

EL PAPEL DE LA COMPRESION AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

Manuel Megías Rosa
Escuela del Profesorado de Guadalajara
Universidad de Alcalá de Henares

1. La enseñanza del inglés tal y como se lleva a cabo hoy en día en España no sirve para conseguir que los estudiantes se sientan satisfechos de su aprendizaje.

La mayor parte de nosotros, profesores, se encuentra en el aula ante estudiantes que han atravesado diversas y contradictorias etapas en el aprendizaje de la lengua extranjera y hemos de reconocer que la mayor parte de nuestros estudiantes no han recibido una enseñanza coherente.

El enfoque de gramática-traducción es el método que, auxiliado por algunas actividades típicas de otros métodos, se ha venido practicando en las aulas de EGB y bachiller durante muchos años. No quiero decir con ésto que mi postura sea del todo contraria ante algunas de las actividades del método. Comparto la opinión de Enrique Alcaraz de que puede utilizarse en determinadas circunstancias¹ pero no estoy de acuerdo con su uso sistemático durante los primeros años del aprendizaje de un idioma.

A lo largo de los últimos años y gracias al periodo de prácticas de los estudiantes de Magisterio, he podido observar que son muy pocos los profesores que no recurren a éste método de una u otra manera.

¹ 1º Cuando los objetivos son sólo la lectura comprensiva y la traducción.

2º cuando la clase es muy numerosa, y hay que renunciar al dominio de las destrezas orales,

3º cuando se dispone de muy pocas horas de clase por semana, aceptando desde el principio, la renuncia a las destrezas de comunicación oral (Alcaráz y Moody 1983:46, véase referencias bibliográficas).

La mayoría de los enfoques y métodos surgidos en Estados Unidos e Inglaterra durante el presente siglo han intentado buscar orientaciones nuevas al problema de aprendizaje de una segunda lengua. Sus aportaciones han sido siempre bien intencionadas aunque, como todos sabemos, no siempre acertadas.

El método de gramática traducción dio paso al método directo y éste al método audio-oral y al método situacional, de ahí se pasó al enfoque comunicativo y así sucesivamente. Los métodos para enseñar idiomas se han ido sucediendo e incluso han convivido en armonía durante décadas hasta el punto de que en este momento no se puede hablar de un método ideal.

La mayoría de los métodos han sido concebidos con la finalidad de enseñar la lengua inglesa como segunda lengua y no como lengua extranjera y, estoy seguro que los resultados de la aplicación de unos u otros, si se analizaran contrastivamente, variarían al menos en un aspecto: la comprensión oral.

2. De entre todos los métodos existe uno denominado Total Physical Response para el que la comprensión del mensaje es mucho más importante que para el resto de los métodos.

El TPR es un método de enseñanza de lenguas que propone la enseñanza de un idioma por medio de la actividad física. Fue diseñado por James Asher, profesor de psicología de la Universidad de San José, California. Asher comprueba que el aprendizaje de una segunda lengua por parte del adulto y la adquisición de la primera lengua por parte del niño son procesos paralelos. Según Asher, el lenguaje que el adulto utiliza para dirigirse al niño pequeño está integrado básicamente por órdenes a las que el niño responde físicamente antes que de forma oral. Asher coincide con la escuela de psicología humanística en su preocupación por los factores afectivos del aprendizaje del lenguaje. Para él, un método que no requiera producción lingüística y que incluya el movimiento a modo de juego, reducirá la tensión del estudiante y facilitará el aprendizaje. Así lo refieren Dulay y otros:

Asher has conducted effectiveness studies comparing the Total Physical Response method with other approaches in which students are required to speak in the target language right away. In a study involving German as a foreign language in the United States, TPR students had significantly better listening comprehension scores after only 32 hours of instruction than students completing 150 hours of college German.

