

## LA HABILIDAD DE ESCUCHAR. UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE

*Marielos Murillo Rojas\**

### RESUMEN

Con el propósito de aportar ideas para la construcción de un nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua española en la educación costarricense, este artículo hace énfasis en el desarrollo de la habilidad de escuchar, a partir de la presentación de una serie de competencias específicas presentadas como capacidades por desarrollar a lo largo de la educación primaria y secundaria.

**Palabras claves:** Enseñanza de la lengua española. Desarrollo de la habilidad de escuchar. Programación curricular de la escucha comprensiva. Educación primaria y educación secundaria.

### ABSTRACT

Our aim is give some ideas for facilitate the construction of a new manner of teaching Spanish as a first language in Costa Rica. This paper emphasizes in the development of listening comprehension and present a specific programming since primary school to secondary school.

**Keywords:** Teaching Spanish as a first language. Development of listening comprehension. School listening comprehension programming. Primary school and secondary school.

### I. Introducción

La educación costarricense tiene como meta favorecer el desarrollo integral del educando, mediante la promoción de una serie de destrezas y habilidades sociales, emocionales, cognitivas y psicomotoras. Todo ello con el fin de que el educando se integre, plenamente y sin dificultades, en contextos socioculturales inmediatos y futuros.

Para alcanzar esa meta es necesario planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal forma que el ciudadano del mañana sea portador de habilidades y destrezas que le permitan ser competente en ambientes varios.

Ahora bien, tomando la meta propuesta como norte, las competencias comunicativas,

expresivas y comprensivas, deberían ocupar un lugar privilegiado en esa planificación curricular, pues a partir de la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir se construyen conocimientos, se socializa y se externan sentimientos y emociones.

La educación costarricense—con resultados valorados como buenos, regulares o malos, según diferentes investigaciones— ha apostado por el desarrollo de la lectura y escritura, descuidando las habilidades de expresión oral y escucha (Cfr. Murillo, 2008a). Pareciera que el cobro de esa factura se hace efectivo cada vez que muchos educandos intentan reconocer las ideas fundamentales de un texto oral, contraargumentar a partir de unas tesis escuchadas,

---

\* Escuela de Formación Docente. Instituto de Investigaciones Lingüísticas. Universidad de Costa Rica.  
Recepción: 21/08/09 - Aceptación: 01/09/09

participar activamente en una conversación y contribuir con el tema objeto de discusión, o simplemente ser capaz de escuchar con atención la narración de una historia, entre otras tareas.

Con el propósito de aportar ideas para la construcción de un nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua española en la educación costarricense, este artículo hace énfasis en el desarrollo de la habilidad de escucha, a partir de la presentación de una serie de competencias específicas presentadas como capacidades por desarrollar a lo largo de la educación primaria y secundaria.

### 1.1. Importancia de la escucha

Basta con comentar los datos obtenidos por Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), citados por Cassany, Luna y Sanz (1997), respecto del tiempo dedicado a la comunicación y a las habilidades lingüísticas para notar su importancia y relevancia en la era de la comunicación y la información.

Según esas investigaciones, las personas dedican el 80% del tiempo a actividades comunicativas y ese tiempo global se reparte de la siguiente forma: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Esos porcentajes confirman la relevancia de las actividades orales, respecto de las escritas. Consecuencia lógica del carácter espontáneo, interactivo y ágil del código oral, en contraposición con la elaboración del lenguaje escrito. Lo sorprendente es el lugar destacado que ocupa la escucha.

Por otra parte, en un estudio clásico de Wilt (1950), Fisher y Terry (1982) y otros estudios más recientes, citados por Beuchat (1989), se comprueba que la mayor parte de las actividades realizadas por un niño durante su día escolar involucra el escuchar. No obstante lo anterior, esta como habilidad lingüística ha sido poco contemplada en los manuales sobre didáctica de la lengua y en las investigaciones relativas a esta disciplina. Como consecuencia, en las aulas no se ha considerado su estudio mediante secuencias didácticas y estrategias específicas.

Dada su importancia, es necesario que el educador tenga claro cuáles son las competencias específicas por trabajar de manera intensiva y

gradual en cada uno de los niveles educativos, con el propósito de contribuir efectivamente con el desarrollo de la aptitud comunicativa de los educandos, mediante la puesta en práctica de secuencias didácticas para incrementar la comprensión oral.

### 1.2. Estado de la cuestión

En Costa Rica, a la fecha, no se ha realizado ninguna investigación sobre la comprensión oral como parte de las habilidades por desarrollar en la enseñanza del español como lengua materna; sin embargo, esa tarea sí cautivó el interés de investigadores quienes se ocupan de la enseñanza del español y del inglés como L2.

La razón fundamental de esa particularidad es que, en términos generales, la didáctica de una segunda lengua ha avanzado más aceleradamente que la de la lengua materna; quizá, porque todavía se parte de la suposición de que el niño ya sabe hablar y, en consecuencia, escuchar cuando llega a la escuela. Ideas erróneas que lamentablemente se mantienen solapadamente en las prácticas pedagógicas de muchos educadores, quienes priorizan en la enseñanza de la lectura y la escritura, sin percatarse de que la escucha y la expresión oral conforman junto con aquellas un cuarteto interdependiente y, por tanto, el desarrollo de un elemento, y la irrelevancia de otro repercute negativamente en las prácticas comunicativas de los alumnos.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas costarricenses se construyen a partir de la formación inicial docente, tanto pedagógica como específica, de las creencias de los educadores, de los programas emitidos por el Ministerio de Educación Pública y de los materiales didácticos. La responsabilidad respecto de la calidad de ese tipo de prácticas corresponde, en mayor o menor medida, a esos factores.

Un buen inicio para conocer cuál es la realidad de la enseñanza del español en Costa Rica es revisar qué se ha hecho a nivel de investigación en este campo y, a partir de los resultados obtenidos, hacer una lectura de la situación actual, para, en caso necesario, replantear la enseñanza del español como lengua materna.

Murillo (2006) en “Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense”, estudia el área de lengua en los programas emitidos por el Ministerio de Educación Pública de 1962 a la fecha; además, reseña los estudios sobre la competencia comunicativa de los preescolares costarricenses, los cuales considera básicos para una futura planificación lingüística curricular, agrupados por componentes lingüísticos. En este trabajo, se concluye que si bien a partir de la década de los noventa del siglo veinte se iniciaron los estudios sobre la competencia comunicativa de los preescolares, todavía se está en una etapa inicial. En ese sentido, los componentes más estudiados son el léxico y el morfosintáctico, y aquellos que deben ser pronto objeto de investigación son el fonético y el discursivo.

Por otra parte, Murillo (2008a) realizó un estudio en el cual reseña los aportes de las universidades estatales de Costa Rica, desde 1990 al año 2007, respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en la educación primaria. Para tal efecto, se revisaron 75 estudios, entre trabajos finales de graduación, proyectos de investigación y artículos publicados en revistas especializadas. En términos generales, se obtiene como resultados:

- Los educadores carecen de formación suficiente para afrontar con éxito los retos que demanda la enseñanza de la lengua en la educación primaria, debido a una falta de claridad acerca del perfil de maestro que se desea formar y de la ausencia de un planteamiento integral que conceptualice la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos, desde un enfoque comunicativo.
- Los docentes emplean estrategias metodológicas tradicionales a pesar de los resultados de investigaciones recientes que evidencian la necesidad de un cambio en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- El rendimiento académico de los escolares es deficiente en la asignatura de español en

general, debido a las prácticas educativas tradicionales que no estimulan el desarrollo de competencias comunicativas.

- La mayoría de estudiantes no tiene hábitos de lectura ni alcanza los niveles de comprensión esperados en esta área lingüística, pues la escuela primaria reproduce una concepción simplista de la lectura (vista como producto y no como proceso) y no implementa actividades que la promuevan.
- Se emplean con mucha frecuencia los métodos ascendentes (tradicionales) para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura inicial; por ejemplo, el método silábico y el fonético. Además, se ponen en práctica estrategias metodológicas poco innovadoras en el área de lengua.
- La mayoría de los estudiantes de educación primaria presenta graves problemas de expresión y comprensión escritas, ya que carecen de motivación escolar y familiar para el desarrollo de estas habilidades lingüísticas; además de que el educador emplea estrategias metodológicas tradicionales en la enseñanza formal de la lengua española.
- La escuela primaria da más importancia a la enseñanza-aprendizaje de la gramática que al desarrollo de competencias comunicativas de producción y comprensión textuales.
- Las escasas e incipientes experiencias educativas realizadas en el país con base en la filosofía del lenguaje integral –propia del enfoque comunicativo de la lengua–, favorecen el desarrollo de las cuatro macrohabilidades de esta área lingüística –lectura, escritura, habla y escucha– y sus respectivas microhabilidades.

