

La agudeza auditiva, una experiencia viva durante el aprendizaje del Inglés como L.E.

Abel Navarrete Benitez *

Resumen

La comprensión auditiva (especialmente en los niveles A1 y A2 del MCERL - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), junto con la producción oral, juega un papel crucial en la adquisición de una L2/E, pero es también una de las habilidades que más dificultades interpone entre el estudiante y el dominio del idioma, por lo que se requieren estrategias y recomendaciones útiles y prácticas que coadyuven a la solución de tales dificultades, las cuales no se presentan de forma aislada, sino que se relacionan con otros aspectos que van produciendo en los alumnos una nueva estructura cognitiva (el comportamiento verbal del L2/E) en el espacio vital donde más interactúan el docente y el alumno: el aula de clases.

<Investigación> <método de enseñanza> <enseñanza de una segunda lengua> <proceso de aprendizaje> <desarrollo de habilidades> <México>

Abstract

Listening comprehension (specially in levels A1 and A2 of the Common European Framework of Reference for Languages, CEFRL), along with oral production, plays a crucial role in the acquisition of a L2/E, but it is also one of the skills that present more difficulties for the student in the mastering of the language; that is why strategies and useful and practical recommendations are required to solve such difficulties, which do not appear isolated but related with other aspects that produce a new cognitive structure in the students (L2/E verbal behavior) in the vital space where the learner and the teacher interact the most: the classroom.

<Research> <teaching methods> <second language instruction> <learning processes> <skills development> <Mexico>

* Profesor Investigador, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
abel.uimqroo@gmail.com

Introducción

Para abordar el presente estudio fue de gran relevancia tomar muy en cuenta disciplinas, tales como: la neurolingüística, la psicología cognitiva y las técnicas de aprendizaje del inglés en adultos o jóvenes adultos, además de los autores más reconocidos en los campos de estudio arriba mencionados, como David Ausubel, Jerome Bruner, Luz María Ibarra, Susan Holden, Mickey Rogers, Jack C. Richards, entre otros. Tales autores hacen énfasis en un proceso de aprendizaje que se va dando en los estudiantes de manera más secuenciada, organizada y significativa. Van más allá del aprendizaje que se produce por los estímulos dirigidos del maestro a sus alumnos para obtener de éstos las respuestas -aprendizajes- deseadas. Los conductistas quizá pudieran alegar que el conjunto de estas respuestas en cadena representan en todo caso el proceso de construcción del conocimiento referido por los cognitivistas. Sin embargo, para estos últimos el conocimiento (de aquí, precisamente, el término cognición; del latín *cognoscere*) engloba toda una gama de experiencias, ideas y percepciones que una persona va integrando, ordenando y organizando dentro de su estructura mental. Por tal motivo, el proceso de integración de una estructura cognitiva es dialéctico.

En el caso específico de la comprensión auditiva durante el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, es interesante apreciar la forma en que el cognitivismo influye en el desarrollo significativo de dicha habilidad. Algo que ilustraría mejor lo anterior sería, por ejemplo, el conocimiento durante el primer nivel de estudio del idioma, de la fonética del alfabeto y en especial de las vocales para desarrollar la comprensión auditiva, pues aunque al igual que en español

también son cinco, entre todas tienen once sonidos diferentes, mismos que cambian dependiendo si están en medio de consonantes, acompañadas de otras vocales, o al inicio o al final de las palabras. Esto formará parte esencial de los llamados *insights*¹ que los alumnos necesitarán cuando se encuentren ante nuevas palabras; su comprensión de las mismas será mucho más fácil, emitirán una pronunciación mejor y, por lo tanto, serán entendibles cuando las enuncien ante hablantes nativos y no nativos del idioma. Esto es muy importante, sobre todo para evitar malos entendidos o situaciones embarazosas. Por ejemplo, las palabras *sheet* y *shit* son muy distintas, por lo que hay que tener cuidado al emplearlas. La primera se pronuncia /ʃi:t/ y significa sábana, mientras que la segunda se pronuncia /ʃɪt/ y significa excremento; quien no conozca desde los inicios del estudio del idioma inglés el sonido de la doble e, ni de la i entre consonantes podría pasar un momento chusco y hasta desagradable, según las circunstancias del momento en que se interactúe con dichos términos.

Proceso de Construcción del Objeto de Investigación

Tomando en cuenta lo anterior, y como profesor de lengua inglesa desde hace 6 años, de pronto me percaté de ciertas dificultades que tenían los alumnos de mi lugar de trabajo que era el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI-SAC) de la Universidad de Quintana Roo, para desarrollar su habilidad de comprensión auditiva del idioma. Al no poder definir bien tales dificultades, surgió la inquietud profesional de conocer de forma más epistemológica el por qué de dichos inconvenientes, para luego entonces proponer estrategias que facilitaran su desarrollo lingüístico.

De esta manera y para este estudio, se hizo un particular hincapié en los estudiantes del idioma del nivel Básico (el cual, de acuerdo a la oferta académica del CEI-SAC durante el ciclo Verano 2006, era el tercero después del Introdutorio y del Elemental), ya que, precisamente, se pretendía tomar en cuenta sus experiencias de aprendizaje durante los dos cursos previos, pues esto les permitía a ellos tener una noción más clara sobre la manera de contestar mejor a las interrogantes que se les plantearon al inicio del curso de Inglés Básico. En otras palabras, las respuestas no hubieran sido muy confiables si hubieran provenido de los alumnos que apenas estaban iniciando el primero o segundo nivel, pues sus experiencias de aprendizaje aún no eran numerosas ni lo suficientemente variadas, como para que pudieran exponer claramente sus dificultades en la habilidad lingüística que ocupa a este trabajo.

Para lo anterior, se elaboró un cuestionario (anexo en el apéndice de este trabajo), con el cual se pretendía detectar las principales dificultades que por lo regular enfrentaban los alumnos durante el desarrollo de su comprensión auditiva, tomándose en cuenta para esto de igual forma, las posibles variables que se pudieran presentar en dichas dificultades. Es decir, no bastaba que el estudiante dijera que no podía comprender un tipo de discurso en inglés como, por ejemplo: una canción, una conversación o una narración, sino también tenía que señalar si dicho inconveniente se presentaba siempre, frecuentemente, en ocasiones, o raras veces, así como si se debía a que él estaba acostumbrado al acento norteamericano y el texto era británico, si prefería CD's en lugar de cassettes por no tener estos últimos tanta fidelidad en el sonido como los primeros, entre otros aspectos.