El énfasis que pone Asher en el desarrollo de la destreza comprensiva, antes de la destreza oral, vincula sus ideas con una corriente metodológica conocida como el enfoque comprensivo (Winitz 1.981), enfoque que incluye una serie de

propuestas metodológicas basadas en la comprensión y que defiende los siguientes principios:

- a) Las destrezas de comprensión preceden a los destrezas productivas en el aprendizaje de la lengua.
- b) La enseñanza del habla debería retrasarse hasta que se ha estabilizado el desarrollo de la comprensión.
- c) Las destrezas adquiridas auditivamente se transmiten a otras destrezas.
- d) La enseñanza debería dar mayor importancia al significado que a la forma.
- e) La enseñanza debería minimizar la ansiedad del estudiante.

Asher no se ocupa directamente de la naturaleza del lenguaje ni de su organización, sin embargo, los actividades de la clase de TPR, parecen estar contruidos sobre bases estructuralistas y perspectivas lingüísticas basadas en la gramática.

A diferencia de los métodos que operan desde una base gramatical o estructural el TPR presta mayor atención inicial al significado que a la forma de los elementos. La enseñanza de la gramática es inductiva. Las expresiones gramaticales y el vocabulario se seleccionan de acuerdo a la facilidad con que puedan ser aprendidas y a su utilización en aula.

El criterio para incluir una palabra o un determinado rasgo gramatical en un punto concreto del programa es la facilidad que el estudiante tenga para asimilarlo. Si un elemento no se aprende rápidamente, ello significa que los estudiantes no están preparados para dicho elemento. Se retira y se introduce de nuevo cuando el programa este más avanzado. (Asher 1977:42)

El uso del imperativos es la actividad fundamental de una clase basada en el método de TPR². Los diálogos conversacionales no se utilizan hasta después de 120 horas de instrucción³. Otras actividades son el «role-play» y la presentación de diapositivas.

Los alumnos tienen poca influencia sobre el contenido de aprendizaje. Sus actividades fundamentales son escuchar y actuar, tanto individual como colectivamente. En una fase más avanzada del curso se les anima a que hablen si están preparados para ello.

El profesor juega un papel importante en este método. «El instructor es el director de una obra de teatro en la cual los estudiantes son los actores» (Asher

² Para Asher, el imperativo facilita enormemente el aprendizaje, pero debe utilizarse en combinación con otras técnicas.

³ Para Asher «las conversaciones diarias son demasiado abstractas y requieren una interiorización avanzada de la lengua objeto de estudio»(1977:95).

1977:43). Es el profesor quien decide lo que hay que enseñar, quien sirve de modelo para el material nuevo y lo presenta y quien selecciona los materiales de apoyo. Asher recomienda una planificación detallada de cada lección: «Es prudente anotar las expresiones exactas que se utilizan y especialmente la órdenes iniciales, porque la acción es tan rápida que normalmente no hay tiempo para la improvisación»(1.977: 47).

Al principio se toleran los errores pero según avanza el aprendizaje la tolerancia disminuye.

El método de «Total Physical Response» ha disfrutado de cierta popularidad porque enfatiza el papel de la comprensión en la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1.981), por ejemplo, estima que la comprensibilidad y la reducción del estrés son requisitos fundamentales para la adquisición, y opina que llevar a cabo acciones físicas para aprender un idioma lo hace más comprensible y minimiza el estrés.

El propio Asher, sin embargo, aconseja que este método debe ser utilizado en asociación con otros métodos y técnicas.