En suma, la educación primaria costarricense todavía no se ha propuesto como meta el enriquecimiento de la competencia comunicativa de los escolares y, en su lugar, ha dedicado un espacio privilegiado al estudio del código lingüístico, el cual no enseña a usar la lengua en situaciones reales de interacción comunicativa.

En relación con la educación secundaria, no se cuenta con un estudio integral que ofrezca una mirada completa sobre la situación actual de este tramo de la educación costarricense; sin embargo, es oportuno citar algunos de los aportes de Sánchez Avendaño (2005, 2006, 2007), Gallardo Álvarez (2006), Sánchez Corrales (1989/1991) y Méndez Anchía (2006, 2007 y 2008) y Murillo Medrano (2002), quienes se han ocupado de diferentes elementos que competen a la enseñanza del español en la educación secundaria.

Sánchez Avendaño (2006, 2007) ha estudiado diferentes aspectos de la expresión escrita –redacción, gramática, ortografía y puntuación–, los analiza en las propuestas actuales del Ministerio de Educación Pública y señala que se sigue manejando una visión conservadora, esta considera indispensable estudiar gramática tradicional para poder desarrollar el manejo eficiente del código escrito. Los temas morfosintaxis no son más que un compendio de términos provenientes de la gramática normativa tradicional. En ese sentido, realiza una serie de propuestas para revertir la situación vivida en la enseñanza de ese componente de la lengua.

Gallardo Álvarez (2006) se ha ocupado de temas relativos a la enseñanza de la lectura en los jóvenes que asisten a la educación secundaria; analiza los textos literarios estudiados en el colegio y se pregunta por qué no leen los estudiantes. Ante tal interrogante, se ofrecen cuatro razones: los cambios culturales ocurridos en los últimos tiempos, la ausencia de modelos lectores en el hogar, los tipos de textos obligatorios que deben leer los alumnos y, por último, la metodología de enseñanza practicada en los colegios. De esas cuatro razones, solamente una no es posible valorar desde los programas oficiales: la ausencia de modelos lectores en el hogar, las otras tres sí se relacionan directamente con la programación curricular.

Méndez Anchía (2006, 2007, 2008) estudia la enseñanza de la literatura y señala que los contenidos relacionados con esta asignatura en tercer ciclo de la educación general básica se basan en categorías procedentes de los estudios literarios, en una clara correspondencia con un currículo de corte academicista, entendido

como aquel cuyos objetivos “enfatan en el logro de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada”. Esta forma de plantear los contenidos de la lectura literaria puede llevar a los docentes a inclinarse por un análisis estricto de ciertas categorías presentes en las obras y no por la promoción de la totalidad de los procesos lectores activados en el estudiante al entrar en contacto con los textos. Si en la práctica de aula, esas categorías de análisis procedentes de los textos literarios no se contextualizan en un plan de desarrollo integral de las habilidades lectoras, su estudio con los alumnos resulta árido y, en algunos casos, no significativo para estos. Una aplicación del programa de estudios que no contemple, de manera integral, la promoción de estrategias de comprensión lectora para el trabajo con textos literarios puede terminar con una desafortunada estructuración que se impone rígidamente a todas las obras estudiadas sin considerar su especificidad. Puede incurrirse, así, en el error de supeditar todo a un esquema predeterminado como si, por sobre la significación del texto literario mismo y sobre la pluralidad de lecturas posibles por realizarse a partir de este, el análisis rígido de idénticas categorías para todos los textos pertenecientes a un mismo género actuase como una especie de “lecho de Procasto”, donde todo debe calzar, aunque no se amolde” (2006:142-143).

Esta misma investigadora considera que debe realizarse una propuesta psicopedagógica de aproximación a la lectura de textos literarios cuyo énfasis este en el estudiante adolescente y con estrategias de trabajo que generen procesos de conocimiento propio, esto redundaría en un mejor desempeño del estudiante en su realidad.

Sánchez Corrales, (1989/1991) en “La lengua española en la educación costarricense: redefinición”, presenta la evolución que ha tenido en América el concepto de lengua española y lo redefine en la educación de Costa Rica. De acuerdo con él, enseñar español en la educación costarricense ha de ser enseñar las distintas variedades del español existentes en el país, de modo que el educando pueda desenvolverse adecuadamente según la situación comunicativa. Para constatar la variedad de registros lingüísticos en el español de Costa Rica es necesario codificar

esas variedades en los distintos niveles: fonética y fonología, morfosintaxis, léxico y semántica. Además, es muy importante el trabajo de investigación del registro culto sobre la base de metodologías y marcos teóricos rigurosos, tanto para el análisis como para la obtención de corpórea representativos; eliminar prejuicios de educadores y alumnos para legitimar la norma culta nacional; y despertar actitudes de lealtad y de orgullo hacia las variedades lingüísticas costarricenses, pues el uso lingüístico nos distingue en el conjunto de pueblos centroamericanos, hispanoamericanos y peninsulares.

Por otra parte, la participación de Sánchez Corrales en la Serie de libros “Hacia el Siglo XXI”, Español, séptimo y octavo (1995), y su asesoría en los libros de educación primaria facilitó la incorporación de una noción de lengua como diastema y la promoción de la variedad lingüística culta costarricense como modelo por actualizar en las situaciones comunicativas formales, además de un modelo de enseñanza fundamentado en el enfoque comunicativo de la lengua. El principal problema, con certeza, dado en el uso y difusión de estos materiales fue la falta de formación del docente para asumir otra forma de enseñar lengua y el planteamiento de programas oficiales con un modelo centrado en el código lingüístico y no en el uso de la lengua en sus dos vertientes básicas: la comprensiva y la expresiva.

Murillo Medrano, Jorge (2002), en el artículo “Nuevos paradigmas de la educación lingüística: el maestro del siglo XXI”; por una parte, hace una síntesis de la historia de la enseñanza de la lengua desde los modelos clásicos de Grecia y Roma y la herencia normativa legada, vigente hasta el siglo XX y todavía no sustituida por completo. Además, señala los recientes aportes de la dialectología, la geografía lingüística, la pragmalingüística, con el propósito de enmarcar las ideas propuestas:

1. Abandonar la noción de lengua modelo, perfilada a lo largo de los siglos por la tradición gramatical de herencia latina y de corte saussureana, y, en su lugar, privilegiar la variedad más prestigiosa de la comunidad de habla en cuestión, o sea,

aquella manejada y que promueven los escritores de cada país, los juristas, los académicos, los universitarios, los políticos y, en buena medida, los comunicadores sociales. Al lado de la norma académica debe trabajarse el concepto de adecuación comunicativa; las variedades lectales, necesarias en la comunicación cotidiana, no se deben rechazar, sino incorporar como otros recursos lingüístico-comunicativos necesarios en la comunicación diaria. El concepto por resaltar sería el de adecuación o inadecuación, según la situación comunicativa específica.

2. Elaborar materiales didácticos en los cuales se sustituya la noción de corrección idiomática por el concepto de adecuación comunicativa.
3. Promover desde la Real Academia y sus afiliadas en los diferentes países una norma estándar con base en la diversidad lectal del mundo hispanohablante, más accesible a los usuarios de la lengua.
4. Enfatizar en la necesidad de que el profesor posea profundos conocimientos de gramática teórica y de sus facetas sociopragmáticas, con el fin de que realice las adecuaciones pertinentes.
5. Finalmente, se comenta que la expresión escrita en Costa Rica ha sido, tradicionalmente, atacada con armas gramaticales, en estrecha correspondencia con la noción gramatical clásica; es decir, los profesores de lengua se encargan de que el estudiante domine bien la gramática (uso correcto de los verbos, preposiciones, etc.), sin lograr que superen las deficiencias al escribir. Como contraparte se propone el trabajo a partir del componente semántico-discursivo, tomando como conceptos básicos: coherencia, cohesión, montaje discursivo, funcionamiento y estructuración del discurso y los procesos de argumentación.

