

**LABORATORIO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS  
AIRES**

**Título:** “La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación”

**Autora:** Carolina Chighizola

**A modo de introducción**

El presente trabajo se enmarca dentro de las diferentes investigaciones llevadas a cabo por el equipo de examinadores del examen CELU en el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires. Es necesario aclarar también que el trabajo “*Características de textos orales y elaboración de consignas de audio- comprensión para la administración del examen CELU*”, que se presentó en el Coloquio CELU 2006, sirve de marco al presente.

En este caso, el propósito que guía el trabajo es otro: se tratará de analizar el modo de evaluación de la comprensión auditiva en el CELU en lo concerniente a su efecto retroactivo en el trabajo que se realiza en el aula con la destreza de comprensión auditiva.

La tarea de comprensión auditiva propuesta en el examen es muy diferente de cualquier otra consigna tradicional de comprensión auditiva a la cual está habituado el posible candidato: ejercicios de verdadero- falso; completamiento de información; pregunta-respuesta; multiple choice (ejercicios que se focalizan en una o dos micro-destrezas). Este tipo de actividades permiten comprobar, verificar el nivel de comprensión del alumno de una manera puntual, y por elementos discretos, en la mayoría de los casos descontextualizada, y con una corrección que se considera objetiva y por lo tanto cierta.

Sin embargo, para los fines que persigue el CELU, se plantea la necesidad de enfrentar al posible candidato con otro tipo de consigna que le permita usar la lengua, dado que se trata de un examen de **proficiencia** del español como lengua extranjera. Es decir, es un examen que intenta “medir el **dominio** que el candidato evidencia tener de la lengua”. En el CELU, el candidato no se encuentra con "un ejercicio" sino con una consigna de escritura (que pertenece a un género, tiene un

Carolina Chighizola

*“La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación”*

propósito y un destinatario). A partir del documento escuchado debe saber seleccionar la información necesaria para poder escribir el tipo textual requerido, por lo tanto, debe saber comprender para luego poder convertirse en enunciador, es decir, para adueñarse de la palabra (usarla) en una situación determinada, con un fin determinado, para un receptor determinado. Se trata pues de hacer el anclaje en la situación de comunicación. Es justamente allí donde un hablante se convierte en enunciador, donde se adueña de la palabra y usa la lengua.

Se intentará describir cuál es el tipo de actividades de comprensión auditiva que es necesario desarrollar en el aula de ELSE para que el alumno se convierta en enunciador de su propio discurso en la situación de comunicación.

Por lo tanto, varios conceptos serán los que orientarán el trabajo: *comprensión auditiva, evaluación, desarrollo de las microhabilidades en el aula, situación de comunicación, tarea.*

## **1.Hacia una definición de la comprensión auditiva**

### **1.a. La comprensión auditiva como destreza activa**

La comprensión auditiva es una destreza, es decir, es una habilidad lingüística que el estudiante puede desarrollar. Es necesario recordar, en primer lugar, que la comprensión de un mensaje transmitido oralmente lejos está de ser un proceso de recepción pasiva. La clasificación de las destrezas en destrezas activas (escribir y hablar) y destrezas pasivas (leer y escuchar) no responde a la realidad de ningún hablante. En efecto, la comprensión auditiva es una destreza activa que consiste *“en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias”* (Peris: 1996). En efecto, en términos de Canale y Swaine, la destreza de comprensión auditiva se compone de diferentes subcompetencias: una competencia gramatical, una competencia sociolingüística y sociocultural, una competencia discursiva y finalmente, una competencia estratégica. El punto de vista de Gary Buck, autor de *Assessing Listening*, también confirma que la comprensión auditiva es una destreza activa: para él, el *listening* es un proceso complejo cognitivo (tiene lugar en la mente), individual e inferencial. En efecto, a partir del *input* acústico, sobre el cual actúan los conocimientos previos del individuo, el oyente construye el significado, de ningún modo debe decodificarlo:

“La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación”  
“el oyente toma los datos, los interpreta usando información y conocimientos con el objetivo de una intención comunicativa”.