Finalmente, pero no menos importante, el cuestionario fue diseñado de tal forma que fuera fácil comprenderlo y responderlo por parte de los estudiantes. Es decir, no contenía el lenguaje técnico que aquí se ha estado utilizando (con palabras, tales como: insight, campo, estructura cognitiva, entre otras), sino uno de mejor comprensión para ellos, con el objetivo de obtener respuestas más claras y objetivas.

Contexto Educativo

En el caso específico del curso de Inglés Básico que se impartió en la universidad en el ciclo Verano 2006, se tomaron en cuenta como sujetos de estudio para este proyecto, a un total de 35 alumnos de dos grupos en dicho nivel, los cuales también eran estudiantes de las distintas licenciaturas que ofrecía la institución, y cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 32 años. Asimismo, el libro que se utilizaba para este curso era el Full Contact Interchange 1, Third Edition, impreso por la Universidad de Cambridge en 2005, y en el que cada unidad que lo conformaba incluía temas de vanguardia e interés general, tomando en cuenta para ello sugerencias tanto de maestros como de estudiantes de diversas partes del mundo. De la misma manera, aunque el acento en sus diálogos era propio de un inglés americano, reflejaba el hecho de que dicho código lingüístico era una lengua de comunicación internacional y su contexto no se limitaba a ningún país, región o cultura. La metodología que propone esta obra se basa en que el inglés se aprende mejor cuando se utiliza dentro de un contexto significativo, por lo que contiene temas actuales del mundo real en situaciones naturales y divertidas, en las cuales se utiliza una gramática comunicativa, misma que el estudiante aprende de manera

deductiva e inductiva, e integralmente junto con las otras habilidades lingüísticas: producción oral y escrita, y comprensión de lectura (Richards, 2005). Es decir, se aprende el idioma como un todo (comportamiento verbal), sin enfocar la atención en las estructuras que la conforman. De esta manera, como lo menciona Noam Chomsky (Gramática Universal -GU-, 1957), el estudiante desarrolla la gramática de la lengua meta de forma inconsciente, la cual al irse consolidando en su estructura cognitiva, le ayudará a comprender, incluso, mensajes incompletos por parte de su interlocutor (tomando en cuenta tanto el principio gestaltista de cierre, como la intuición súbita -insight-), siempre que se relacionen con su bagaje sociocultural.

Relación de la psicología cognitiva con el objeto de estudio

Por otra parte, el proceso de aprendizaje en personas adultas, de acuerdo a la psicología cognitiva, se basa en experiencias previas, las cuales sirven de referencia al momento de observar, comprender y realizar actividades nuevas, pero muy similares, dándose así una mejor integración de estas experiencias a los campos psicológicos de los estudiantes, razón por la cual les será más fácil volverlas a ejecutar en situaciones parecidas y posteriores en las que tengan que interactuar de forma eficiente dentro de su medio; a esto se le denomina aprendizaje significativo.

Relación de casos experiencia aprendizaje significativo

Asimismo, un aspecto que también llama la atención de ser considerado por la teoría cognitiva de David Ausubel es el Aprendizaje por Recepción Significativa, el cual no se refieren a otra cosa sino a la correcta recepción de información verbal, mis-

ma que es asociada a acontecimientos previamente experimentados.

Al respecto, Robert B. Dilts señala lo siguiente:

«Uno de los aspectos clave del Aprendizaje Dinámico consiste en descubrir a personas que tienen un buen rendimiento en su quehacer, y modelarlos... En gran parte, esta estrategia fue elaborada a partir de una persona que vivía en Vancouver, Canadá, que yo modelé. Se llamaba Powell Janulus y hablaba 42 lenguas. Tenía sólo 38 años cuando lo modelé... El sistema de aprendizaje de Janulus no tenía nada que ver con el sistema vigente en los institutos públicos de California. Tenía un método muy diferente, mucho más vivo y activo... Cuando yo estudiaba francés en uno de esos institutos, primero nos enseñaban la gramática. El no procedía de esa manera. En lugar de traducir de la lengua en cuestión a su lengua materna (el inglés), asociaba las palabras (o secuencias sonoras) de esa lengua a movimientos, acciones, objetos y colores vivos. Iba directamente de la lengua a la experiencia, que es precisamente lo que hace un niño» (Dilts, 1997, p. 195-196).

De esta manera, y una vez vista la estrecha relación que tiene la psicología cognitiva con la habilidad de comprensión auditiva, se presentan a continuación los siguientes datos obtenidos de las respuestas del cuestionario.

Modelo Simbólico de Aprendizaje o Aprendizaje por Recepción Significativa (uso de información verbal - oral y escrita- clara)

Presentación de la información

En cuanto a las dificultades que tenían los alumnos para desarrollar su habilidad de comprensión auditiva en el idioma inglés, se detectaron las siguientes:

1. De los treinta y cinco estudiantes anteriormente mencionados, treinta y tres dijeron tener dificultad para entender la pronunciación que se presentaba en la grabación de un examen o quiz, por tener un acento dife-

rente al que normalmente se escuchaba en los ejercicios hechos en clase, y al del maestro. Los dos encuestados restantes externaron lo contrario. (Figura. 1A).

