

Fecha de presentación: Octubre, 2021

Fecha de aceptación: Diciembre, 2021

Fecha de publicación: Enero, 2022

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN UN CONTEXTO MONOLINGÜE

THE TEACHING OF LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH IN A MONOLINGUAL CONTEXT

Yaima Sabatela Hernández¹

E-mail: yshdez2022@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0332-2518>

Adrian Abreus González¹

E-mail: aabreus@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4643-3269>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sabatela Hernández, Y., & Abreus González, A. (2022). La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en un contexto monolingüe. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 7(1), 85-90.

RESUMEN

El artículo presenta las reflexiones de los autores en torno al desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de inglés como lengua extranjera en un contexto monolingüe (español), donde el inglés no es considerado ni una segunda lengua ni un requisito inmediato de trabajo para la mayoría de sus aprendices. Por años, la comprensión auditiva fue de alguna manera relegada a planos secundarios en la enseñanza aprendizaje de lenguas, aunque es una habilidad difícil de desarrollar sobre todo en la ausencia de exposición regular al idioma inglés. Recientemente se ha prestado mayor atención a la implementación de cursos diseñados para desarrollar esta importante y compleja habilidad como resultado, entre otras cosas, de los crecientes desafíos impuestos por la ascendente aparición de "ingleses" en el contexto global. El hecho de que los aprendices no tengan contacto directo y constante con la lengua extranjera ciertamente influye en el nivel de competencia en la comprensión auditiva, la cual constituye un peldaño importante para ser competente en el resto de las habilidades del idioma.

Palabras clave:

Comprensión auditiva en inglés, contexto monolingüe.

ABSTRACT

The paper presents the authors' reflections about the development of listening comprehension in English-as-a-Foreign-Language lessons in a monolingual (Spanish) context, where English is neither a second language nor an immediate job requirement for most language learners. For years, listening comprehension has been somewhat neglected in language teaching and learning, although it is a difficult skill for students to develop, particularly in the absence of regular exposure to English. Recently, more attention has been paid to implementing courses designed to develop this important and complex skill in light of, among other considerations, the increasing challenges posed by the growing emergence of "Englishes" in the global context. The fact that learners do not have direct and constant exposure to the foreign language certainly influences the level of proficiency in listening comprehension, which is the key to achieve proficiency in other languages skills.

Keywords:

Listening comprehension in English, monolingual context.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha caracterizado por el empleo del enfoque comunicativo como método fundamental. Este método, según Pérez, et al. (2017), ofrecen a los aprendices la posibilidad de emplear diversas estrategias de negociación de significados partiendo del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuevas tendencias, enfoques y métodos han emergido para proporcionar variedad y creatividad a las actividades de aprendizaje que se emplean en las clases de lenguas extranjeras. Así, se han elaborado diversos libros de texto y materiales didácticos y de aprendizaje de idiomas. Si bien en su concepción se ha intentado proporcionar práctica en las cuatro habilidades lingüísticas, en la praxis se ha relegado a planos secundarios el tratamiento de la comprensión auditiva (Abreus, 2021).

En la mayoría de los casos, la situación en torno al desarrollo de la comprensión auditiva se complejiza para los estudiantes y profesores que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del contexto de la lengua extranjera. En el caso de Cuba, esto podría deberse al hecho de que los aprendices no necesitan utilizar la lengua hablada como requisito cotidiano. Por lo tanto, tienden a prestar más atención al desarrollo de las habilidades de escritura y comprensión lectora, en lugar de desarrollar sus habilidades para hablar o comprender el lenguaje oral.

Con el paso del tiempo, sin embargo, se incrementa la necesidad de comprender y emplear el idioma de forma oral. Por lo anterior, se hace necesaria una exposición regular al idioma extranjero y ello ha generado que se preste más atención al desarrollo de la comprensión auditiva en la enseñanza de idiomas.

Este artículo presenta las reflexiones de los autores sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de inglés como lengua extranjera en el contexto monolingüe (español) cubano, donde el inglés no es, ni un segundo idioma ni un requisito laboral inmediato para la mayoría de los estudiantes que lo aprenden. Además, los autores pretenden que los miembros de la comunidad de profesores de inglés reflexionen sobre la importancia de identificar las debilidades que se pueden convertir en fortalezas en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo a partir de la aplicación de una entrevista a profesores de inglés como lengua extranjera. Participaron un total de 25 profesores pertenecientes a la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" y otros centros educacionales en la provincia de Cienfuegos.