3. Las teorías de adquisición de lenguas de finales de los setenta y principios de los ochenta pusieron de relieve el papel esencial de la comprensión oral que, «teóricamente» pasó a tener más importancia en la metodología didáctica de lenguas extranjeras. Digo teóricamente porque los estudios sobre la adquisición de la segunda lengua se han ocupado y se ocupan de problemas tales como el papel de la lengua materna, la interlengua, su variabilidad y su ruta natural de desarrollo, el «input» y la interacción, la hipótesis de los universales lingüísticos, el papel que desempeña la instrucción formal, y sobre todo, las estrategias de aprendizaje, y dichos estudios se llevan a cabo principalmente en países donde el inglés es lengua materna y donde, además de una instrucción formal en el aula, el estudiante está expuesto a un «input» externo que le ayuda a adquirir más fácilmente la segunda lengua. El papel que conceden estos estudios a las estrategias de comprensión/recepción oral ha sido en realidad escaso. Muchos son los lingüistas que se han ocupado de las estrategias de aprendizaje, producción y comunicación pero muy poco se ha escrito o dicho sobre las estrategias de comprensión y en concreto sobre cómo el estudiante lleva a cabo la decodificación del mensaje oral. Resulta curioso que Rod Ellis en su libro *Understanding Second Language Acquisition* no conceda más que unas pocas líneas a este tema para decir que no incluye la comprensión oral en su trabajo por razones de «espacio», que son muy pocas las investigaciones que se han llevado a cabo y que es muy difícil analizar la

comprensión porque el conocimiento lingüístico de los posibles sujetos sometidos a la investigación no sería homogéneo⁴. Son pocos los estudiosos que han trabajado este tema y muy pocos los profesores que le conceden un papel relevante en la planificación de sus clases.

4. Muchas de las hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua se han extrapolado al aprendizaje de una lengua extranjera en un medio no natural y han dejado de lado un estudio riguroso de las posibles diferencias. En Francia, Italia y España, países en los que la motivación para aprender la lengua inglesa es escasa, tampoco se han llevado a cabo, que yo sepa, estudios de este tipo y creo, sinceramente, que la comprensión oral juega un papel importantísimo en la enseñanza de una lengua extranjera.

Para Stephen Krashen y su colaborador Terrell sólo se adquiere una segunda lengua cuando se es capaz de entender el mensaje en la lengua objeto de estudio. Para adquirir la lengua materna el niño entiende primero lo que se le dice y este hecho le ayuda a adquirir el lenguaje. En la adquisición de una segunda lengua, el niño también construye su competencia por medio de lo que oye, tratando de entender la lengua. Según la hipótesis del «input» de Stephen Krashen la destreza del habla surge por sí misma una vez que el niño ha desarrollado suficiente competencia para decodificar mensajes y comprenderlos. Hemos de suponer que si esto ocurre en el aprendizaje de una lengua materna y de una segunda lengua, también debe suceder en el aprendizaje de una lengua extranjera y este hecho debería ayudarnos a dar una nueva orientación a las consideraciones pedagógicas vigentes, consideraciones que no permiten ni a niños ni adultos un «periodo silencioso» en las clases de idioma, que les obliga a producir mensaje desde el comienzo y que provoca ansiedad al demandar producción oral antes de haber desarrollado una comprensión adecuada. La duración del «periodo silencioso» puede variar.

Asher considera que diez horas pueden ser un término medio aunque para él, lo mejor es dejar que los estudiantes hablen cuando se sientan preparados.

5. Si a un estudiante de L2 se le pide que produzca discurso oral antes de estar preparado, éste se apoyará en las reglas sintácticas de su lengua materna; si al mismo alumno se le pide comprensión de un mensaje oral, ocurrirá algo parecido pero en esta ocasión las reglas que gobiernan los aspectos fonológicos de la lengua materna no podrán servirle como modelo. Para poder decodificar eficazmente un mensaje además de patrones sintácticos existen patrones de pronunciación, acento y entonación. Cuando la persona que aprende una lengua tiene como

⁴ Ellis 1985: 166 (véase referencias bibliográficas).

modelos mensajes que contiene patrones sintácticos correctos junto a patrones fonológicos incorrectos o insuficientes, se produce una adquisición incompleta. Puede ser que las estructuras oracionales y el vocabulario adquiridos durante el aprendizaje hayan pasado a formar parte de la competencia lingüística del estudiante y el monitor funcione correctamente si aquél se ve obligado a producir un mensaje; sin embargo, si el alumno tiene que reconocer un mensaje que contenga estructuras y vocabulario que, teóricamente, pertenecen a su competencia, el monitor suele bloquearse durante la decodificación del mensaje y la comunicación se ve interrumpida constantemente⁵.