Para concluir este apartado, es necesario resaltar el aporte del programa de investigación “*Estudios de Lexicografía –ELEXHICÓS–*”, bajo la dirección del Dr. Sánchez Corrales, catedrático

de la Universidad de Costa Rica, en el cual se están elaborando dos diccionarios escolares, uno dirigido a niños de educación primaria y el otro a estudiantes de educación secundaria, cuyo material se ha obtenido a partir de dos fuentes testimoniales: competencia léxica de niños preescolares, escolares y estudiantes de educación secundaria costarricenses, seleccionados según criterios estadísticos y con validez nacional, y de materiales bibliográficos, a saber, libros de texto, cuadernos de trabajo, guías didácticas y programas escolares empleados en la educación primaria y secundaria costarricense, en las cuatro áreas básicas (español, matemáticas, ciencias y estudios sociales). Esta obra forma parte de una serie que comprende los tres niveles de la educación costarricense: preescolar, primaria y secundaria. Por otra parte, es justo acotar que en el seno de este programa se desarrollan actividades académicas orientadas hacia la formación en la enseñanza de los diferentes componentes de la lengua, con ese objetivo se han organizado conferencias, coloquios y cursillos dirigidos a maestros y profesores de español. Igualmente, se mantiene un servicio abierto de consultas sobre el español de Costa Rica y lexicografía didáctica.

Además, cabe mencionar que el INIL –Instituto de Investigaciones Lingüísticas, UCR– es la institución que más se ha ocupado de temáticas relativas a la adquisición y enseñanza de la lengua española en la educación costarricense; por tanto, se constituye en una institución pionera y sus materiales en documentos de consulta obligatoria.

Queda pendiente la revisión de los aportes de los trabajos finales de graduación de la licenciatura en Enseñanza del Español, en Filología Española y en Lingüística y de la maestría en Lingüística, de la Universidad de Costa Rica y de las investigaciones realizadas como trabajos finales de graduación en la Universidad Nacional de Costa Rica y en la Universidad Estatal a Distancia, relativos a la enseñanza del español en la educación secundaria. Tarea que excede los objetivos de este estudio.

En síntesis, las investigaciones realizadas reflejan parte de la situación actual de la enseñanza de la lengua en la educación costarricense

–preescolar, primaria y secundaria– y ponen de manifiesto la ausencia de dos líneas de investigación: la expresión y comprensión orales en contextos educativos.

## **II. La enseñanza de la lengua en la escuela costarricense**

### **2.1. Repensar la enseñanza de la lengua española en la educación costarricense**

Si uno de los propósitos de la educación costarricense es contribuir al desarrollo de una sociedad justa, equitativa, solidaria, comprometida con el medio ambiente y que permita el desarrollo y realización personal, es necesario repensar cómo se están operacionalizando los espacios interactivos en las aulas costarricenses.

La lengua como instrumento de comunicación, aprendizaje y socialización debe ocupar un espacio privilegiado en los procesos de enseñanza aprendizaje, no solo en las lecciones de español, sino en toda la organización curricular. En este sentido, el profesor de Ciencias –Química, Física, Biología– enseña a interpretar textos científicos, a describir procesos, a organizar una explicación de hechos científicos, a plantear hipótesis, a registrar información y a interpretarla. De la misma manera que el profesor de Estudios Sociales trabaja la narración, la explicación, la argumentación, la descripción, a partir de las diferentes lecturas de la historia, de la comprensión de aspectos geográficos, de la importancia de la diplomacia internacional, de la globalización y también de la importancia del arraigo socio-cultural en el espacio geográfico propio, entre otras cosas.

Con términos similares podrían señalarse las formas como se enseña lengua a partir de la Música, del Arte, de las Matemáticas, de la Literatura, de la Religión, etc. En otras palabras, todos los docentes somos docentes de lengua materna y es nuestra responsabilidad que los alumnos adquieran las estrategias necesarias para comprender y producir textos académicos relativos a las diferentes disciplinas.

La responsabilidad social del docente va más allá de la enseñanza de una serie de temáticas,

su tarea es promover el desarrollo de destrezas y habilidades en los alumnos y; por tanto, hacerlos portadores de las herramientas básicas para desempeñarse con éxito en diferentes contextos socioculturales. El académico sería uno de ellos.

Ahora bien, escudriñar con objetividad la realidad es, quizá, el primer paso para iniciar la reflexión tendiente al cambio que requiere el sistema educativo costarricense; una lectura cuidadosa de los programas de estudio del Ministerio de Educación, un acercamiento a la formación de los educadores y una revisión de los materiales didácticos constituyen un buen comienzo.

Por tanto, es oportuno revisar, a grosso modo, las propuestas programáticas oficiales. Murillo (2007) al analizar los programas de estudio para educación primaria, área de lengua (1995, 2001 y 2005), concluye que se hace un esfuerzo a nivel de planteamiento teórico por incorporar el enfoque comunicativo y se introduce un tratamiento más integral y ajustado a las nuevas tendencias de la educación lingüística y literaria. No obstante, no se logra incorporar en el planeamiento didáctico las estrategias básicas del enfoque comunicativo. Además, en esos programas, se asume un concepto de lectura lineal y jerarquizado, se mantiene un tratamiento del aprestamiento desde un enfoque conductual y los contenidos gramaticales siguen teniendo más importancia que los procesos de producción y comprensión textuales.

Respecto de la educación secundaria, los programas oficiales (de III ciclo y educación diversificada) proyectan, desde el punto de vista teórico, una enseñanza de la lengua española fundamentada en el enfoque comunicativo. Propuesta que tiene como norte el desarrollo de procesos de producción y comprensión textuales –expresión oral, escucha, lectura y escritura– a partir de un conjunto de componentes entre los cuales se manifiesta una interacción constante y estrecha, pues constituyen un todo integrado –componente motivacional, conceptual y lingüístico–. Además, se adiciona un marco referencial sobre la lectura y la escritura crítica, creadora y dinámica.

La motivación, empero, producida por la lectura de los fundamentos teóricos que dan sustento a dicha propuesta curricular, se

desvanece al incursionar en el análisis de la organización programática de cada año escolar, pues se comprueba que no se logra plasmar en los objetivos, contenidos y procedimientos el enfoque comunicativo presente en la presentación del programa; se continúa, por tanto, con el tratamiento metodológico tradicional.

Queda claro que la educación primaria y secundaria costarricenses todavía no ha logrado la meta propuesta: el enriquecimiento de la competencia comunicativa de los educandos, y, en su lugar, han dedicado un espacio privilegiado al estudio del código lingüístico, el cual por sí solo no forma para el uso de la lengua en situaciones reales de interacción comunicativa.

Respecto de la formación de los educadores de español, tanto de primaria como de secundaria, no se cuenta con estudios específicos los cuales analicen los perfiles de entrada y de salida de esos profesionales ni la pertinencia de su formación académica, tanto específica como pedagógica. A esa situación se le suma la ausencia de un ente regulador que supervise la calidad de la formación universitaria en educación primaria y secundaria y menos que acompañe académicamente al educador durante la vida profesional, necesidad apremiante debido al aumento desmedido de universidades privadas, las cuales forman profesionales para el sistema educativo costarricense con calidades diferenciadas.

En el artículo “Acercamientos teóricos para definir la calidad de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense”, Murillo (2008 c), se señalan los aspectos que facilitarían un abordaje de calidad en el área de lengua española en la educación primaria costarricense y se aplican en la misma medida para la educación secundaria:

1. Docentes con una fuerte formación en el área de lengua.
2. Programación del aprendizaje lingüístico escolar, en atención a las competencias por desarrollar en cada nivel educativo.
3. Práctica profesional docente que privilegie el enriquecimiento de la competencia comunicativa de los escolares, mediante la promoción de aprendizajes relevantes.

4. Políticas claras de supervisión y acompañamiento del ejercicio profesional docente.
5. Recursos didácticos graduados, pertinentes y accesibles.

En tercer lugar, los recursos y materiales didácticos con que cuentan los maestros y profesores de español son básicamente los ofrecidos por las editoriales privadas. La valoración de la calidad y pertinencia de esos materiales para el sistema educativo costarricense forma parte de la lista de los estudios pendientes. A nivel estatal, únicamente se ofrecen los libros de la Serie Hacia el Siglo XXI, publicados en 1995, como apoyo a los programas oficiales de ese momento. El uso de ese material se vio afectado básicamente por cuatro aspectos: la distribución, el desconocimiento del enfoque comunicativo en gran parte de los educadores, la fuerza de la tradición y los cambios en los programas oficiales a partir del año 2001.

Retomando la intención de este artículo, mirar la realidad de la enseñanza de la lengua con objetividad y proceder a partir de esa lectura, nos inclinamos por rectificar los errores del pasado y mantener los aciertos.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es, estamos seguros, nuestra mejor opción, pero ahora incorporándolo realmente en la planificación curricular; es decir, trascendiendo de la teoría a la práctica. Tarea ingente que requiere, además, educadores con una fuerte formación en lengua, conocedores del enfoque comunicativo y de recursos didácticos renovados. En consecuencia, las políticas de supervisión, acompañamiento profesional y formación continua deben ser una realidad.

