situación de aprendizaje, tiene sus exigencias, sobre todo al comienzo del aprendizaje de la lengua, las tiene también la comprensión auditiva, que debe permitir al escucha activar sus conocimientos e interpretar el significado y el sentido de lo recibido. Las situaciones deben ser, al menos en el nivel básico, tan claramente identificables como sea posible; el material de apoyo debe ser pertinente, suficiente y verosímil, libre de ruidos o interferencias, tales como usos lingüísticos dialectales o sociolectos, que son un evidente factor de dificultad.

Con eso ya estamos haciendo consideraciones metodológicas y pedagógicas respecto del aprendizaje de la destreza auditiva. Véase bien que aquí se habla de las condiciones



Ana María Gathmann,
profesora de alemán,
orienta a los estudiantes
en la X charla *Ya salí
del Básico... ¿Y ahora qué?*

de la escucha o comprensión auditiva, porque, en rigor, la escucha no se puede enseñar: la escucha es altamente subjetiva, solo se la puede promover y facilitar y por eso es muy difícil evaluar objetivamente un rendimiento real de escucha. Lo que se puede y se debe hacer a los efectos de enseñar la escucha es optimizar esas condiciones de escucha y hacerlas lo menos equívocas posible.

La descripción de las metas del “saber escuchar” establecidas para la destreza auditiva en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en los dos primeros niveles del aprendizaje (principiantes, elemental, intermedio e intermedio alto) especifica el nivel de la percepción discriminativa y el de la interpretación de los datos recibidos con base en la activación de conocimientos específicos existentes.

- **A1** Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- **A2** Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos...
- **B1** Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
- **B2** Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.



Simulacro de Interpretación *El valor de las lenguas extranjeras* en la formación universitaria en la Sala E

El “yo puedo o sé escuchar “en los niveles superiores del aprendizaje, vale decir, en los años superiores de nuestras carreras, está cada vez menos sujeto a condiciones temáticas y perceptivas. Para uno de nuestros propósitos, la formación de intérpretes, el nivel de comprensión auditiva debería ser la “maestría”, o por lo menos, la “eficiencia avanzada”. Vale decir:

- **C1** Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están solo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
- **C2** No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. (Los subrayados son míos).

Para finalizar, algunas preguntas que todos nos deberíamos hacer, comenzando por lo que supone el “saber escuchar” en comprensión auditiva en los niveles C1 y C2.

¿Hay suficiente tiempo y oportunidad en nuestra programación horaria del nivel profesional (tercer a quinto años) para lograr estos niveles de competencia? ¿Cuánto tiempo se le dedica todavía específicamente al entrenamiento formal, vale decir, sistemático, de la destreza o a la exposición a textos cada vez menos “benevolentes” y más exigentes? ¿Cuánto tiempo se dedica todavía a la asignación y luego al control de tareas de escucha?

En el ejercicio de nuestra enseñanza de los idiomas, ¿cuán conscientes estamos de todos los requisitos que tiene la escucha, comenzando por el reconocimiento de su fundamentación para el ejercicio de un idioma?, ¿podemos cumplir con las condiciones elementales para las dos vertientes de la escucha, la suficiente contextualización para la comprensión y la adecuada perceptibilidad de los textos presentados?, ¿le damos a esta destreza todo el tiempo que requeriría el entrenamiento suficiente de todos estos requisitos?

Hacer en condiciones menguadas lo posible o incluso lo imposible, requiere tener presentes las condiciones mínimas requeridas para una escucha eficiente.



Estudiantes de interpretación esperan su turno para entrar en la cabina durante la IX Semana del Traductor y del Intérprete

Bibliografía

- Brown, G. (1990). "Dimensions of difficulty in listening comprehension". Mendelsohn, D.J. y Rubin, J. (ed.) (1995). *A guide for the teaching of second/language listening*. San Diego, Estados Unidos: Dominie Press.
- Eggers, D. (1996). "Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven". En Kühn, P. (ed.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.
- Hymes, D.H. (1972). "Models of the interaction of language and social life". En Gumperz, J.J. y Hymes, D.H. (eds.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kühn, P. (1996): "Lernziel: Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNds/DSH". En Kühn, P. (ed.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.
- Lynch, T. (1998). "Theoretical perspectives on listening". *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 3-19.
- Mendelsohn, D.J. y Rubin, J. (ed.) (1995). *A guide for the teaching of second/language listening*. San Diego, Estados Unidos: Dominie Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Londres: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Londres: Penguin.
- Rubin, J. (1994). "A review of second language listening comprehension research". *The Modern Language Journal* 78.2, 199-221.
- Schumann, A.; Vogel, K. y Noss, B. (ed.) (1984). *Horverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Horverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr.
- Solmecke, G. (1996). "Authentische Texte — authentisches Horen?". En Kühn, P. (ed.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.
- Thompson, I. (1995). "Assessment of second/foreign language listening comprehension". En Mendelsohn, D.J. y Rubin, J. (ed.) (1995). *A guide for the teaching of second/language listening*. San Diego, Estados Unidos: Dominie Press.
- Wolff, D. (2000). "Horverstehen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel?". En Düwell, H.; Gnutzmann, C; Königs, G. (ed.). *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Bochum: AKS.