A mi juicio, el monitor funciona con más o menos precisión a la hora de producir mensajes orales o escritos pero no funciona de igual manera cuando se trata de decodificar mensajes orales⁶.

Una segunda lengua se adquiere vía «input», lo que oímos y leemos, no vía «output», lo que escribimos y decimos. Para Stephen Krashen el «output» tiene un papel indirecto en la adquisición.

Es posible, en teoría, adquirir una lengua sin hablarla ni una sola vez. Lenneberg (1962: 231) así lo demostró con respecto a la lengua materna: sometió a una prueba a un niño que no podía hablar y demostró que el niño podía entender su lengua perfectamente; había adquirido la destreza de la comprensión sin haber hablado jamás tenía ocho años cuando se le sometió a la prueba. La adquisición es posible sin participar en la conversación.

6. La cuestión de como ayudar a que el estudiante entienda el mensaje adquiere, entonces, una gran importancia. Si consideramos que la comprensión es fundamental para la adquisición de una lengua extranjera hemos de esforzarnos por introducir con seriedad esta destreza en el aula de idiomas y olvidarnos de la producción oral exhaustiva en los primeros niveles de aprendizaje e incluso en niveles más avanzados.

Existen multitud de actividades que pueden llevarse al aula. Se tratará siempre de que la clase de inglés sea ágil, entretenida y sobre todo motivadora. La gramática pura (ese afán de que los alumnos hagan malabarismos sobre un papel) y los ejercicios escritos tradicionales que se pueden encontrar en cualquier libro de texto deben dejarse a un lado al menos en las edades tempranas o en los etapas iniciales del aprendizaje de una segunda lengua. Los sonidos y la entonación ingleses son aspectos descuidados en la actual enseñanza del idioma. Quizá la

⁵ Para la hipótesis del monitor véase Krashen 1981: 1-19 y Krashen 1982:15-20 en referencias bibliográficas.

⁶ Curiosamente Ellis (1985: 261) critica la teoría del monitor por no ocuparse de la recepción del mensaje, sólo de la producción.

solución para que los alumnos que comienzan a estudiar inglés no se sientan frustrados por su falta de comprensión se halle en el Total Physical Response, o quizás simplemente se trate de aplicar con rigor los logros de los diferentes métodos que se encuentren a nuestro alcance. Todos nuestros esfuerzos deben encaminarse a buscar el equilibrio entre producción y comprensión.

Las características de la lengua inglesa, el ahorro silábico, la riqueza de sus sonidos y su peculiar entonación hacen del inglés una lengua difícil de comprender cuando se produce en un contexto real. Y con real me refiero a las diferentes situaciones en las que el entender la lengua inglesa es importante. A diferencia de otras lenguas, el inglés no sigue un sistema fijo de acentuación. Tanto el grado de intensidad como la calidad fonética de las sílabas que componen una palabra obedecen a unas reglas internas que todo hablante nativo de la lengua inglesa domina de una forma inconsciente.

7. El problema que supone una mala comprensión auditiva ha de relacionarse forzosamente a una serie de preguntas importantes:

- 1 ¿Está la metodología actual de la enseñanza de inglés orientada para que el alumno sea capaz de «disfrutar» del idioma que aprende?
- 2 ¿Se adecúan los programas a las necesidades reales de aprendizaje?
- 3 ¿Cómo y cuando pueden hacer uso el estudiante de la L2 fuera del aula?
- 4 ¿Para qué querría utilizar la L2 fuera del aula?

Desde los años 70 se ha desarrollado con gran fuerza el término Inglés para Fines Específicos (ESP) que viene a designar, no un producto lingüístico específico, sino un enfoque para la enseñanza del inglés según unas razones específicas de aprendizaje y uso, es decir, una enseñanza del inglés con una restricción concreta en sus objetivos, en sus contenidos e incluso en las destrezas que se enseñan. Parece ser que la definición del ESP no es tarea fácil pero lo que si parece estar claro es que la enseñanza de una segunda lengua para fines específicos considera que dicha enseñanza viene determinada por los requisitos y/o necesidades del alumnado, más que por factores externos, como podrían ser los criterios preestablecidos de un sistema educativo oficial determinado. Es difícil trazar una línea entre objetivos o fines «generales» y «específicos». Se dice, asimismo, que los llamados cursos de lengua «general» son realmente cursos para un fin específico pero ¿para que fin? ¿Enseñamos inglés para satisfacer las necesidades y exigencias de nuestro alumnado?