Nuestra meta será ensanchar la competencia comunicativa del educando, a partir del capital lingüístico que posee, de su desarrollo cognitivo y social, de la calidad de sus experiencias educativas previas y del contexto en que esté inmerso.

En suma, se apuesta por un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en el cual se privilegien los procesos de comprensión y de expresión textuales: hablar, escuchar, leer y escribir, operacionalizados en

el quehacer pedagógico de manera integral e interdependiente.

### **III. El enfoque comunicativo y las habilidades lingüísticas por desarrollar en los alumnos de educación primaria y secundaria**

Martínez Montes, López Villalva y Graciada Juárez (2002) en la obra “Del texto y sus contextos” presentan un estudio detallado sobre el enfoque comunicativo: antecedentes teóricos, conceptos básicos y su presencia en planes y programas; documento donde se sintetiza aquello que el educador debe conocer para aplicar con propiedad este enfoque en la enseñanza de la lengua.

El enfoque comunicativo se nutre fundamentalmente de los aportes de la pragmática, el análisis del discurso y de la lingüística del texto. Su origen tiene que ver con las teorías lingüísticas orientadas hacia el estudio de los usos comunicativos de las personas y lo hecho con la lengua cuando hablan y escriben.

Los conceptos de texto y contexto, provenientes de la lingüística del texto y del análisis del discurso, respectivamente, adquieren un valor significativo en este enfoque.

El estudio en referencia considera que la definición más acertada de contexto es la presentada por Reyes (1995:19), “el conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados”; el texto, por su parte, sería “la unidad comunicativa por excelencia, esto es, la unidad de uso del lenguaje.”

La pragmática, por su parte, aporta básicamente la teoría de los actos de habla, formulada por Austin y desarrollada por Searle, en la cual se destaca que las palabras sirven para hacer cosas, no sólo para decirlas. Además, se toma el aporte de la teoría de Grice, el principio de cooperación y las implicaturas en la regulación de la conversación.

Por otra parte, los aspectos más relevantes de la lingüística del texto para la enseñanza de



la lengua tienen que ver con la instauración del texto como unidad comunicativa. En esta línea de trabajo, se toman las propiedades del texto como conceptos básicos: coherencia –un texto es coherente si podemos decir de qué trata–, cohesión –mecanismos superficiales los cuales permiten establecer relaciones inmediatas entre las diversas partes de un texto–, intencionalidad –el texto responde siempre a una intención–, aceptabilidad –se manifiesta a través de la relación hablante/oyente o escritor/lector–, informatividad –interés que debe suscitar el texto–, situacionalidad o adecuación –uso de la lengua de acuerdo con la situación comunicativa– e intertextualidad –semejanza guardada entre los textos, por su estructura, intención, uso social, etc.–.

Ahora bien, es oportuno mencionar que el enfoque comunicativo surge a partir de la década del noventa del siglo XX, en el momento cuando las disciplinas lingüísticas en las cuales se sustenta han consolidado una nueva visión de lenguaje y lengua. Además, este enfoque se nutre de los avances teóricos de la psicología en lo relativo al aprendizaje. La pedagogía de base constructivista, también llamada operatoria, aporta algunos conceptos:

1. El saber como consecuencia de una construcción propia en la cual intervienen mecanismos internos y externos.
2. Los nuevos conocimientos se integran con los anteriores y sirven para resolver problemas concretos. El punto de partida para enseñar lengua es el capital lingüístico del alumno; este ya posee una competencia comunicativa y se debe actuar a partir de esta.
3. El error juega un papel muy importante en el proceso de comprensión cognitiva y de las estrategias de aprendizaje. En los procesos de comprensión y producción textuales son recurrentes, el individuo avanza y retrocede; por ello, el error no puede concebirse de forma tradicional.
4. Los conocimientos en general requieren del razonamiento verbal.
5. La solución presentada por el alumno puede ser diferente de la propuesta por el maestro, y no por ello deja de ser válida.

6. La actividad del alumno es el centro de la clase.
7. La memorización es un elemento fundamental en el aprendizaje escolar, siempre y cuando sea el resultado de un proceso comprensivo.

El enfoque comunicativo es en esencia una propuesta eminentemente didáctica que pone el énfasis en los distintos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa.

En vista de que la adquisición de estrategias, que permiten la comprensión y producción de textos –orales, escritos e icono-verbales–, es una de las tareas centrales, el aula se convierte en un espacio de interacción en donde se combinan diferentes formas de comunicación y el alumno, en consecuencia, debe asumir un papel activo en el aprendizaje; el educador, por su parte, será un guía de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Una vez revisados los aportes teóricos de la pragmática, del análisis del discurso, de la lingüística del texto y de la pedagogía operatoria nos ocuparemos de los conceptos básicos del enfoque comunicativo: **competencia comunicativa, texto, contexto, habilidades lingüísticas, estrategias y tipología textual.**

**Competencia comunicativa:** es el conjunto de conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas adquiridas a lo largo del proceso de socialización de las personas. Esta a su vez requiere la inclusión de otras competencias necesarias para el logro de los objetivos comunicativos: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia estratégica, competencia textual o discursiva, competencia semiológica y competencia literaria.

**El texto y sus propiedades:** el texto es la unidad lingüística fundamental producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia. Las propiedades textuales consideradas al referirse al texto son: adecuación, coherencia, cohesión y aspectos gramaticales.

Cada una de ellas aporta diferentes aspectos a la organización textual y tienen sentido colectivo, es decir, adquieren significado en cuanto totalidad y no como elementos separados.

**Contexto:** “Lo constituyen todos los elementos que hacen posible la interacción textual como son los participantes en la interacción comunicativa, sus acciones de comunicación (verbales y no verbales), las características del entorno físico que resulten relevantes. Todos los textos se producen en contextos específicos y están configurados por la cultura y por el entramado social en que surgen. El contexto es parte sustancial de la interpretación textual tanto en la comprensión como en la producción, pues en todos los casos se crean significados que construyen los hablantes. El contexto permite ubicar el origen de la enunciación, los enunciatarios, las relaciones de enunciados-enunciatario, la intención comunicativa, el escenario en que surge la enunciación, el propósito de un texto, las marcas de género, la distribución de la información o estructura, la información que se comparte con el enunciatario, cuál puede inferirse, cuál es nueva. Para identificar el contexto participan enunciadores y enunciatarios en un diálogo, en una forma que se construye como lugar de encuentro entre los hablantes.” (Martínez y otros, 2002:106-107)

**Habilidades lingüísticas:** las habilidades de la lengua son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades son las que el usuario debe dominar para comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles. No se puede utilizar la lengua con finalidades comunicativas si no se dominan estas habilidades lingüísticas, también llamadas destrezas, macrohabilidades y capacidades comunicativas. Para el trabajo activo de estas cuatro habilidades, es necesario crear estrategias que impliquen en su dimensión más amplia la construcción de significados.

**Estrategias y tipología textual:** “Son las formas textuales que permiten plantear un orden y una clasificación sobre los diversos textos que conforman una realidad amplia y compleja. Aunque aún no hay acuerdos teóricos sobre una clasificación única de los tipos textuales, (...) los textos más usuales se clasifican en:

*narrativos*, ligados a la percepción del tiempo;

*descriptivos*, ligados a la percepción del espacio;

*expositivos o explicativos*, asociados al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales;

*argumentativos*, centrados en el juicio y en la toma de posiciones;

*instructivos*, ligados a la previsión del comportamiento futuro.” (Martínez Montes, López Villalva y Graciada Juárez, 2002:107).

En suma, al repensar la enseñanza de la lengua en la educación costarricense desde un enfoque comunicativo, es necesario reconceptualizar el abordaje teórico-pedagógico de las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir– en los diferentes niveles educativos, con el fin de ofrecer una educación que logre el objetivo macro de la enseñanza de la lengua: enriquecer la competencia comunicativa de los educandos, a partir del capital lingüístico poseído.

#### IV. La comprensión oral una tarea pendiente

La enseñanza de la lengua en la educación costarricense se ha ocupado básicamente del aprendizaje de la lectura y escritura, tareas socialmente muy valoradas y absolutamente necesarias para el desarrollo personal, académico y profesional de los ciudadanos de la era de la información y la comunicación.

Se ha escrito mucho sobre estrategias y diferentes maneras de abordar esas dos habilidades lingüísticas en las aulas de preescolar, primaria y secundaria, tal como se presentó en el apartado 1.2.; sin embargo, se ha dicho muy poco sobre la expresión oral y nada acerca de la escucha.

La disparidad en el abordaje de las habilidades lingüísticas en el aula, estamos seguros, constituye una de las causas que provocan el bajo rendimiento en la asignatura de español y de la manifestación de una competencia comunicativa débil en los estudiantes costarricenses, lo cual les impide captar las ideas principales de una conferencia, aportar nueva información a partir de un texto escuchado, discrepar del interlocutor aportando argumentos fundamentados en

hechos, conocimientos o experiencias de manera objetiva, describir un proceso científico, y seguir y dar instrucciones, entre otras habilidades comunicativas.

En vista de lo anterior, en este espacio nos ocuparemos de la escucha y los aspectos relacionados con su enseñanza.

Con el propósito de organizar las ideas que a continuación se esbozan, sirvan las siguientes interrogantes de guía: ¿qué es escuchar?, ¿se puede educar la habilidad de escuchar?, ¿cuándo iniciar el proceso de la educación de la escucha?, ¿qué competencias es necesario desarrollar para potenciar buenas escuchas?, ¿cómo se enseña a escuchar? y ¿cuál es la relación de la escucha con las otras habilidades lingüísticas?

Respecto de la primera interrogante, “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany, 1997:101). Ahora bien, para comprender un mensaje, es necesario activar una serie de mecanismos sociales, cognoscitivos y lingüísticos que se visualizan en *el buen oyente*, según lo presenta André Coquet (1983) en el clásico manual “Cómo aprender a escuchar”:

1. Adoptar una actitud activa, es decir, entrar en el tema con atenta curiosidad.
2. Mirar al orador, es necesario considerarse como en conversación con él.
3. Ser objetivo, no juzgar al orador a partir del criterio del oyente.
4. Encontrar la longitud de onda personal del orador, comprender su mensaje y su forma de decir las cosas.
5. Descubrir la idea central del texto escuchado.
6. Descubrir los objetivos y propósitos del orador.
7. Valorar el mensaje escuchado.
8. Valorar la intervención del orador.
9. Reaccionar ante el mensaje.
10. Hablar cuando el orador haya terminado.

Las características anteriores, propias de la escucha de una intervención oral planificada,

permiten inferir la necesidad de educar la habilidad de escuchar, según los propósitos de la interacción comunicativa. Al respecto, el mismo autor señala que se puede pensar la práctica como la encargada de educar al oyente; no obstante, asumir esa posición es riesgosa, pues si bien la práctica puede proporcionar buenos hábitos, también puede generar vicios. Por tanto, en el ambiente educativo, es fundamental asumir una actitud responsable y educar a los alumnos para la escucha activa y propositiva, mediante un programa estructurado a partir de las competencias presentadas por cada estudiante o grupo particular.

Con el propósito de complementar las características vistas, propias del discurso formal o planificado, se citan los aspectos más relevantes del escuchar cotidiano, presentadas por Penny Ur, en la obra, también clásica, *Teaching Listening* (1999, dieciseisava reimpresión):

1. Propósito y expectativas (*Purpose and expectation*). Se escucha con un propósito específico (obtener información, recreación, etc.) y con expectativas concretas sobre lo que se va a oír.
2. Respuestas inmediatas (*Response*). La situación cara a cara permite la retroalimentación permanente durante el proceso de interacción comunicativa.
3. Contacto visual con el hablante (*Visibility of the speaker*). La copresencia física permite la retroalimentación inmediata.
4. Contexto pragmático (*Environmental clues*). El aprovechamiento de la atmósfera general donde se desarrolla la interacción comunicativa, permite que se propicien aclaraciones, repeticiones, rectificaciones, en virtud de las pistas ofrecidas por los interlocutores (gestos, miradas, movimientos, etc.)
5. Fragmentos cortos de discurso (*Shortness*). Como consecuencia de las respuestas continuas y de los cambios de turno en la conversación, el discurso se fracciona en fragmentos breves que se escuchan por separado; es decir, se escuchan veinte o más fragmentos de treinta segundos, en vez de una exposición de diez minutos.

6. Discurso informal (*Informal speech*). Es necesario distinguir entre un discurso informal y de uno formal y las gradaciones ocurridas en ambos. El primero es propio de la conversación cotidiana, suele ser espontáneo, redundante y permeado por diferentes tipos de ruido (falta de atención del interlocutor, ruido ambiental, errores de pronunciación, entre otros). El formal se caracteriza por su cercanía con el discurso escrito.

Tal como puede apreciarse, el escuchar tanto en situaciones formales como informales requiere del despliegue de una serie de estrategias, estas se actualizan constantemente según los requerimientos del acto comunicativo y, necesariamente deben atenderse desde el punto de vista didáctico, si se desea ensanchar las capacidades comprensivas de los alumnos.

“*El alumno pasa en el quehacer escolar una gran cantidad de tiempo escuchando*” (Beuchet, 1989), la mayor parte de las actividades realizadas durante cada día lectivo, involucran esa capacidad auditiva. Entonces, vale la pena preguntarse ¿de qué forma se escucha en la escuela?

Para Beuchet (1989), existen cinco formas de escuchar:

1. **Escuchar atencional:** el auditor focaliza su atención en un estímulo para obtener información y participar activamente. Por ejemplo, seguir órdenes simples.
2. **Escuchar analítico:** cuando se debe analizar lo escuchado para resolver algo.
3. **Escuchar crítico:** cuando el oyente enjuicia también el mensaje.
4. **Escuchar apreciativo:** se escucha por goce.
5. **Escuchar marginal:** permite captar otros estímulos auditivos cuando el foco de atención está centrado en un elemento específico.

Esta autora considera que el escuchar atencional es el tipo de conducta más usual en el aula, ya que los estudiantes “deben” escuchar con

mucha atención las indicaciones y explicaciones dadas por el educador (figura de autoridad en el enfoque academicista) si es que desean actuar bien y, en consecuencia, triunfar en el sistema. No obstante, también es posible encontrar los otros tipos de escucha; sin embargo, su proporción disminuye en la medida en que el alumno avanza en el sistema educativo. Pese a lo anterior, el escuchar analítico puede encontrar espacios propicios para crecer, en virtud del uso de la pregunta oral como recurso didáctico recurrente en las aulas. Por su parte, la escucha apreciativa parece no contar con la misma suerte, es difícil que los niños y jóvenes disfruten de una audición musical, de una narración o de la lectura de un poema por simple diversión.

En este mismo orden, Bickel (1982), citado por Lomas (1999) y Lugarini (1996), identifica distintos modos de escucha más o menos eficaces, cada uno de los cuales es un requisito previo para el siguiente:

- a. **Escucha distraída:** es superficial y su mensaje puede recibirse distorsionado debido a causas físicas, psicológicas, pedagógicas o sociales.
- b. **Escucha atenta:** está suscitada por la motivación del mensaje.
- c. **Escucha dirigida:** presupone el conocimiento de la finalidad por la cual es necesario prestar atención.
- d. **Escucha creativa:** prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes.
- e. **Escucha crítica:** se emplea solo cuando se tiene conocimiento del tema.

Según esta clasificación, en los ambientes educativos formales, se presenta más la escucha dirigida, por la misma razón que en el aula domina la escucha atencional de Beuchet (1990): los estudiantes saben que deben prestar atención en clase para poder avanzar en el sistema educativo.

En consecuencia y retomando las ideas de Lugarini (1996), la escuela tiene la misión de:

1. Ampliar la conciencia del alumno sobre sus propias elecciones lingüísticas y comunicativas.
2. Ampliar las capacidades de escucha y de habla cotidianas y formales; por ejemplo, en las situaciones en las cuales se requiera un discurso oral planificado, o bien, en las que debe existir una comprensión analítica del mensaje escuchado.

En ese sentido, las necesidades de escucha más importantes en la escuela son las curriculares y las funcionales ligadas a situaciones en las que la comunicación es unidireccional (comunicación a través de los *mass-media*).

En resumen, la escucha es una habilidad lingüística y cognoscitiva que no solo favorece el desarrollo de competencias comunicativas, sino también el aprendizaje escolar en las diferentes áreas y materias curriculares.

Por tanto, es necesario que la escuela desarrolle en los estudiantes todas las formas de escucha mediante situaciones de interacción comunicativa en las cuales se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor (cuando se escucha para intervenir, la intención es más intensa en la medida que está motivada y dirigida) y en las que se prepare al alumno para la verdadera comprensión oral.