Figura. 1A (Uqroo, 2006)

Dificultad para entender la grabación de una evaluación, por tener un acento inglés diferente al que se escucha en

De los que respondieron afirmativamente al cuestionamiento anterior, seis dijeron que esta situación se les presentaba siempre en la clase, doce manifestaron que frecuente-

mente, trece que en ocasiones y dos que raras veces. Por lo que dichas respuestas quedaban representadas de la siguiente manera. (Figura. 1B)



Figura. 1B (Uqroo, 2006)

2. Respecto a la dificultad para identificar información gramatical o de vocabulario de manera específica. Por ejemplo: tiempos verbales, de género, número, colores, partes

del cuerpo humano, objetos en una habitación, entre otros aspectos, veintiséis alumnos dijeron tener dicha deficiencia. Los nueve restantes manifestaron lo contrario. (Figura. 2A)



Figura. 2A (Uqroo, 2006)

De los que admitieron padecer del problema arriba citado, dos dijeron que esta situación se les presentaba siempre en la clase, ocho expresaron que frecuentemente, diez que

en ocasiones y seis que raras veces. Por lo que dichas respuestas quedaban representadas de la siguiente manera. (Figura. 2B)

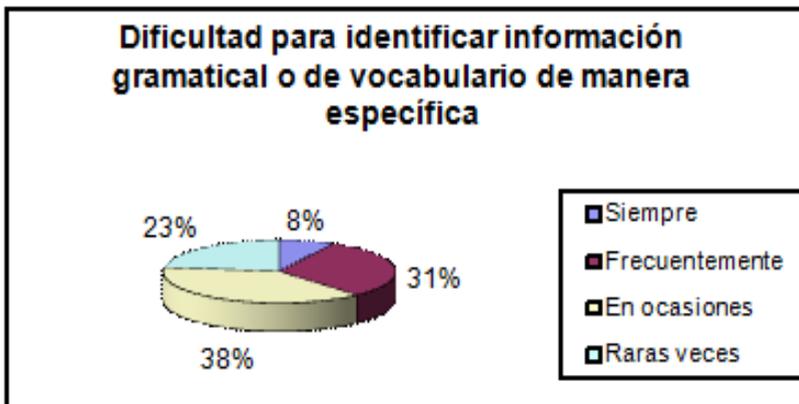


Figura. 2B (Uqroo, 2006)

3. Respecto a la dificultad para la comprensión de información útil para entender un mapa o diagrama, o para elegir o completar un dibujo, once encuestados dijeron no padecer de este inconveniente, mientras que los otros veinticuatro manifestaron lo contrario. (Figura. 3A).

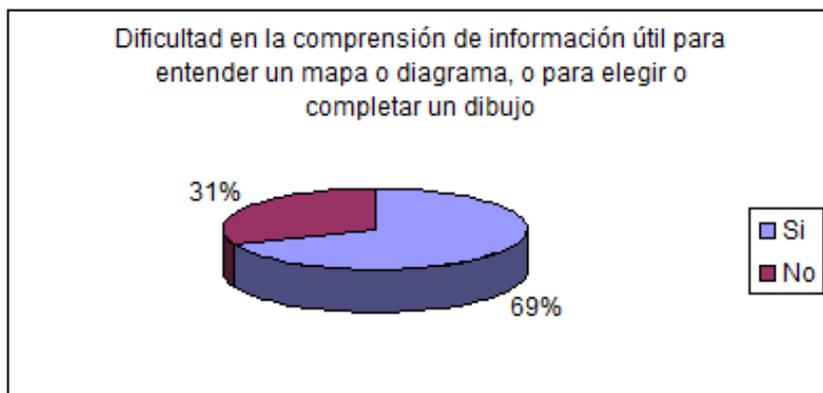


Figura. 3A (Uqroo, 2006)

De los que dijeron sí tener este inconveniente, uno admitió tenerlo siempre, siete aceptaron tenerlo frecuentemente, ocho en ocasiones y otros ocho raras veces. (Figura. 3B).

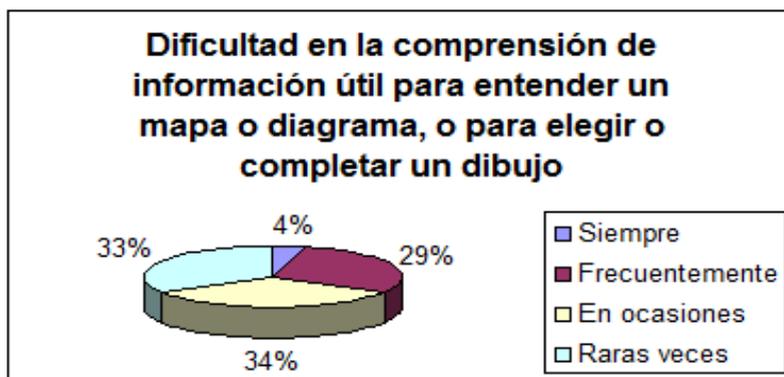


Figura. 3B (Uqroo, 2006)

4. En cuanto a la dificultad en los ejercicios en los que tuvieron que elegir la respuesta correcta de entre varias opciones (ejercicios de falso o verdadero, opción múltiple, relacionar

elementos de dos o más columnas, etc.), quince encuestados dijeron no padecer este inconveniente, mientras que los otros veinte manifestaron que sí. (Figura. 4A)



Figura. 4A (Uqroo, 2006)

De los que dijeron sí tener este inconveniente, uno admitió tenerlo siempre, cinco aceptaron tenerlo

frecuentemente, cuatro en ocasiones, y diez raras veces. (Figura. 4B)

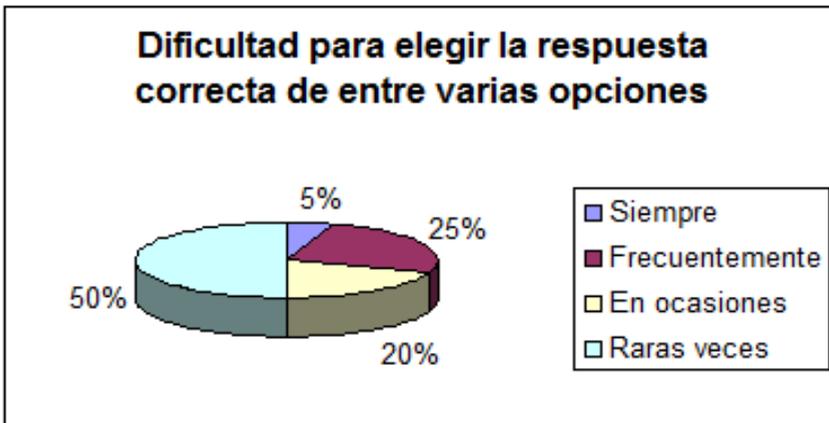


Figura. 4B (Uqroo, 2006)