Así como en los cursos de ESP se insiste en identificar las necesidades del alumno antes de elaborar un programa de estudios: porqué, cómo, qué aprender de la lengua extranjera y necesidades más generales, cómo se va a hacer, qué

áreas son las que específicamente van a requerir un conocimiento del idioma por parte del estudiante, etc., también habría que saber identificar el mismo tipo de necesidades en los estudiantes de primaria, secundaria y bachiller. No poder hacer uso de las pocas oportunidades que se tienen para comprender un idioma conduce a la frustración y al fracaso en su aprendizaje.

8. Si somos realistas, tendremos que reconocer que nuestros alumnos tienen muy pocas oportunidades de poner en práctica lo que aprenden dentro del aula de idiomas. Si tenemos en cuenta las diferentes situaciones en las que es importante entender lo que se oye, nos daremos cuenta de que estas oportunidades son mínimas y tendremos que admitir que el «disfrute» del inglés para cualquier alumno de primaria, secundaria o bachiller va a ser meramente pasivo, y no debemos entender este término como algo negativo ya que la comprensión auditiva se alcanza teóricamente dominando los componentes de una lengua. Si una persona es capaz de entender un idioma en términos generales, sabrá expresarse mediante él tarde o temprano. Es así como inicia el niño su aprendizaje de los signos lingüísticos.

Lamentablemente, en España y en otros países, la oportunidad de utilizar la lengua inglesa fuera del aula es casi nula. Quizá las metodologías utilizadas para la enseñanza del inglés en países donde se tiene la oportunidad de practicar la lengua fuera del aula funcionen bien, pero en España algunos aspectos de dichos métodos han de puntualizarse o limarse en cuanto a motivación se refiere. No es motivador, a mi parecer, que alumnos de una misma nacionalidad se pregunten hasta la saciedad «What time do you get up?» o «What do you prefer for breakfast, coffee or tea?» La necesidad de comunicación es casi inexistente y no es de extrañar que la mayoría de los estudiantes esbocen una mueca de aburrimiento. A ninguno le interesa lo suficiente si a su compañero o compañera le gusta el queso o la fruta. Lo mismo ocurre con preguntas tipo: «What is your opinion about war?» El alumno no sabe cual es su opinión a cerca de la guerra. Habría que enseñarle primero a pensar en su propio idioma.

Está claro, en mi opinión, que urge renovar la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa y acomodarla a la realidad del estudiante, si bien es cierto que junto a la metodología también sería necesario mejorar notablemente la formación académica del profesorado y sobre todo su competencia lingüística. Quizá los nuevos planes de Magisterio vengán a paliar un poco el problema y se logre que los estudiantes salgan mejor preparados pero queda aún un largo camino por recorrer hasta que el maestro de inglés y el profesor de instituto sean conscientes de que si se entiende lo que se oye la comunicación será un proceso mucho más sencillo.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALCARAZ, E. Y MOODY, B. 1983. *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*, Alhambra.
- ASHER J, 1972. «Children's first language as a model for second language learning». *Modern Language Journal* 56: 133-39
- ASHER, J. 1977; 2nd ed. 1982. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.
- DULAY H. y otros 1982. *Language Two*, Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press 1985
- KRASHEN, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- LENNEBERG; E. 1962. «Understanding language without the ability to speak: a case report». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 65: 419-25. Reeditado en A. Bar Adon and W. Leopold (eds), 1971, *Child Language: A book of Reading*.
- WINITZ, H. ed. 1981. *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass: Henry Holt.