El objetivo esencial estuvo dirigido a identificar aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera que aún constituyen desafíos para los profesores y estudiantes en un contexto de aprendizaje monolingüe, como es el caso cubano.

Las principales interrogantes estuvieron dirigidas a conocer el papel que otorgan los profesores al desarrollo de la

habilidad de comprensión auditiva, los procesos que ella implica, su relación con las experiencias previas de los estudiantes, la exposición al idioma en los contextos monolingües de aprendizaje y el papel de los conocimientos socioculturales en beneficio de la comprensión auditiva. Para ello se empearon 12 preguntas cuyos resultados se muestran en la sección correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el proceso investigativo, se recopilaron las consideraciones de los profesores de inglés entrevistados con los criterios de los autores y la experiencia de más de 15 años dedicados a la enseñanza del inglés en Cuba. Así, los principales análisis y conclusiones que se expresan en el artículo parten de la interpretación de los resultados obtenidos.

En relación con el reconocimiento de la comprensión auditiva como una habilidad que implica más que la simple recepción de la información a la que se exponen los oyentes, el total de los profesores entrevistados coincide en la necesidad de otorgarle un papel más preponderante en las clases de inglés como lengua extranjera. De ellos, el 80% considera que su desarrollo debe tributar de manera integrada al desarrollo del resto de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, existe diversidad de criterios en torno al tipo de habilidad productiva a la que debe tributar la comprensión auditiva. El 40% de los entrevistados considera que debe potenciarse el desarrollo de la escritura, en tanto el resto considera que la expresión oral debe ser beneficiada a partir de la comprensión.

El 48% de los profesores identifica el papel perceptivo y la descodificación como parte integrante de la habilidad de comprensión auditiva, en tanto 13 de los entrevistados asume que más allá de la mera descodificación del lenguaje, esta habilidad supone la construcción de significados que quedarán en la memoria de los oyentes, lo que representa un 52% de la muestra. La totalidad de los profesores identifica la relación que existe entre lo que se escucha y las representaciones mentales que se van generando en la mente de los receptores.

En relación con la exposición a la lengua extranjera en un contexto de aprendizaje en el que no se condiciona su empleo, los entrevistados coincidieron en plantear que la mayor parte del tiempo, los estudiantes solo quedan expuestos al idioma que habla el profesor en el aula (teacher talk), lo que restringe en gran medida el desarrollo de la comprensión auditiva. El 60% de los entrevistados coincide en plantear que existen otras formas de acceso al lenguaje nativo dentro y fuera del contexto escolar, sin embargo, no siempre se tiene control sobre el desarrollo de la habilidad. En el caso de los materiales empleados como medio de enseñanza en las clases, aunque se utilice el inglés por nativos de la lengua extranjera, estos constituyen materiales didácticos que han sido preparados con este fin y, por tanto, en ellos se han modificado aspectos del discurso que en el contexto natural tienen lugar.

Solo el 16% de los profesores entrevistados atribuye al aprendizaje del inglés una necesidad de empleo en la vida cotidiana en el contexto monolingüe donde se aprende, en el que solo el español es empleado todo el tiempo. A ello

se adiciona el hecho de que en el contexto real de uso del idioma inglés se utilizan marcadores socioculturales que ayudan a comprender el discurso y, por ende, aportan significado a lo que se escucha. En ese sentido, el 64% de los entrevistados reconoce la importancia de tener en cuenta estos marcadores al exponer a los estudiantes al inglés que se emplea para el desarrollo de la habilidad auditiva en la clase. Asimismo, el 44% coincide en plantear que es necesario utilizar diversidad de materiales que reflejen las variantes del inglés que se hablan en el mundo, de modo que los estudiantes se familiaricen con la pronunciación y vocabulario que caracterizan a diversas comunidades lingüísticas.

Un resumen de los resultados expuestos con anterioridad se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tabulación de las respuestas a la entrevista a profesores de inglés.

Ítems a Considerar	Respuestas Positivas	Por ciento
Reconocimiento de la comprensión auditiva como habilidad integradora	25	100%
Reconocimiento de la comprensión auditiva que tributa a la expresión oral	15	60%
Reconocimiento de la comprensión auditiva que tributa a la expresión escrita	10	40%
La comprensión auditiva solo implica la percepción y descodificación del lenguaje oral	12	48%
La comprensión auditiva implica la percepción, descodificación y construcción de significados	13	52%
Existe una relación entre los que se escucha y las representaciones mentales que poseen los oyentes	25	100%
Exposición de los estudiantes al discurso del profesor (teacher talk) en contextos monolingües de aprendizaje del inglés	25	100%
Exposición de los estudiantes al inglés utilizado por nativos de la lengua	15	60%
Exposición de los estudiantes a materiales didácticos preparados (class-prepared material)	25	100%
Necesidad de uso del inglés en un contexto monolingüe de aprendizaje	4	16%
Reconocimiento del papel de los aspectos socioculturales durante la comprensión	16	64%
Exposición de los estudiantes a diversas variantes del inglés	11	44%