5. En lo que respecta a la dificultad para comprender aspectos generales de un discurso grabado, de tal manera que se pudiera darle un título al mismo, seis encuestados dijeron no padecer este inconveniente, mientras que los otros veintinueve externaron lo contrario. (Figura. 5A)

Figura. 5A (Uqroo, 2006)

Dificultad para comprender aspectos generales de un discurso grabado

De los que dijeron tener dicha dificultad, dos aceptaron padecerla siempre, seis frecuentemente, once en ocasiones, y ocho raras veces. (Figura. 5B)

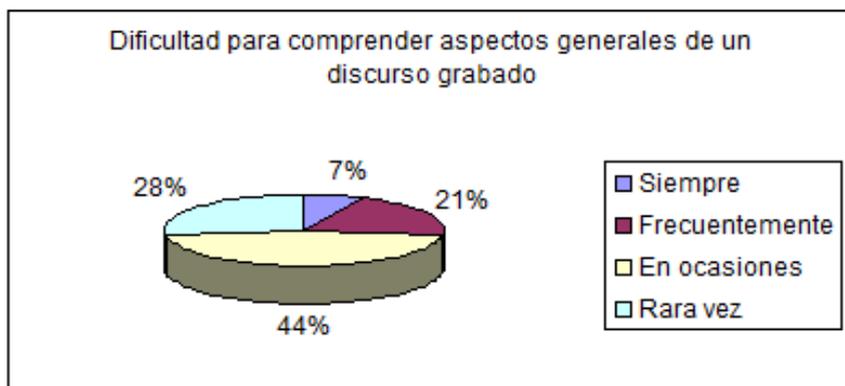


Figura. 5B (Uqroo, 2006)

6. Finalmente, en cuanto a esta habilidad se refiere y relacionado con la dificultad para comprender información específica de un discurso (nombres, fechas, lugares, etc.), diecisiete

encuestados dijeron no padecer este inconveniente, mientras que los otros dieciocho externaron lo contrario. (Figura. 6A)



Figura. 6A (Uqroo, 2006)

De estos últimos que respondieron afirmativamente, ninguno dijo que esto se le presentaba siempre, aunque tres manifestaron que tal di-

ficultad se les presentaba frecuentemente, a nueve se les presentaba en ocasiones, y a seis raras veces. (Figura. 6B)

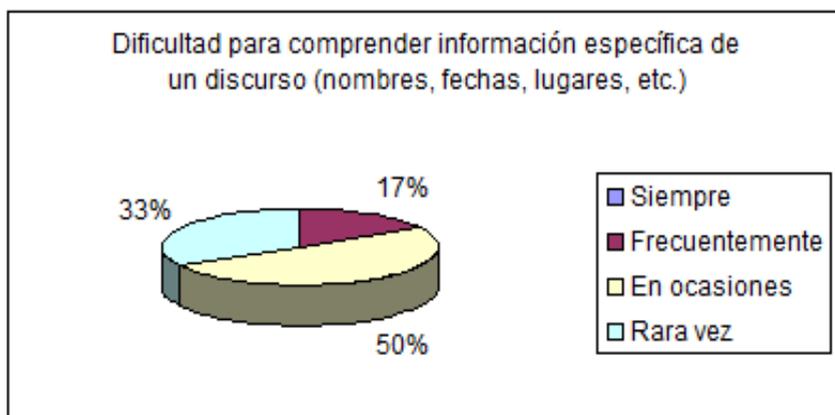


Figura. 6B (Uqroo, 2006)

Análisis de la información (dificultades manifestadas)

Esta tarea tuvo que hacerse de manera minuciosa, ya que no basta señalar si las diferentes dificultades para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, se presentaban o no en los alumnos. Se tuvo también que observar la frecuencia con que estas experiencias se presentaban durante el proceso de aprendizaje del idioma, de tal manera que se lograra apreciar la justa dimensión de tales inconvenientes. Es decir, se puso atención tanto al porcentaje de alumnos que respondieron de forma afirmativa a los diferentes planteamientos, como a aquellos que respondieron negativamente, e incluso, a aquellos que aunque respondieron de la primera forma, puntualizaron, sin embargo, que dichas situaciones de aprendizaje se presentaban únicamente raras veces. En otras palabras, para la pregunta "¿tienes dificultades para entender el inglés británico?", no se pretendía ir a los extremos y darle tanta importancia a la respuesta "sí, pero sólo raras veces", ya que con la anterior respuesta el estudiante manifestaba no tener dicha dificultad en la gran mayoría de sus experiencias en las que escuchaba el acento británico, lo cual probablemente se debía no tanto a su capacidad de comprensión auditiva, sino a factores o circunstancias ajenas a él, tales como: un tema un tanto ajeno a su espacio vital, la mala fidelidad del sonido en el material o equipo de audio, entre otras causas eventuales.

Asimismo, valía la pena antes que nada, determinar de qué manera los estudiantes debían constatar el dominio de su habilidad de comprensión auditiva, de acuerdo al objetivo general del programa del curso Inglés Básico, el cual (al igual que para los otros niveles) se fijó claramente al inicio del ciclo Otoño 2005, durante una

sesión-taller de trabajo. Para esto, se tomaron en cuenta los criterios del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), mismo que dicta que para el nivel A2 Plataforma -Básico- las características que los alumnos deben mostrar, respecto al desarrollo de la habilidad lingüística en cuestión, son las siguientes:

Para la habilidad de comprensión auditiva:

«El estudiante podrá comprender situaciones comunicativas, tales como: las horas en que se sirven los alimentos, las partes de la casa (cocina, recámara, baño, entre otras.), los precios en las tiendas, preguntas e instrucciones claras y sencillas del doctor, aspectos simples relacionados a la renta de un departamento, direcciones sobre cómo llegar de un punto de la ciudad a otro, preguntas de rutina del personal de inmigración, instrucciones y mensajes telefónicos cortos y comunes, presentaciones simples que se hagan en la escuela, así como las tareas que le sean asignadas (fechas y horas de entrega)».
(The ALTE Framework & Can-Do, 2006)

De esta manera, los datos obtenidos del cuestionario reflejaban que 31 estudiantes (89%) manifestaban ya sea que siempre, frecuentemente o en ocasiones tenían dificultad para entender la pronunciación que se les presentaba en la grabación de un examen o quiz, por tener un acento diferente al que normalmente escuchaban en los ejercicios hechos en clase y al del maestro. El 11% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente.

Respecto a la dificultad para identificar información gramatical o de vocabulario de manera específica. Por ejemplo: tiempos verbales, de género, número, colores, partes del cuerpo humano, objetos en una habi-

tación, entre otros aspectos, se encontró que 20 estudiantes (57%) manifestaron ya sea que siempre, frecuentemente o en ocasiones tenían dicho inconveniente. El 43% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente.

En cuanto a la dificultad para la comprensión de información útil para entender un mapa o diagrama, o para elegir o completar un dibujo, se encontró que 16 de ellos (46%) manifestaron ya sea que siempre, frecuentemente o en ocasiones tenían dicho inconveniente. El 54% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente.

Asimismo, en cuanto a la dificultad que enfrentaban los estudiantes en los ejercicios en los que tuvieran que elegir la respuesta correcta de entre varias opciones (ejercicios de falso o verdadero, opción múltiple, o relacionar elementos de dos o más columnas), se encontró que 10 de ellos (29%) manifestaron ya sea que siempre, frecuentemente o en ocasiones tenían dicho inconveniente. El 71% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente.

Respecto a la dificultad que enfrentaban los estudiantes para comprender aspectos generales de un discurso grabado, de tal manera que se pudiera darle un título al mismo, se encontró que 21 de ellos (60%) manifestaron ya sea que siempre, frecuentemente o en ocasiones tenían dicho inconveniente. El 40% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente.

Finalmente, y relacionado con la dificultad para comprender infor-

mación específica de un discurso (nombres, fechas o lugares), 12 encuestados (34%) manifestaron ya sea que frecuentemente o en ocasiones tenían dicho inconveniente. El 66% restante respondió ya sea de forma negativa, o eligieron el grado de frecuencia raras veces cuando lo hicieron afirmativamente; ninguno señaló la frecuencia siempre.

Por último, hubo siete estudiantes (20% del total que se encuestaron) que manifestaron como una dificultad adicional (que no está especificada en el cuestionario, sino dentro de la pregunta abierta sobre "otras dificultades"), el hecho de que no podían entender bien lo que se decía en las grabaciones por razones, tales como: la mala fidelidad del sonido en el material de audio, la alta velocidad a la que hablaban los interlocutores o la falta de costumbre para escuchar el idioma inglés, lo cual les impedía resolver correctamente los ejercicios de esta habilidad.

Propuestas de Solución

En primer lugar, en cuanto a las dificultades que tienen los alumnos durante el desarrollo de esta habilidad (Listening), y específicamente para entender aspectos muy particulares de un discurso, tales como: elementos gramaticales o de vocabulario, la elección de una respuesta correcta de entre varias opciones, nombres, lugares, fechas, entre otros, es importante tomar en consideración, en primera instancia, lo expuesto por William Littlewood (1995) en cuanto a que el idioma al que debe estar expuesto el alumno (input) debe ser claro y comprensible para él. Al respecto, se dice que cuando se nace el oído es perfecto y que su capacidad disminuye con el paso del tiempo.

«El oído será nuestra primera de-

fensa: podemos 'apagar' nuestro oído dominante al dormir, pero si un sonido no nos es familiar, este oído dominante se activará.... Ya adultos, también utilizamos este increíble mecanismo para mantenernos alerta.... El oído es uno de los sentidos más importantes porque a través de él entran las vibraciones al cerebro, algo crucial en el aprendizaje» (Ibarra, 2003, p. 24).

Lo anterior es muy importante de ser tomado en cuenta, con el objetivo de saber educar el oído desde los primeros niveles de aprendizaje del idioma, en cuanto a distinguir pequeñas diferencias entre sonidos similares, e incluso sonidos idénticos para palabras distintas (homophones), de acuerdo al contexto que las envuelva. Para esto, es fundamental que durante las primeras etapas del proceso, el docente, como facilitador del aprendizaje, se dirija a los estudiantes en el idioma estudiado de forma lenta y clara, y fomente al mismo tiempo un comportamiento verbal propio de la lengua meta, pues no sólo se le debe dar importancia a los aspectos fonológicos y gramaticales, sino también a las dimensiones interpersonal, social y cultural. Esto está estrechamente relacionado con lo que argumenta Dell Hymes (1972 [1960]), en cuanto a saber usar la lengua de manera adecuada, para comunicarse con los demás miembros de una determinada comunidad lingüística, tomando en cuenta para ello la propiedad de los mensajes que se emiten, de acuerdo a los contextos comunicativos que los envuelven. Respecto a este punto, Argyl (1970) menciona que sólo el siete por ciento de nuestra comunicación son las palabras que decimos, treinta y ocho por ciento corresponde al tono de nuestra voz, y cincuenta y cinco por ciento a nuestro lenguaje corporal: gestos, postura, contacto visual, ademanes, etc. (et al, 1970, p. 222- 231). En consecuencia, no es tanto lo que

se dice, sino cómo se dice (de manera seria, divertida, agresiva, en forma de sátira, entre otras intenciones comunicativas que se tengan), y esto dependerá del tono de la voz o del lenguaje corporal en el discurso hablado.

Es decir, se sugiere que los mensajes recibidos por el alumno, tanto contextual como fonológicamente, contengan elementos propios de su nivel de dominio del idioma, edad y entorno. Así, por ejemplo, si a un estudiante de nivel básico (que es el nivel al que se enfoca este trabajo) se le pregunta *How do you get along with Sergio?* (¿Cómo te llevas con Sergio?), lo más probable es que no entienda tal interrogante. No obstante, si se le plantea el enunciado como *How is your relation with Sergio?* (¿Cómo es tu relación con Sergio?), no sólo le será más fácil comprenderlo, sino que también le indicará cómo utilizar el idioma de forma simple, pero efectiva tanto estructural, pero sobre todo comunicativamente.

De lo anterior se puede reflexionar que el uso de mensajes cortos, utilizando en su estructura recursos tan significativos como son los cognados, es también de gran ayuda para desarrollar no sólo la habilidad receptiva de comprensión auditiva, sino también de lectura (*Listening y Reading*). Es decir, en el ejemplo arriba citado quizá el receptor tampoco pueda entender todos los términos contenidos en el mensaje, sin embargo, la palabra *relation* puede marcar la pauta tanto para la comprensión del mismo, como para la producción de su respuesta.

De igual forma, es recomendable que el estudiante evite trabajar en ejercicios que demanden respuestas largas (sobre todo de preguntas abiertas), las cuales implican un alto grado de concentración y comprensión de muchos sonidos, algunos de los cuales aún no pueden ser identifi-

cados por sus oídos. Los resultados, por supuesto, difícilmente serán alentadores. Por el contrario, se sugiere practicar con ejercicios, cuyas respuestas requieran identificar y distinguir sonidos claves, pero significativos para evaluar de manera confiable la comprensión de los mensajes escuchados. Así, un ejercicio con estas últimas características, y el cual se ha diseñado específicamente para este proyecto, se plantea en el siguiente discurso de audio a manera de ejemplo:

Listen to the following routine about Linda and underline the correct options:

Audio Script

Linda is a beautiful and intelligent girl. She studies law at the UQROO, and she likes going out to the cinema on Thursday nights. On weekdays, she usually gets up at 5:30 am, has breakfast at 6:15 and goes to school at 6:45. She comes back home and has lunch with her family at 2 p.m. She does her homework from 4 to 6:30 pm. Then, she takes a shower and meets her best friend at 7:30, has dinner at 9 and, finally, she goes to bed at 10 p.m.

Exercise

- Linda studies _____ at the uqroo.
a) medicine b) law c) English*
- She likes going out to the cinema on _____.
a) Tuesday nights b) Sunday nights
c) Thursday nights*
- She _____ from 4 to 6:30 pm
a) works b) does the housework c) does her homework*
- She meets her _____ at 7:30 pm
a) bestfriend b) boyfriend c) girlfriend*
- She _____ at 10 pm.
a) watches TV b) goes to bed c) has dinner.*

En el ejercicio anterior, en lo que tendría que concentrarse el alumno sería únicamente en identificar la diferencia de sonidos que aunque algunas veces puedan ser muy similares, una equivocación podría cambiar el significado de todo el mensaje como, por ejemplo, las opciones a (Tuesday nights) y c (Thursday nights) del segundo reactivo tienen sonidos similares, pero sólo la c es la correcta. Algo parecido sucede con las opciones b (does the housework) y c (does her homework) del reactivo 3, y la a (bestfriend) y la b (boyfriend) del reactivo 4, siendo las correctas la c y la a, respectivamente. Finalmente, no está de más mencionar que tanto para éste, como para los demás tipos de ejercicios que contribuyan al desarrollo de una buena comprensión auditiva, se sugiere trabajar relajadamente en un ambiente donde impera la calma y el silencio, y utilizando un equipo de sonido en buenas condiciones, así como CD's en lugar de cassettes, por ofrecer los primeros mayor fidelidad en el sonido. En caso de contar sólo con cassettes, se sugiere que éstos sean los originales del curso, ya que la calidad de las grabaciones que contienen siempre será mejor que las de las reproducciones o grabaciones clandestinas.

Asimismo, vale la pena destacar algo planteado por los psicólogos de tendencia cognitivista, a quienes les interesa extraordinariamente dos aspectos del procesamiento: proceso sintetizador y proceso inferencial. Al respecto, vale la pena poner atención a lo que a continuación se establece.

«En el primero, todas las partes individuales o elementos del estímulo son observados, y luego se les combina para reproducir lo que el sujeto ve o escucha. El segundo significa que el hombre tiende a escuchar o ver lo que espera o desea. Generalmente utilizamos combinaciones de ambos tipos de procesa-

miento. El que predomina varía con la situación de aprendizaje» (Klaussmeier y Goodwin, 1999, p. 280).

Del argumento anterior y en el caso de la comprensión auditiva del inglés, como todo aprendizaje, es importante que el estudiante tenga siempre presente sus trazas mentales (experiencias previas) al momento de estar ante un nuevo ejercicio, sea éste del tipo que sea, de manera que dichas vivencias le sirvan para comprender mejor la que está por enfrentarse. Así, no todo lo que se comprende de una conversación, canción o discurso es lo que verdaderamente se escuchó, pues en ocasiones el alumno pudiera interceptar, por ejemplo, frases como *she doesn't wanna go to the cinema 'cause you ain't in the city with her*. Sin embargo, él muy probablemente podrá entender lo que se expresó, reproduciendo el enunciado anterior como *she doesn't want to go to the cinema because you are not in the city with her* (ella no quiere ir al cine porque no estás en la ciudad a su lado); inconscientemente corregirá los errores del anterior. Dicho en otras palabras, su percepción corrige la realidad. No se limita simplemente a procesar el estímulo, sino que con su experiencia y conocimiento comprende el mensaje como un todo; lo que argumenta otra corriente de la psicología cognitivista como lo es la *gestalt* (que en alemán significa, precisamente, totalidad), para la cual los seres humanos no observamos un conjunto de ramas sobre un tronco, sino un árbol. Algo similar sucede cuando por medio de pistas o indicios, la estructura cognitiva previa completa la información para entender las direcciones que se indican en un mapa, o para elegir la ilustración correcta (de entre varias similares) que describe el discurso escuchado. En todos estos casos predomina el proceso inferencial.

Por otra parte, el proceso sintetizador es también muy interesante para ser tomado en cuenta, ya que dicho proceso no se concreta, sino hasta después de analizar las partes que integran el habla para de ahí extraer lo más significativo. De esta manera, es prioritario para los que aprenden un idioma, llevar a la praxis un proceso mental semejante, de tal manera que no se frustren si no entienden todas las partes de un discurso, sino que más bien comprendan el mensaje o las ideas principales del mismo.

Por tal motivo, es trascendental tomar nota en una hoja en blanco o en la libreta de apuntes, de aquellas palabras o frases clave que den la respuesta a cada interrogante del ejercicio que se tiene en frente, ya que en muchas ocasiones el bajo puntaje que obtienen los alumnos, no se debe tanto a su comprensión del discurso en sí, sino más bien a las estrategias que utilizan para resolverlos, pues a veces su buena comprensión es tal que quieren responder a la pregunta abierta escribiendo cada una de las palabras que escuchan de manera clara (abusan del monitoreo de su recepción auditiva), por lo que pierden un buen tiempo en redactar dicha idea, y cuando se quieren concentrar para responder la siguiente cuestión, la respuesta ha sido mencionada pero ya no asimilada, pues su atención no sólo se concentra en el discurso, sino también en la forma de responder fielmente y sin errores lo que se escucha, en lugar de escribir las ideas que encierran a la respuesta y no sus palabras una por una.

Asimismo, vale la pena mencionar que sin un buen desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, sería muy difícil que posteriormente se desarrollara la de producción oral, por lo que será esencial al introducir un tema que pretenda desarrollar cada una de ellas, no hacerlo de ma-

nera separada, sino integral, ya que ambos sentidos son los que más intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que será de suma importancia no sólo la gran variedad de ejercicios con los que el estudiante desarrolle su comprensión auditiva del idioma, sino la diversidad de voces y acentos a los que esté expuesto durante su praxis. Ciertamente, la gran mayoría de los métodos para aprender la lengua en cuestión (incluido el Full Contact. Interchange, Third Edition del año 2005), contienen discursos hablados en un inglés americano. Sin embargo, en la sala de audio del lugar donde laboro que es el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Quintana Roo, se cuenta con materiales complementarios, algunos de los cuales contienen grabaciones de discursos en inglés británico. Además, el centro también ofrece sesiones de Speaker's Corner, a las cuales los alumnos tienen la obligación de asistir y participar en al menos dos de ellas por mes. Dichas sesiones se ofrecen en horarios muy variados y con diferentes docentes nacionales y extranjeros (cuya lengua materna de algunos de estos últimos, no es precisamente el inglés), con lo cual los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar el mismo idioma con diferentes tonos y acentos.

Así cuando en dichas sesiones de conversación o en lecciones normales se tengan que utilizar flashcards (imágenes proyectadas), juegos de lotería, realia (objetos reales), o acetatos para aprender vocabulario (verbos, adjetivos y sustantivos) relacionado a un tema en particular, se sugiere tomar en cuenta lo siguiente:

«La cantidad de información que puede recibirse y la duración de su retención dependen del sentido en cuestión. Tales diferencias se han demostrado en el estudio de la información visual y

auditiva, ya que por lo general el ser humano consigue poca información con una sola hojeada. Los investigadores pensaban que tal vez se percibía más de lo que se comunicaba... la información visual que se recibe permanece intacta por un breve período (aproximadamente un segundo antes de desvanecerse). A esto le llama 'almacenamiento icónico'.

Asimismo, el almacenamiento ecóico es el nombre del depósito sensorial de la información auditiva, y corresponde al almacenamiento icónico...la información auditiva permanece en el depósito ecóico aún después de que el estímulo ya no está presente físicamente; tarda unos 4 segundos en extinguirse por completo. En cambio las imágenes visuales tardan un segundo en hacerlo» (Klaussmeier y Goodwin, 1999, p. 279).

De lo anterior, se puede proponer una introducción a un tema donde se estimule el desarrollo tanto del habla como del oído del alumno. Al inicio de una lección referente a deportes, por ejemplo, se pueden manejar conceptos, tales como: referee (árbitro), player (jugador), pitch (campo de juego), scuba diving Buceo), windsurfing (beleo), roller-skating (patinaje), hiking (caminata de montaña), entre otros, y los cuales podrían permanecer por más tiempo en el 'almacenamiento icónico', si además de ver dichos conceptos en fotos o dibujos de los mismos, se refuerza también con el almacenamiento ecóico, pronunciándolos con fluidez. De esta manera, la habilidad auditiva constituye un gran auxiliar del almacenamiento de información visual y desarrollo del habla, si se toma en cuenta que aún viendo el alumno las imágenes de los conceptos que quiera aprender, pero sin escuchar la pronunciación de los mismos, no podría emitirlos correctamente. No está de más tomar también en cuenta lo que dicta el procesamiento selectivo en cuanto a que el depósito o almacenamiento sensorial retiene durante un

breve lapso toda la información reunida, pero lo que se extrae de él depende no sólo de las características del estímulo, sino también del conocimiento del mundo. Así, cuanto más intenso o notable sea el estímulo, mayores probabilidades habrá de que nos percatemos de él (Klaussmeier y Goodwin, 1999, p. 280).

De esta manera, siempre será más motivador para el estudiante iniciar el aprendizaje de un vocabulario, que además de que le sea significativo para transformar su realidad, se le presente con un material (estímulo) que le sea atractivo, como por ejemplo: fotos o dibujos animados de la película, artista o atleta del momento, canciones de moda, juegos interactivos, dramatizaciones, entre otros materiales. Así las trazas mentales o insights que haya adquirido de experiencias previas, le ayudarán a comprender y asimilar mejor lo aprendido recientemente, pues tal vivencia se integrará a su estructura cognitiva de forma más efectiva, lográndose así un aprendizaje significativo del idioma. Para tal logro, también se recomienda tener presente en todo momento la tarea tanto de los estudiantes, pero más aún del docente como líder del grupo, de saber crear en el aula un agradable ambiente para vivir experiencias que desarrollen su espacio vital.

Para lo anterior, es esencial tomar en cuenta que si el ambiente en el que el alumno vive su aprendizaje lo expone durante grandes periodos de tiempo a sonidos fuertes y constantes, especialmente a un volumen exagerado, se destruirán sus delicadas células pilosas que transmiten la vibración, y se reducirá su agudeza acústica. Al respecto, se cita a continuación el siguiente dato.

«The New York Times publicó el 16 de noviembre de 1982 una investigación japonesa en la cual se habían encon-

trado severas dificultades auditivas en muchos jóvenes, la mayoría habituados a las discotecas: en algunos su capacidad auditiva era similar a la de hombres de entre sesenta y setenta y nueve años: proseguía el artículo: estos jóvenes entran al ejército con los oídos a punto de jubilarse» (Ibarra, 2003, p. 24).

Este señalamiento es muy importante de ser considerado, ya que en la mayoría de los cursos de inglés se utilizan canciones de rock para ejercicios de comprensión auditiva, especialmente si el programa ha sido diseñado para adolescentes o adultos jóvenes, ya que dicho tipo de música es muy atractivo y contagia alegría y buen ánimo a éste tipo de estudiantes. No obstante, también otro tipo de música menos ruidosa como el pop, es igual de atractivo para alumnos de casi cualquier edad, o mejor aún, la balada romántica, que por su cadencia y pronunciación más lenta y clara, contribuye de mejor manera al desarrollo de la comprensión auditiva y pronunciación de vocabulario específico por parte de los estudiantes.

Finalmente, vale la pena tomar en cuenta el contexto educativo que envuelve al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así por ejemplo, y en el caso muy particular de mi práctica docente, a pesar de todas las ventajas que ofrecía el método Full Contact Interchange (mencionadas en la página 6), era necesario considerar algunas incidencias que no contemplaban los programas de estudio del centro de enseñanza de idiomas de la universidad, y las cuales no eran favorables para un buen aprendizaje, tales como: días festivos, puentes, inclemencias del tiempo (en los ciclos de Otoño, en los cuales hay época de huracanes y la universidad tiene que ser evacuada), fiestas de carnaval (en los ciclos de Primavera) y la duración del mismo programa. Al respecto, los autores del método Jack

C. Richards, Jonathan Hull y Susan Proctor, quienes eran personalidades reconocidas internacionalmente en el ámbito de la enseñanza del inglés, diseño de material didáctico y diseño curricular en universidades de países como Los Estados Unidos, China, Nueva Zelanda, Canadá Japón, entre varios más, recomendaban entre 100 y 120 horas para el estudio óptimo de cada nivel del mismo (Richards, 2005). En contraparte, en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la UQROO y por cuestiones administrativas y ajenas a dicho centro, se abordaba el estudio de cada nivel en tan sólo 80 horas. Es decir, el curso de Inglés Básico que se había tomado en cuenta para este proyecto, contenía veinte horas menos que el mínimo requerido para su estudio. Lo anterior, aunado a los inconvenientes arriba citados que se podían presentar durante el mismo, hacían prácticamente imposible la praxis de todas las soluciones que aquí se propusieron, en un solo curso, por lo que aunque el propósito de este trabajo es el de sugerir una rica gama de opciones para solucionar las dificultades que se detectaron dentro del análisis de respuestas dadas por los estudiantes, la selección de dichas propuestas para su aplicación en determinado contexto educativo, depende de las características generales y particulares del mismo.

Conclusiones

Aunque el presente estudio es de gran utilidad para apreciar el gran valor de la relación que debe guardar el conocimiento y el aprendizaje con experiencias maravillosas y signi-

ficativas que ya se hayan superado, está claro que no pretende funcionar como una receta, ni mucho menos una fórmula infalible para desarrollar la comprensión auditiva del idioma inglés de manera impecable, ya que cada proceso de aprendizaje está sumergido en una dialéctica, cuyo tiempo, espacio, elementos que lo conforman y la relación entre ellos, son diferentes en cada caso en el que se pretendan aterrizarse las propuestas que aquí se plantean.

Asimismo, es importante tomar en consideración que aunque el aprendizaje es producto de la relación lógica de los sujetos y objetos que interactúan en semejante proceso, éste se da únicamente de forma individual. En otras palabras, y sin restarle responsabilidad al docente como líder de un grupo, se aprende de otras personas, con otras personas, pero no por otras personas, por lo que independientemente de todo lo hasta ahora propuesto, de los objetivos de un curso, la visión, misión y valores educativos de cada institución donde se pretenda aprender inglés, tanto las metas y los objetivos personales planteados, como la motivación intrínseca (que representa el principal motor y aliciente), el esfuerzo y la perseverancia, estará en cada individuo que se comprometa a ser parte activa de cualquier proceso de aprendizaje, pues tal como lo establece la dialéctica crítica, la realidad existe por sí misma, pero sólo el ser humano es capaz de modificarla de manera racional (desarrollando su estructura cognitiva) y obtener de ella lo que se proponga.

Referencias

- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. San Francisco, USA: San Francisco State University/ Prentice Hall Regents.
- Brown, G. (1995). *Language and Understanding*. New York, USA: Oxford University Press.
- Covarrubias, F. (2001). *Los Senderos de la Razón. La dimensión tecno-procedimental de la dialéctica crítica*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Crystal, D. (1998). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dilts, R. (1997). *Aprendizaje Dinámico con PNL (Programación Neurolingüística)*. Barcelona, España: Urano.
- (1991). *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana*. Tomo 29. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Gastelú, A. (2004). *Estilos de Aprendizaje y Hemisfericidad Cerebral. Una metodología para la construcción del conocimiento*. Documento no publicado, Universidad de Quintana Roo, Chetumal, Q. Roo, México.
- Holden, S. y Rogers, M. (1998). *English Language Teaching*. México, D.F.: DELTI.
- Ibarra, L. (2003). *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral (11ª edición)*. México, D.F.: Garnik Ediciones.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Klaussmeier, J. y Goodwin, W. (1999). *Enciclopedia de la Psicología Educativa. Aprendizaje, habilidades humanas y conducta (Vol. 1)*. México, D.F.: Oxford University Press/Harla.
- Littlewood, W. (1995). *Foreign and Second Language Learning*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. (22ª edición). [Versión electrónica]. Recuperado el 24 de abril de 2006, de <http://www.rae.es/>
- Richards, J. C. (2005). *Interchange Intro. English for International Communication*. (3ª Edición). New York, USA: Cambridge University Press.
- Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas Sobre la Adquisición de una segunda Lengua*. (2ª Edición). México D.F.: Trillas.
- The ALTE Framework & Can-Do. [Versión electrónica]. Recuperado el 11 de febrero de 2006, de http://www.alte.org/can_do/framework/level1.cfm.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231. (2002). *Problemas Epistemológicos en los Procesos de Aprendizaje*. Chetumal, Q. Roo, México: Servicios Educativos y Culturales.