#### 4.1. Obstáculos para la escucha comprensiva

En el siguiente texto, Pérez Fernández (2008) alude a la dificultad que implica la actividad de escuchar y a los factores que entorpecen la escucha comprensiva (afectivos, intelectuales, gramaticales, didácticos y programáticos). Además, señala que no basta con que el oyente permanezca en silencio durante la escucha, pues ciertos vicios o defectos de la escucha pueden estar entorpeciendo su comprensión:

Al escuchar, el oyente pone sus propios filtros que subjetivizan la información más de lo que le gustaría reconocer: su personalidad, sus prejuicios, su actitud hacia el interlocutor, hacia el tema, etc., le hacen interpretar lo que oye de una forma muy personal. Sin embargo, simplemente siendo conscientes de este hecho y

observándonos como oyentes, podemos mejorar la calidad de nuestra escucha. A continuación se detallarán algunos de los obstáculos para una buena escucha. (p.8)

### 1. Factores psicológicos

Se identifican cuatro barreras que nos separan de nuestros interlocutores: *prejuicios, egocentrismo, sentido crítico, detalles que nos molestan (del medio físico, del interlocutor...)*.

En términos generales, el egocentrismo, el sentido crítico, el instinto de réplica, el espíritu viajero y la distracción son barreras que forman parte de la etapa de la adolescencia, aunque no se limiten a esa edad. La distracción; por ejemplo, está directamente relacionada con la falta de concentración, este es un mal característico en el alumnado de todas las edades de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, en la adolescencia, esas tendencias se hallan acentuadas. Los alumnos, a medida que crecen, van perdiendo calidad en la escucha. Si a los nueve años el 90% de la clase sigue la explicación del profesor atentamente, hacia los doce años, escucha un 80% del alumnado. Hacia los catorce, ya baja a un 44% y entre los catorce y los diecisiete años, el porcentaje se limita a un 28% de alumnos quienes mantienen una escucha activa. Esto se debe a que el niño recién escolarizado está descubriendo el mundo por primera vez, todo le resulta novedoso e interesante. En cambio, según va madurando, crece su egocentrismo; su interés se vuelve hacia sí mismo.

El especialista en marketing Glenn J. Cook (en Gauquelin, 1982, p. 50) propone cinco impedimentos para una correcta escucha: *falta de motivación, espíritu viajero, pantalla emocional, instinto de réplica y distracción*.

*falta de motivación*, sin interés es imposible escuchar.

*espíritu viajero*, tendencia natural de la adolescencia, pero favorecida por unas metodologías educativas más que por otras.

*pantalla emocional*, filtro que establece el cerebro a todas las informaciones recibidas por el oído.

Puede decirse que sólo somos afectivamente neutros con aquello que no nos interesa. *instinto de réplica*, polo opuesto a la falta de motivación y la escucha pasiva. Un individuo siempre dispuesto a intervenir y en continua tensión no está siguiendo la línea de pensamiento del orador o de su interlocutor porque está preparando su propia intervención.

En consecuencia, escuchar no es sólo estar activos, sino ser capaces de resumir lo que el otro acaba de decir y recibir su aprobación. Sólo entonces el oyente puede estar seguro de que ha comprendido bien.

## 2. Factores intelectuales: prejuicios, egocentrismo, sentido crítico

Los *prejuicios* convierten a las personas, al igual que la pantalla emocional, en oyentes subjetivos. Al contrario de las reacciones afectivas, casi siempre inconscientes, los prejuicios tratan de justificarse con razonamientos que se antojan objetivos. Antes de que el orador haya acabado de expresarse, ya las ideas preconcebidas han llevado al oyente a juzgar, creyéndose entendido.

La persona *egocéntrica*; por ejemplo, es incapaz de ponerse en el lugar del otro, de entender sus sentimientos, motivaciones o puntos de vista. Cualquier persona al intervenir en una interacción comunicativa debe pensar en los intereses del otro. Y al escuchar ocurre lo mismo, debe pensar por qué se expresa así su interlocutor.

Respecto del *sentido crítico*, lo adecuado es ubicarse en una medida equilibrada, el problema es caer en el exceso que distrae la escucha. Quien peca de este defecto atiende a la conversación buscando errores de argumentación y contradicciones en el discurso del otro. Esta ansia lo aparta de la verdadera comprensión.

### **Causas pragmáticas: dificultad en reconocer la información relevante.**

Si no se reconoce lo relevante en un discurso, no se estará comprendiendo bien y no se podrá almacenar en la memoria a largo plazo, convenientemente asociado con los supuestos

previos. Es primordial una buena selección de la información principal y el reconocimiento de sus estructuras para lograr una comprensión satisfactoria (Van Dijk, 1983).

Entre las causas pragmáticas se citan: *errores de decodificación, inferencias y supuestos; dificultad en reconocer los procedimientos de cohesión textual; dificultad al interpretar la ironía, la polifonía textual, etc.; errores al determinar la intención del hablante;*

### **Errores en la decodificación. Inferencias y supuestos**

Según la Teoría de la relevancia, cada participante, en un proceso comunicativo, realiza un cálculo de lo que su interlocutor sabe; información básica para realizar las inferencias necesarias, aquellas que nos permiten acceder a la información implícita. Como no podemos tener la certeza de nuestro acierto o nuestro error, porque se trata de supuestos; es decir, suposiciones, puede suceder que erremos ese cálculo, dejando demasiados huecos informativos, de manera que nuestro interlocutor no haga una correcta interpretación de nuestra información o de la intención que nos mueve.

### **Dificultad en reconocer los procedimientos de cohesión textual**

Los elementos de cohesión son métodos visibles que utilizamos para organizar el discurso y evitar repeticiones inútiles. Sirven para mantener el referente a lo largo del discurso. Para ello, tenemos procedimientos léxicos como la sustitución por una nominalización (el escritor), por sinónimos (el autor), por hiperónimos o hipónimos, por antónimos, por una metáfora o una metonimia, por calificaciones valorativas, o por proformas léxicas (lugar, hecho...).

Para mantener el referente contamos también con procedimientos gramaticales: referencia deíctica, referencia anafórica o referencia léxica.

### **Dificultad al interpretar la ironía, la polifonía textual, etc.**

Normalmente, tanto en textos escritos como orales, se suele captar con facilidad el

significado literal, el explícito; no obstante, cuesta entender cuándo se está hablando con doble sentido, con ambigüedad o con ironía. Y más difícil es todavía que un adolescente capte diferentes voces en un texto.

En la base de estos juegos de palabras o de voces está en muchas ocasiones el conocimiento compartido del mundo, en el caso de los adolescentes y de los adultos presenta claras divergencias. La diferencia de edad, la del abismo generacional, la diferente preparación cultural, el distinto extracto social, la experiencia acumulada, etc., todos son factores en contra de la comunicación eficaz dentro del aula. El único recurso del profesor es, precisamente, la escucha para conocer mejor estos aspectos del alumnado.

### ***Errores al determinar la intención del hablante***

Para obviar este obstáculo es fundamental prestar atención a los recursos no verbales de la comunicación: la mirada, los gestos, la posición corporal, entre otros.

### ***Causas gramaticales***

Se incluye aquí la pobreza léxica, el poco dominio de las estructuras sintácticas complejas, la ausencia del uso y reconocimiento de formas anafóricas y catafóricas, así como de la correcta asignación de referentes, el desconocimiento de los elementos de cohesión textual, entre otros.

## **3. Factores sociales**

En ocasiones, el profesorado no toma en cuenta el peso de los factores extraescolares en el aprendizaje de los educandos; por ejemplo, no posee el mismo conocimiento un alumno que tiene el hábito lector en su casa, a otro que no cuenta con un clima cultural favorable.

## **4. Factores didácticos**

Respecto de los factores didácticos pueden producirse los siguientes inconvenientes.

1. El profesorado no está familiarizado con los conocimientos previos del alumnado. Realiza supuestos inadecuados, generando la existencia de vacíos de información que impiden al estudiante establecer las conexiones pertinentes entre la información nueva y la que ya poseía.
2. La falta de motivación es otro de los temas pendientes en la enseñanza.
3. La escucha no ha de trabajarse sólo entre los alumnos. El profesor ha de dar ejemplo de una escucha comprensiva, inteligente, abierta, respetuosa e interesada.
4. Una metodología inadecuada, o bien una escasez de recursos metodológicos, puede entorpecer la calidad de la escucha en el aula.

En síntesis, ser consciente de los obstáculos que interfieren en un proceso de escucha comprensiva permite al educador valorar integralmente el desempeño del alumno, con el propósito de ayudarlo a mejorar la calidad de sus intervenciones, mediante secuencias didácticas que respondan a sus necesidades comunicativas y evolutivas.

### **4.2. Competencias de la escucha**

Lugarini (1996) presenta con detalle las competencias de la escucha y del habla, y propone una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”, aporte fundamental para entender cómo trabajar de forma graduada esas dos habilidades lingüísticas.

La escucha exige diferentes competencias según el tipo de discurso de que se trate. Un discurso espontáneo requiere básicamente de una competencia pragmática y exige una referencia a la situación específica. Un discurso controlado, con un nivel más alto de planificación por parte del hablante, requiere una competencia textual similar a la necesaria para la lectura.

### *Las competencias de la escucha*

<i>Competencias</i>	<i>Capacidades por desarrollar</i>
<p><b>Competencia técnica:</b> es la competencia que concierne a los aspectos exteriores, físicos, del código. En lo que se refiere a la escucha, coincide prácticamente con la competencia fonológica; es decir, con la capacidad de identificar y reconocer los sonidos. Respecto a la lengua materna, la competencia técnica de la escucha puede ser considerada como un requisito previo que cualquier niño con un desarrollo normal alcanza antes de ingresar en la escuela primaria: la no adquisición de esta competencia es indicio, casi siempre, de una situación patológica. Sin embargo, la de prestar atención durante todo el tiempo del discurso será considerada como una capacidad que deberá ser desarrollada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce e identifica sonidos en palabras aisladas (fonemas y contrastes de fonemas).</li> <li>2. Reconoce e identifica sonidos en el interior de una frase (formas débiles y fuertes, posible modificación de las formas átonas, etc.).</li> <li>3. Reconoce e identifica los esquemas de entonación de frases enunciativas, interrogativas, imperativas, etc. (capacidad relacionada con la competencia semántica).</li> <li>4. Reconoce e identifica los esquemas de entonación que subyacen a la actitud global del hablante: pregunta, orden, afirmación, incertidumbre, exclamación, asombro, irritación, énfasis, ironía, etc. (<i>capacidad relacionada con la competencia semántica</i>).</li> </ol>
<p><b>Competencia semántica:</b> consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la mediación de la propia "enciclopedia", de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos. La competencia semántica opera no sólo en el nivel de los lexemas, sino también en el de las unidades semánticas superiores (sintagmas, frases simples y complejas).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferencia, en la cadena sonora, los grupos de sonidos dotados de un significado (<i>lexemas</i>), reconociéndolos como portadores de un significado.</li> <li>2. A partir de la escucha de una parte de una secuencia verbal, sabe hacer previsiones acerca de lo que sigue.</li> <li>3. Reconoce el significado de la entonación y de las pausas (<i>capacidad relacionada con la competencia sintáctico-textual</i>).</li> <li>4. Reconoce globalmente el significado y la función de un enunciado.</li> <li>5. Reconoce la aceptabilidad/ inaceptabilidad semántica de una secuencia verbal.</li> <li>6. Reconoce el significado de los elementos deícticos con referencia al contexto no verbal.</li> <li>7. Reconoce, en el interior de un texto, el significado de un lexema conocido con anterioridad.</li> <li>8. Reconoce los lexemas cuyo significado desconoce (es decir, se da cuenta de que no los conoce), al menos cuando tienen una función clave para la comprensión del texto.</li> </ol>
<p><b>Competencia sintáctica y textual:</b> el que escucha es capaz de captar las relaciones producidas en el eje sintagmático dentro de un enunciado, así como las relaciones que se dan en el interior de un texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza el orden de las palabras, la concordancia y los índices funcionales para reconocer las relaciones funcionales que se producen en el interior del enunciado.</li> <li>2. Remite correctamente las informaciones a los individuos a los que el hablante desea remitirlas, identificando:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) el referente de los pronombres y de los adjetivos posesivos,</li> <li>b) el sujeto de los predicados,</li> <li>c) el referente, dentro del texto, de los elementos deícticos,</li> </ol> </li> <li>3. Reconstruye mentalmente la estructura sintáctica lineal a partir de un texto hablado convencionalmente imperfecto (por ejemplo, elimina redundancias, falsos puntos de partida, pausas no significativas, comprende las relaciones entre las distintas partes del enunciado también en ausencia parcial de índices funcionales adecuados y, de modo general, reconstruye frases elípticas).</li> </ol>



---

**Competencia pragmática:** Es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la cual ha sido producido el mensaje.

1. Reconoce la intención comunicativa del hablante por medio de:
  - a) la identificación de las finalidades expresadas en el discurso,
  - b) la identificación de las finalidades implícitas,
  - c) el reconocimiento del papel psicológico y social que el hablante tiene o se atribuye,
  - d) el punto de vista del hablante.

Reconoce la función de los siguientes indicadores de la intención comunicativa:

- a) entonación,
  - b) énfasis (acentuación, repetición, aceleración o desaceleración del ritmo, orden de las palabras;).
  - c) elección de los lexemas,
  - d) selección de las informaciones, espacio consagrado a las informaciones individuales,
  - e) uso de expresiones particulares de contacto, de inicio y de conclusión del discurso, y de enlace,
  - f) uso de las fórmulas de cortesía,
  - g) elementos no verbales (expresión del rostro, gestos).
2. Comprende las principales informaciones transmitidas explícitamente.
  3. Sabe realizar *inferencias* simples:
    - a) relacionando las distintas informaciones suministradas por el texto,
    - b) relacionando las informaciones suministradas por el texto con el contexto no verbal,
    - c) relacionando las informaciones suministradas por el texto con la experiencia personal anterior.
  4. Sabe distinguir la idea principal de las ideas secundarias (reconociendo la función de estas últimas con respecto a la idea principal: explicativa, ejemplificadora, especificativa, etc.).
  5. Reacciona, de modo verbal o no verbal, demostrando al interlocutor que la comunicación ha tenido éxito o no.
-

---

**Competencia selectiva:** es la competencia que interviene para utilizar el mensaje con una determinada finalidad.

1. Utiliza una técnica flexible de escucha según: el tipo de texto producido por el hablante; la finalidad que se propone el receptor; la situación comunicativa (canal, contexto no verbal, número de receptores).

A partir de las variables indicadas en el punto 1, podemos identificar distintas situaciones comunicativas, las cuales se corresponden con distintos tipos de escucha:

- a) escucha en una interacción comunicativa directa, con un continuo intercambio de papeles entre emisor-receptor, diálogo, conversación entre más interlocutores (discurso espontáneo) y discusión (discurso espontáneo o controlado),
- b) escucha indirecta en situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles: por ejemplo, conversación telefónica,
- c) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevé el intercambio de papeles: explicación del profesor, comunicación, conferencia (discurso controlado).
- d) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevé el intercambio de papeles. La escucha se produce a través de los medios de comunicación de masas o a través de la grabadora: el discurso puede ser controlado o espontáneo.

---

Fuente: Lugarini (1996).

Cada una de las competencias citadas y las capacidades que conllevan deberían desarrollarse mediante un programa constituido por secuencias didácticas, en las cuales converjan los objetivos de la expresión oral y de la escucha como procesos inseparables en la interacción comunicativa verbal oral.

Otra forma de abordar la organización de un programa de escucha, orientado hacia el incremento de esta habilidad en contextos formales e informales, es la presentada por Cassany, Luna y Sanz (1997), como microhabilidades de comprensión oral, a saber:

- 
1. Reconocer
    - Saber segmentar la cadena acústica en los elementos que la componen.
    - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
    - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua.
  2. Seleccionar
    - Distinguir las palabras relevantes de un discurso, de las que no lo son.
    - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.
  3. Interpretar

#### Comprender el contenido del discurso

- Comprender la intención y el propósito comunicativo, el significado global -el mensaje-, las ideas principales y los detalles o las ideas secundarias.
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo no dicho explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis.

#### Comprender la forma del discurso

- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobretudo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.)
- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, cambian de tema, abren un nuevo tema y lo concluyen, así como la variante dialectal (geografía social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Notar las características acústicas del discurso:
  - La voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.
  - El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.

#### Anticipar

- Conocer cómo activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso, así como anticipar lo que se va a decir a partir de lo ya dicho.

#### Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

#### Retener

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
  - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
  - Situación y el propósito comunicativo.
  - La estructura del discurso.
  - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

---

Fuente: Cassany, Luna y Sanz, 1997.

Estas macrohabilidades se abordan de forma distinta según la edad y el nivel educativo de los alumnos. En preescolar y en primaria se debe trabajar fundamentalmente los aspectos globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, trascendentales para el desarrollo cognitivo de los alumnos. Con los estudiantes de secundaria se trabajarán las microhabilidades más refinadas: comprender la forma y los detalles del texto e inferir los datos de la situación.

Estas microhabilidades interactúan entre sí a un mismo tiempo y están estrechamente relacionadas con la atención y la memoria. Por tanto, esos dos aspectos deben incorporarse como parte de los objetivos de la educación de la escucha y del habla.

Siguiendo nuestro recorrido, Ezeiza Ramos (s.f), en el documento “Desarrollo de las destrezas básicas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita”, propone como principios generales para su desarrollo: 1) la necesaria integración de las diferentes destrezas, 2) la conciencia de que las destrezas no se actualizan de la misma forma en todas las situaciones y 3) la importancia de abordar las destrezas a partir de un enfoque interactivo y experiencial.

Respecto de la comprensión oral, señala que esta habilidad no ha sido considerada en el aula en toda su complejidad y; por tanto, enumera los criterios de referencia para la elaboración de programas orientados al desarrollo de la comprensión oral, los cuales se citan en el punto VI de este trabajo.

Los autores citados y otros, en publicaciones recientes; por ejemplo Prado Aragonés, Josefina (2004), Lomas, Carlos (2001), se inclinan por la definición de unas competencias de la escucha por desarrollar o bien por el trabajo paulatino con microhabilidades de la comprensión oral, tal como las describe Cassany, Luna y Sanz (1997), todos con el objetivo de ensanchar la competencia comunicativa de los alumnos en pro de su desarrollo integral.

## V. Didáctica de la escucha

Lugarini (1996) enfatiza en la necesidad de enseñar a escuchar y detalla el proceso didáctico de esta habilidad lingüística, a partir del desarrollo de tres fases complementarias presentadas por Pavoni (1982), a saber:

- a) una fase de pre-escucha, en la cual se debe establecer por qué se escucha y es esencial que se creen expectativas en quien escucha para ayudarlo a realizar anticipaciones, basándose en el mundo de los propios conocimientos,
- b) una fase de escucha, en esta se mantiene viva la atención y el activo proceso, por medio de ejercicios y un material de apoyo que estimule la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo escuchado,
- c) una fase posterior a la escucha en la que se verifica la comprensión de lo escuchado con otras actividades (escribir, leer, actuar, etc).

Por una parte, continúa Lugarini señalando:

Una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la escucha implica la capacidad de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente (así, en un discurso regulativo todas las informaciones deberán ser captadas, mientras que en una intervención o en una discusión a menudo será suficiente con captar la tesis, el punto de vista del emisor). Naturalmente será necesario también relacionar las informaciones, formulando las inferencias oportunas e identificar la intención comunicativa del emisor.

Tanto en los casos en los que es necesario hacer una comprensión analítica, como en los que, por el contrario, basta con realizar una comprensión global, encontraremos dos requisitos previos indispensables:

- a) la capacidad de centrar la atención en la secuencia sonora, utilizando también en la descodificación de las expectativas que tiene

el oyente, gracias a la gramática interiorizada que éste tiene de la lengua, la cual le permite superar las discontinuidades del discurso oral, así como las eventuales molestias (“ruido”) de la comunicación;

- b) la capacidad de reconstruir “con claridad las relaciones semánticas por medio de un hábito precoz mediante la convergencia entre los contenidos del pensamiento y los del vocabulario, entre la organización de las ideas y la organización de los discursos. (págs. 38-42)

Por otra parte, Ezeiza Ramos, (s.f) sintetiza los factores que influirían en la productividad de las actividades para la elaboración didáctica de la comprensión oral en el aula:

1. La percepción de la situación. La escucha eficaz requiere activar, actualizar y, en su caso, elaborar una serie de conocimientos relativos con las convenciones y expectativas socioculturales que rodean al acto de la escucha, al contexto físico en donde esta área se desarrolla, al interlocutor o al emisor del mensaje oral, al tema y objetivo de la comunicación, a los conocimientos compartidos, los antecedentes, los implícitos, etc. Se trata de aspectos que deberían incorporarse a las actividades didácticas de la comprensión oral.
2. El tipo de actividad. Se aplican estrategias distintas, según el tipo de interacción verbal –formal o informal–, no es lo mismo escuchar un cuento, una explicación académica, una obra de teatro, etc., por tanto se recomienda planificar actividades según sea el objetivo.
3. Las posiciones del oyente. Esta varía de acuerdo con el tipo de interacción: cara a cara, miembro del público, escucha de forma incidental, etc. Se debe tener conciencia del rol que corresponde al oyente en cada situación y de la forma en la cual se espera que actúe.
4. Propósito de la escucha. Los objetivos de la escucha pueden ser muy diversos: apreciativo, informativo, crítico o deliberativo, empático, etc. Los niños han de tomar conciencia de las diferentes

exigencias de cada situación y han de aprender a reaccionar siguiendo los patrones requeridos en cada caso.

5. La orientación. La escucha puede adoptar diferentes orientaciones: receptiva, constructiva, colaborativa o trasformativa.

Muchos niños desarrollan una buena aptitud receptiva en el aula, de modo que reciben sin dificultad las explicaciones de profesores y compañeros. Sin embargo, tienen problemas a la hora de simultanear la escucha con un pensamiento constructivo o con una actitud colaborativa que les permita atribuir nuevos significados y valores al mensaje recibido. Ello puede suponer una seria limitación de cara al aprovechamiento de muchas tareas escolares y al desarrollo de habilidades sociales. (Ezeiza (s.f), p.5)

A partir de los factores señalados, se presentan cinco principios para el trabajo de la comprensión oral en el aula:

1. La comprensión oral es una actividad multidimensional que depende de variables individuales físicas, psicológicas y afectivas; sociales y (trans)(inter)culturales; estratégicas; (inter)textuales y de un componente de juicio crítico.
2. La comprensión oral apela a tres tipos de conocimiento: a) saber sociobjetual: conocimiento del contexto situacional, esto es, de las relaciones interpersonales de los interlocutores, de los objetos presentes, y de la posición que ocupan; b) saber enciclopédico: conocimiento del mundo referido, el cual permite entender el tema del discurso; y c) saber lingüístico, conocimiento del contexto verbal anterior; es decir, de lo dicho antes.
3. La comprensión oral se manifiesta mediante esquemas mentales que tienen como función principal integrar y elaborar textos, seleccionar y controlar las inferencias y efectuar predicciones. Una vez captados acústicamente los distintos fragmentos de mensaje, se procesan una serie de proposiciones dispuestas jerárquicamente y se construye la macroestructura atendiendo no solo a las microestructuras constitutivas, sino también a los esquemas

disponibles en la memoria. Dichos esquemas funcionan como verdaderas estrategias comprensivas.

4. La comprensión oral coordina dos tipos de procesos: bottom-up y top down. El primero asume la comprensión oral como un proceso de decodificación de sonidos escuchado de forma ideal. El segundo sugiere que el oyente construye activamente el significado original, este encierra los sonidos emitidos por el interlocutor. Hoy es reconocida la contribución de ambos tipos de estrategias.
5. La comprensión oral conjuga los tres ángulos habituales del acto de habla: el papel del texto, del yo y del tú; es decir, las tres dimensiones de cualquier enunciado: el ilocutorio, el locutorio y el perlocutivo.

En el plano didáctico, esas ideas se materializan en una serie de criterios metodológicos entre los que se destacan:

1. La comprensión oral deberá responder a necesidades de comunicación y aprendizaje más generales. Por lo tanto, se integrará con el trabajo de otras habilidades. Se procurará establecer un vínculo entre la escucha y otras actividades escolares y extraescolares.
2. Las tareas de comprensión oral conjugarán adecuadamente las siguientes variables: el tipo de texto, el tipo de participación del oyente en la interacción y la finalidad de la escucha. Se procurará que los textos seleccionados sean auténticos, interesantes, variados y estimulantes; se trata de maximizar la interacción entre los alumnos y se orientará su atención hacia elementos lingüísticos y paralingüísticos.
3. Las tareas de comprensión oral ofrecerán a los alumnos asistencia y orientaciones pertinentes para que puedan activar y aplicar estrategias adecuadas (metacognitivas, cognitivas, sociales, etc.) antes, durante y después de la escucha.
4. Las tareas de comprensión oral conjugarán procesos de comprensión bottom-up y

top-down y del modelo interactivo, con el fin de ejercitar conscientemente las microhabilidades activadas en esos procesos.

Lugarini (1996), por su parte, distingue tres aspectos fundamentales en el plano didáctico en la educación del saber hablar y del saber escuchar, a saber:

- a) la *interacción verbal en el aula*, todo tipo de comportamiento comunicativo en el ambiente escolar.
- b) la *enseñanza lingüística propiamente dicha* que se articula en la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras.
- c) el *uso cognoscitivo* del lenguaje oral, en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las disciplinas y para organizar y articular el pensamiento.

Estos tres planos tienen una única finalidad, el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas del alumno, en la medida en que la escuela es vista como el lugar donde se ejercitan estrategias específicas que se manifiestan en comportamientos, cuyo fin es precisamente la potenciación de las competencias lingüístico-comunicativas de aquél.

Es necesario el diseño de un proyecto colectivo en el cual se ejerciten las competencias del habla y la escucha como parte de los objetivos transversales de un diseño lingüístico curricular.

Además, