

LA ESCUCHA EN EL APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS

De acuerdo con Harper (2007), los estudiantes de idiomas desean desarrollar su capacidad de comprensión auditiva porque quieren:

- entender conversaciones (reales o virtuales) con otras personas,
- ver y escuchar la radio y la televisión,
- entender las películas (y quizás criticar el mal subtítulo que tengan) y
- comprender y cantar canciones en otro idioma.

Cuando hablamos de las destrezas auditivas hay que destacar que este autor incluye dentro de ellas actividades como:

- reconocer “pistas” suprasegmentales, como la entonación, para entender un posible estado de ánimo o un significado;
- detectar información específica, y
- lograr una comprensión general y específica de un texto.

Independientemente de la motivación de un estudiante de idiomas para desarrollar sus destrezas auditivas, hay un elemento que es importante tener presente en la Escuela de Idiomas Modernos (EIM): el hecho de que nuestros estudiantes necesitan entender muchas otras cosas, ya que ellos no solamente deberán ser bilingües, sino que, de acuerdo con Aiwei (2005), tendrán que ser

- mediadores entre culturas (lo que incluye ideologías, sistemas morales y estructuras socio-políticas) tratando de solventar las incompatibilidades que puedan interrumpir la comunicación efectiva de las ideas. Una idea válida en una comunidad cultural puede resultar vacía en otra y el traductor es el único que puede detectar esta disparidad y resolver las diferencias (párr. 207).

María Alejandra Romero
Departamento de Inglés

María Alejandra Romero interviene en el foro *La escucha en el aprendizaje de los idiomas: una habilidad fundamental*; a su lado, Aníbal Pérez



En lo que se refiere al desarrollo de destrezas de comprensión auditiva, una de las consideraciones más importante es que nuestros aprendices son futuros traductores, intérpretes o investigadores lingüísticos. Es decir, su formación está orientada principalmente hacia la comprensión de significados y, en el caso de los traductores e intérpretes, la reexpresión de las ideas.

En este artículo me referiré en particular a los estudiantes de inglés de la EIM y al proceso de adquisición de información que ayudará a que relacionen lo que escuchan con la información que ya poseen en su memoria

Desde los años 80 hasta la actualidad, algunos de los enfoques para la enseñanza y aprendizaje de idiomas más utilizados han sido los siguientes:

- el enfoque comunicativo,
- el enfoque por instrucción basada en contenido,
- el aprendizaje comunitario,
- la programación neurolingüística,
- el enfoque por tareas y
- el enfoque por competencias.

En la materia de Inglés, sobre todo en los dos primeros años, se puede notar una marcada tendencia a separar las destrezas, siguiendo en consecuencia, el enfoque por competencias. A mí me gusta pensar que, más allá de seguir un enfoque en particular, en la EIM nos desplazamos desde el enfoque por competencias hacia una perspectiva post-método en la enseñanza del inglés. Voy a explicar por qué.

Las clases de idioma de la EIM comienzan en el primer año y se mantienen hasta el final del ciclo profesional. La orientación que prevalece en la enseñanza del inglés en la EIM en los dos primeros años de la carrera es, como ya dije, el enfoque por competencias. De esta forma, en primer año se discriminan las horas de clase de la siguiente manera:

- 6 horas para el libro de texto, donde se fortalecen competencias relacionadas con escritura, lectura y comprensión auditiva;
- 4 horas para gramática, para el análisis de las estructuras del inglés, y
- 2 horas para laboratorio, donde se estudian los sonidos del inglés y se atienden aspectos relacionados con la acentuación, el ritmo y la entonación.

En el segundo año se dividen en

- 4 horas para el libro de texto,
- 4 horas para gramática,
- 2 horas para el laboratorio y
- 2 horas para el componente cultural.

En el tercero, cuarto y quinto año la distribución queda así:

En los dos primeros años, producto de la separación de las competencias, se nota una carga horaria que favorece el aprendizaje de estructuras gramaticales, sintaxis, cohesión, coherencia y los aspectos relacionados con la adquisición de vocabulario y mejoramiento constante de la pronunciación y fluidez (ver página 97).

LICENCIATURA EN IDIOMAS MODERNOS								
TERCER AÑO			CUARTO AÑO			QUINTO AÑO		
materias	hs.	créd.	materia	hs.	créd.	materia	hs.	créd.
Idioma III A	8	12	Idioma IV A	4	2	Idioma V A	2	1
Idioma III B	8	12	Idioma IV B	4	2	Idioma V B	2	1
Morf. y Sint. A	2	3	Fon. y Fonol. A	2	3	CTT III A	6	9
Morf. y Sint. B	2	3	Fon. y Fonol. B	2	3	CTT III B	6	9
CTT I A	3	5	CTT II A	4	6	Electiva III	2	3
CTT I B	3	5	CTT II B	4	6	Electiva IV	2	3
Met. Invest.	2	2	Sem. Grado	2	2			
			Electiva I	2	3			
			Electiva II	2	3			
total	28	42	total	26	30	total	20	26

LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN								
TERCER AÑO			CUARTO AÑO			QUINTO AÑO		
materias	hs.	créd.	materia	hs.	créd.	materia	hs.	créd.
Idioma III A	8	12	Idioma IV A	4	2	Idioma V A	2	1
Idioma III B	8	12	Idioma IV B	4	2	Idioma V B	2	1
CTT I A	3	5	Traducción I A	6	6	Traducción II A	4	4
CTT I B	3	5	Traducción I B	6	6	Traducción II B	4	4
Met. Invest.	2	2	Terminología	2	3	Trad. Espec. A	4	4
Inic. Trad.	2	2	Estil. Comp. A	2	3	Trad. Espec. B	4	4
Pol. Intern.	2	2	Estil. Comp. B	2	3	Electiva II	2	2
Economía	2	2	Sem. Grado	2	2			
			Electiva I	2	2			
total	30	42	total	30	29	total	22	20

LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN								
TERCER AÑO			CUARTO AÑO			QUINTO AÑO		
materias	hs.	créd.	materia	hs.	créd.	materia	hs.	créd.
Idioma III A	8	12	Idioma IV A	4	2	Idioma V A	2	1
Idioma III B	8	12	Idioma IV B	4	2	Idioma V B	2	1
CTT I A	3	5	Traducción I A	6	6	Traducción II A	4	4
CTT I B	3	5	Traducción I B	6	6	Traducción II B	4	4
Met. Invest.	2	2	Interp. Cons. A	4	4	Interp. Sim. II A	6	6
Inic. Trad.	2	2	Interp. Cons. B	4	4	Interp. Sim. II B	6	6
Inic. Interp.	2	2	Interp. Sim. I A	4	4	Electiva II	2	2
Pol. Intern.	2	2	Interp. Sim. I B	4	4			
Economía	2	2	Sem. Grado	2	2			
			Electiva I	2	2			
total	32	42	total	30	29	total	26	26

Hay un hecho también notorio: ya desde el segundo año, se asume que el estudiante ha desarrollado un nivel de comprensión que correspondería al B1/B2 del marco de referencia europeo, esto es, entiende las ideas principales contenidas en textos complejos sobre asuntos concretos y abstractos; puede conversar de manera fluida y espontánea con otros hablantes del idioma sin mayores dificultades; su producción es coherente; discute y explica opiniones y puntos de vista sobre una gran variedad de temas (adaptado de Consejo de Europa, 2002). En la clase de componente cultural, que se dicta completamente en inglés, el estudiante es instado a extraer información relevante, bien de la exposición del docente o de sus compañeros de aula. Es decir, el estudiante está utilizando incipientemente su destreza de comprensión auditiva, que posiblemente sea corroborada con la lectura o discusión de algún texto sugerido en la clase.

La carga académica relacionada con la expansión de las perspectivas culturales que van implícitas y que están marcadas en la forma de hablar una lengua extranjera, llámese cultura o componente cultural, está dirigida como afirma Miguel Ángel Vega, a ayudar al aprendiz a desarrollar la capacidad cognitiva temática del referente. En este sentido, los docentes procuran construir significados que hagan del aprendizaje un proceso cargado de sentidos. En las clases de inglés, que tienen que ver con la construcción del bagaje cultural, bien sea el componente cultural de primer o segundo año, o las materias de Cultura, el énfasis se hace precisamente en este aspecto (que para muchos podría resultar implícito) en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Más allá de la reexpresión palabra por palabra de las ideas que el aprendiente escucha, hay una carga semántica que está relacionada con aspectos culturales de la lengua origen y que si no se observan con cautela, podrían llevar a una mala interpretación de un texto.



María Alejandra Romero, entre colegas
en primera fila, escucha una ponencia

En la comprensión y uso de frases como:

- Bloody Mary



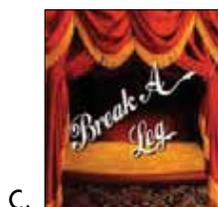
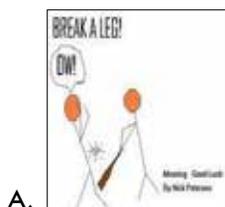
- It's raining cats and dogs



- A penny for your thoughts



- Break a leg





Escucha e interpretación,
un dúo inseparable

Hay que considerar, primero que todo, el contexto en que se están utilizando estas estructuras para entonces proceder a otorgarles el significado correspondiente. Desde luego, si el estudiante no cuenta con el bagaje cultural necesario, la interpretación de tales expresiones podría resultar problemática e inapropiada.

En muchas ocasiones, sobre todo a partir del tercer año, los estudiantes pueden sentir que su papel en la clase de idioma es puramente pasivo y que se convierten en receptores de toneladas de información. Lo que quizás no es muy evidente en este proceso, es que ellos están creando en su memoria un cúmulo de información que posteriormente los ayudará a crear significados.

En este sentido, actualmente en las materias que estoy dictando, que son Componente Cultural de segundo año y Cultura, Temas y Textos de tercero, enfrente a los estudiantes a un contenido de información relacionada con historia, geografía, política y cultura, en general, que les ayudará a ampliar su visión de mundo y que definitivamente les llevará a entender particularidades expresadas en un texto.

En palabras de Kumaramadivelu:

Se trata de asumir que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma van más allá de la enseñanza y el aprendizaje de ese idioma. Está más bien relacionado con la creación de formas culturales y un conocimiento que sea interesante y que le agregue sentido a las experiencias de los docentes y los aprendices” (2006, p. 70).

Es por esto que dije anteriormente que en la EIM vamos del enfoque por competencias a un post-método, en el que instamos a los estudiantes a que a través de su proceso de aprendizaje, vayan creando bancos de información cultural que les ayuden a recrear imágenes que sean pertinentes con lo que están escuchando.

Bibliografía

- Aiwei, S. (2005). “Translatability and Poetic Translation”. *Translatum* 5. [<http://www.translatum.gr/journal/5/translatability-and-poetic-translation.htm>]
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- Kumaravadivelu, B. (2006). “TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends”. *TESOL Quarterly* vol. 40, No. 1 (marzo), 59-81.