### **1.b. Qué hacemos al escuchar: hacia una tipología de *listening***

La respuesta a esta pregunta es posible hallarla en el texto de Douglas Brown (CAP 6 “Assessing listening”). En efecto para el autor, cuando escuchamos, en el cerebro tienen lugar cuatro procesos: reconocemos sonidos; simultáneamente determinamos el tipo de discurso del que se trata; interpretamos el mensaje literal e intentamos inferir a partir de lo explícito y finalmente, seleccionamos información: solo retenemos la información que consideramos más importante o relevante (en donde interviene la memoria a largo plazo).

A partir de lo descrito en el apartado anterior, plantea Douglas Brown que es posible deslindar los diferentes tipos de *listening*, a saber: *intensive listening* (distinción de unidades mínimas); *responsive listening* (extensiones cortas); *selective listening* (selección de cierta información) y *extensive listening* (comprensión global del audio). Para los fines que el CELU se propone, es sumamente importante el concepto de *full comprehension*, el cual hace referencia a la interacción de destrezas.

### **1.c. Hacia una integración de las destrezas: el candidato frente a una tarea**

En efecto, la comprensión auditiva en el CELU se evalúa de manera integrada. No se trata de evaluar la destreza aislada sino integrada a la destreza de producción escrita: “*siempre se propone una invitación a una acción, se establece un propósito, y se designa un interlocutor. Así, la consigna delimita el registro de la producción, y persigue obtener una muestra de lengua que permita hacer inferencias acerca del nivel de lengua del candidato*” (Pietragalla y otras, 2006). El candidato se encuentra pues con una tarea de escritura delante de la cual debe activar diferentes estrategias. En efecto, la comunicación supone la realización de tareas.

### **1.d. Hacia la situación de enunciación**

Al encontrarse frente a una tarea, el candidato debe usar la lengua, es decir, convertirse en usuario, adueñarse de la palabra. En otros términos, el candidato pasa a ser enunciador. La tarea propuesta en el examen crea una situación de comunicación en la que coexisten el enunciador, el enunciatario y el referente. En

el libro *La argumentación en la lengua*, O. Ducrot plantea que dada la opacidad del lenguaje, el enunciador, el enunciatario y el referente son construcciones discursivas, son productos de la puesta en escena discursiva.

## **2. Hacia la elaboración de ejercicios de comprensión auditiva: el aula de ELSE**

La destreza de comprensión auditiva está compuesta por diferentes micro y macro habilidades. En términos de Douglas Brown, se distinguen 17 en total pero por cuestiones de tiempo y espacio, pueden resumirse de la siguiente manera, a saber: **reconocer** (segmentar la cadena acústica en unidades), **seleccionar** (distinguir las palabras claves de un discurso), **interpretar** (comprender el contenido y la forma del discurso), **anticipar** (saber anticipar información que se tiene sobre un tema, saber prever el tema, el lenguaje y el estilo, saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo dicho), **inferir** (saber inferir datos del emisor, de los elementos lingüísticos y paralingüísticos), **retener** (recordar palabras, frases para interpretar más adelante, activar los distintos tipos de memoria -visual, auditiva, olfativa- para retener información). Son estas microhabilidades las que proveen los diferentes objetivos para evaluar comprensión auditiva. En el trabajo en el aula, el profesor debe activar diferentes estrategias para que el alumno llegue a una integración de las microhabilidades. Pero para ello es necesario comenzar a trabajar cada microhabilidad, para que el alumno sea conciente de los mecanismos que pone en juego para poder llegar a comprender, es decir, para construir un sentido de lo que está escuchando. Es sumamente importante que el profesor en el aula no olvide que no está evaluando comprensión sino que está proporcionando diferentes estrategias para aprender a escuchar: “*el profesor debe activar en los alumnos estrategias de comprensión: estrategias sociales (que el alumno piense en la situación), estrategias de objetivo (que el alumno piense cómo va a organizar lo oído), estrategias lingüísticas (que el alumno pueda distinguir a qué palabras debe prestar atención) y por último, estrategias de contenido (que el alumno pueda reflexionar sobre si lo que está escuchando tiene alguna relación con información ya conocida)*”.(Pietragalla y otras 2006).

### **2.a. El diseño de diferentes tipos de ejercicios**

El diseño de actividades de comprensión auditiva depende de cómo quiere el profesor elicitarse el *listening* y de la respuesta que espera del candidato (Douglas Brown). Si el foco está puesto en la microhabilidad de reconocer (*intensive listening*), los ejercicios se basarán en la distinción de pares fonéticos (vocálicos o consonánticos) o pares morfológicos y en la etapa siguiente en el reconocimiento de perífrasis formuladas a partir de una frase inicial. Ahora bien, si la atención va a estar puesta en el *responsive listening*, el tipo de ejercicio que se propone es el de responder a una pregunta, para lo cual es necesario reconocer cuál es la información apropiada para responder a lo que se pregunta. Si la microhabilidad que se quiere trabajar es la de seleccionar (*selective listening*), el oyente deberá seleccionar la información específica que se le pide. En general, el tipo de ejercicios que predomina es lo que se denomina *listening cloze*, en los cuales es necesario completar los espacios en blanco o en donde se presentan diferentes opciones y hay que elegir la opción apropiada. También es posible presentar un ejercicio en el que se debe asociar la imagen con lo oído (en efecto aquí también el foco está orientado a seleccionar la información relevante). Existe más variedad de ejercicios para este tipo de *listening* pero por cuestiones de espacio no pueden ser explicados. Finalmente, el *extensive listening* en el cual se elicitarse la comprensión global del audio. Según Douglas Brown, uno de los más auténticos *listening* de este tipo es el que presenta al oyente un monólogo o una conversación y luego la actividad consiste en que el oyente responda preguntas en lo concerniente al documento escuchado. Otro tipo de actividad sugerida es la de escuchar un diálogo (el ejemplo que se cita es un diálogo entre un detective y un hombre a propósito de un crimen) y proponer una serie de preguntas que involucren al oyente en la situación, como si hubiera participado de la escena. En efecto, en este tipo de *listening* se trata de acercar lo más posible al oyente a la situación de comunicación. Es en este tipo de *listening* donde aparecen integradas las diferentes microhabilidades y el trabajo de comprensión se acerca más a lo que el CELU propone. Sin embargo, lo nuevo que introduce el CELU es no solo la integración de las diferentes microhabilidades sino también la integración de las diferentes destrezas: la de comprensión auditiva con la de producción escrita, lo cual permite “darle voz” al oyente, permitirle que se convierta en enunciador.

### **Conclusión**

El presente trabajo ha tenido más una perspectiva teórica que práctica pero puede considerárselo como la primera parte. En efecto es mi intención elaborar, a partir de material auténtico, un cuadernillo con distintos tipos de actividades donde se eliciten los diferentes *listening* para poder ser propuesto como material complementario en los cursos de ELSE del Laboratorio de Idiomas y luego, a partir de un cuestionario elaborado para los profesores que hayan utilizado el material, pautar conclusiones en conjunto.

Para finalizar, ha sido mi intención mostrar que, en lo concerniente a la comprensión auditiva, en función del CELU, es decir, en función de un concepto de lengua, de comunicación y de hablante de una lengua es posible reflexionar y replantear el trabajo de las distintas destrezas en el aula y creo también el lugar del docente y su modo de considerar la evaluación.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Buck, Gary. *Assessing listening*. Cambridge University Press, 2001
- Douglas Brown, H. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Longman.
- Arnoux, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires, 2002

Carolina Chighizola

*“La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación”*