Varios autores describen a la comprensión auditiva como una habilidad receptiva, identificada como un grupo de capacidades o destrezas que posibilita la decodificación del significado de un mensaje oral, al tiempo que se extrae y procesa la información a través de lo que se escucha (Caiza & Moreno, 2019). Sin embargo, las investigaciones contemporáneas han demostrado que escuchar no es una

habilidad pasiva, sino una habilidad compleja para resolver problemas que involucra el proceso activo de construir significado a partir de una secuencia de sonidos (Gilakjani & Sabouri, 2016; Arévalo, 2019). Los oyentes no absorben pasivamente las palabras, sino que intentan captar activamente los hechos y sentimientos de lo que escuchan prestando atención a lo que dice el hablante, cómo lo dice y el contexto en el que se transmite el mensaje.

Según Purdy (1997), escuchar es el proceso activo de atender, percibir, interpretar, recordar y responder a las necesidades, preocupaciones e informaciones verbales y no verbales expresadas por otros seres humanos. A ello se añade que, según Rost (2002), escuchar es un proceso en el que el receptor posee una orientación perceptiva, constructiva, colaborativa y transformadora.

La comprensión auditiva involucra una serie de procesos complejos que van desde la percepción y procesamiento de una señal acústica variable hasta la construcción y aplicación de las representaciones mentales integradas de los eventos descritos (Gómez, et al., 2012). Así, la comprensión auditiva demanda de los aprendices el establecimiento de conexiones entre los eventos que suceden en el momento de hablar y la representación existente en su memoria como receptores.

Los estudiantes que provienen de entornos donde el inglés no es el idioma que se habla en el país tienen muy pocas oportunidades de escuchar el idioma real. Estos estudiantes, por lo tanto, no están acostumbrados a escuchar el idioma tal como lo producen los hablantes nativos en su contexto natural de uso. En consecuencia, enfrentan grandes dificultades para entender el inglés cuando entran en contacto con hablantes nativos o aquellos que lo emplean como una lengua extranjera para la comunicación. Lo anterior se convierte en un problema, ya que los estudiantes intentan comprender cada palabra que se pronuncia en lugar del mensaje y, por lo tanto, la comprensión auditiva no es exitosa.

En las clases de lenguas extranjeras, los estudiantes tienden a pasar la mayor parte del tiempo escuchando lo que dice el profesor al impartir conferencias, hacer preguntas u ofrecer instrucciones. En este propio contexto, se hace necesaria la integración de la comprensión auditiva y el resto de las habilidades en beneficio del aprendizaje, de modo que los estudiantes puedan ser capaces de comprender y producir la lengua extranjera en diversos contextos (Abreus, et al., 2020).

Cuando los estudiantes aprenden un idioma por primera vez, generalmente tienen que escuchar las palabras varias veces antes de poder reconocerlas y pronunciarlas. Mientras participan en una conversación cara a cara, por ejemplo, necesitan planificar qué decir a continuación mientras escuchan y ajustan lo que dicen de acuerdo con lo que han dicho otras personas. Este es un proceso muy exigente que se vuelve más difícil para las personas que están aprendiendo el idioma en contextos no nativos (monolingües).

En tal caso, Rixon (1989), ha identificado algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes al tratar de desarrollar sus habilidades auditivas. Estas dificultades incluyen

encontrar el texto lingüísticamente difícil y el hecho de que el oyente no está familiarizado con cómo se presentan y organizan ciertos tipos de “textos hablados” en la cultura extranjera.

En el primer caso, al encontrar el texto lingüísticamente difícil, el estudiante puede encontrar palabras en el flujo del discurso difíciles de reconocer, y ciertas estructuras y palabras le son desconocidas. En el segundo caso, el oyente desconoce cómo se presentan y organizan ciertos tipos de “textos hablados” en la cultura extranjera porque desconoce los aspectos no lingüísticos que intervienen en la comunicación, es decir: ritmo, acentuación, entonación y contexto, que podría ser una característica distintiva de un área de habla inglesa.

Los principales problemas de escucha según Underwood (1989), surgen de la falta de control sobre la velocidad a la que habla el hablante, el vocabulario limitado de los oyentes, su falta de reconocimiento de las señales, problemas de interpretación, la incapacidad para concentrarse y la imposibilidad que se repitan las cosas.

Según Chen (2005), Underwood, considera que estos problemas están relacionados con los diferentes antecedentes de los estudiantes, como su cultura y educación. Además, los estudiantes cuya lengua materna posee características de acentuación y entonación similares a las del inglés probablemente tengan menos problemas en la comprensión auditiva que aquellos cuya lengua materna se basa en ritmos y tonos diferentes, como es el caso del español.

Adicionalmente, el hecho de que algunos sonidos del inglés no estén presentes en la lengua materna del estudiante es otra barrera que puede encontrar al comprender el idioma hablado, en tanto una de las fuentes más obvias de dificultad para un estudiante de inglés es la forma en que se pronuncia. En otras palabras, muchos estudiantes de inglés conocen bien el idioma en su forma escrita, pero cuando se trata de escuchar el idioma hablado, esta experiencia les es de poca ayuda.

Ni siquiera los hablantes nativos están siempre seguros de la pronunciación correcta de una palabra que encuentran impresa por primera vez; y al escuchar una palabra nueva, pueden tener que buscar en dos o tres lugares diferentes en el diccionario antes de encontrarla. Asimismo, muchos estudiantes pueden entender el idioma hablado si un orador pone mucho énfasis o dice palabras de forma aislada, pero cuando se trata de un discurso conectado; les resulta más difícil reconocer los sonidos. Lo anterior puede suceder durante la charla de los profesores en el aula, donde los profesores suelen simplificar su discurso, dándole muchas de las características del habla extranjera.

Los profesores de lenguas extranjeras normalmente tienden a ajustar su nivel de habla a la comprensión de sus estudiantes. Esta acción se caracteriza por la simplificación de estructuras y vocabulario, y la pronunciación del idioma con mucha claridad. En la enseñanza, esto es lo que los teóricos llaman discurso del profesor (*teacher talk*).

La diferencia esencial entre el discurso del profesor y el cotidiano radican, según Khusnaini (2019), en que en el aula de idioma extranjero, este discurso deja de ser solo

contenido para convertirse en un medio; es parte indispensable del aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Krashen (1980), el lenguaje del profesor se caracteriza por una producción más lenta, una complejidad sintáctica y una longitud de expresión reducida, un léxico limitado y oraciones más bien formadas.

El discurso del profesor, como lo describe Richard-Amato (1996), puede incluir exageración de la pronunciación y expresión facial, disminución de la velocidad del habla y aumento del volumen, uso frecuente de pausas y dramatizaciones, expansión de oraciones, reformulación y simplificación.

Los elementos descritos con anterioridad pueden afectar el proceso de escucha de los estudiantes, toda vez que se acostumbran a comprender el lenguaje hablado que no desafía sus habilidades de escucha. Sin embargo, autores como Khusnaini (2019), indican que existen dos direcciones en las influencias del discurso del profesor en las clases de lengua extranjera.

En la primera dirección, se encuentran las influencias indirectas, en las que, según esta autora:

- a. Se lidia con los sentimientos: se acepta, discute y comunica una comprensión del sentido pasado, presente o futuro de los estudiantes.
- b. Se elogia o alienta: elogiar, felicitar y decir a los estudiantes por qué se valora lo que han dicho y/o hecho. Se anima a los estudiantes a que expresen su opinión tratando de transmitirles confianza, confirmando que las respuestas son correctas o no.
- c. Se utilizan las ideas de los estudiantes: se clarifica, utiliza, interpreta y resume las opiniones de los estudiantes. Las ideas deben ser reformuladas por el profesor, pero deben ser reconocidas como contribuciones de los estudiantes a pesar de haber sido reformuladas.
- d. Se realizan preguntas: se hacen preguntas de las que se anticipan las respuestas. (Las preguntas retóricas no se incluyen en esta categoría).

En la segunda dirección, se hace referencia a la influencia indirecta, en la que, según Khusnaini (2019):

- e. Se brinda información: se brinda información, hechos, opiniones propias o ideas: dando conferencias o haciendo preguntas retóricas.
- f. Se critica el comportamiento de los estudiantes: Rechazando el comportamiento inapropiado de los estudiantes, tratando de cambiar el comportamiento no aceptable, comunicando enojo, desagrado, molestia y también insatisfacción con lo que están haciendo los estudiantes.
- g. Se critica la respuesta del estudiante: informando al estudiante que su respuesta no es correcta o aceptable y comunicando crítica, desagrado, molestia, rechazo por medio de la palabra o la entonación.

Metodológicamente hablando, algunos de los factores que inciden negativamente en el proceso de enseñanza

aprendizaje de la comprensión auditiva suelen convertirse en barreras con las que los docentes deben lidiar en el aula.

Algunas de las barreras identificadas por los autores de este artículo son:

- Desconocimiento de aspectos culturales relacionados con los contextos de los hablantes, lo que probablemente conduciría a malentendidos durante la escucha
- Falta de familiaridad con las pronunciaciones utilizadas en diferentes variantes del inglés (americano, australiano, caribeño), que los estudiantes pueden encontrar difíciles al tratar de comprender el lenguaje oral
- La exposición excesiva al habla del maestro mientras se desarrollan las habilidades auditivas puede impedir el progreso de los estudiantes en la comprensión del lenguaje oral a un ritmo y entonación diferentes; es decir, en un flujo natural del habla
- Incapacidad para utilizar el idioma como un sistema integrado si la habilidad auditiva se desarrolla de forma aislada

Luego de haber revisado algunos de los elementos que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva, se consideran como principales desafíos y acciones que puede tomar el docente para el desarrollo de la comprensión auditiva en un contexto monolingüe (español) lo siguientes:

- Brindar una amplia variedad de exposición a la escucha que refleje diferentes variantes del idioma inglés, ya sea hablado por nativos o no nativos
- Activar el conocimiento previo del alumno, no solo sobre el tema del material de escucha, sino también sobre la cultura detrás del contexto en el que se transmite el mensaje
- Proporcionar a los estudiantes oportunidades para escuchar un lenguaje real a través de materiales auténticos; es decir, materiales hechos por angloparlantes para angloparlantes
- Animar a los estudiantes a desarrollar más de una habilidad simultáneamente (escuchar-escribir, escuchar-hablar)
- Proporcionar más actividades y tareas en las que los estudiantes deben practicar las habilidades de concentración
- Proporcionar más variedad a las actividades en las que los estudiantes deben prestar atención a patrones no lingüísticos como el acento, el ritmo y la entonación para comprender el significado
- Evitar la exageración y la complejidad sintáctica reducida, la disminución de la velocidad del habla, el léxico limitado y la expansión, reformulación y simplificación de oraciones durante el discurso del maestro

CONCLUSIONES

En resumen, se puede concluir que desarrollar la comprensión auditiva es uno de los mayores desafíos para la comunidad de profesores de inglés como lengua extranjera en el contexto monolingüe (español) cubano. La falta de exposición regular al idioma real y su cultura se convierte en una barrera al tratar de comprender el mensaje transmitido

en un material hablado, especialmente si el estudiante no está acostumbrado a las características no lingüísticas del habla que usa el hablante. Además, existe una necesidad cada vez mayor de evitar la reducción de las complejidades sintácticas y la simplificación durante el discurso del profesor, de modo que sea más fácil para el alumno comprender el idioma utilizado por otros hablantes, especialmente fuera del contexto del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreus González, A. (2021). La formación de la comprensión auditiva con fines profesionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 179-195.
- Abreus González, A., Martínez Molina, D., & Castiñeira Enríquez, A. (2020). El desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mediante la audición extensiva. *Revista Qualitas*, 19(19), 77-94.
- Arévalo, J.M. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11(11).
- Caiza Jaya, K., & Moreno Jurado, M. (2019). El Plan Anual de Enseñanza del Idioma Extranjero Inglés de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Liceo Ecuatoriano en el desarrollo de las habilidades receptivas de los estudiantes de octavo año de Educación General Básica "A", del cantón Quito en el periodo 2018-2019. (Tesis de titulación). Universidad Central del Ecuador.
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *TESL-EJ (Online)*, 8(4).
- Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning. A literature review. *English language teaching*, 9(6).
- Gómez Álvarez, L., Sandoval Zúñiga, M. S. & Sáez Carrillo, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 69-93.
- Khusnaini, N. (2019). Teacher's Talk and Characteristic of Classroom Interaction in English for Young Learner. (Tesis de Licenciatura). Semarang State University. Nigeria
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. En, J. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education*. (pp. 144-158). University Press.
- Purdy, M. (1997). *Listening in everyday life: A personal and professional approach (Second edition)*. University Press of America.
- Richard-Amato, P. A. (1996). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From theory to practice (Second edition)*. Longman

Rixon, S. (1989). *Developing Listening Skills*. MacMillan Publishers

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Longman.

Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Longman.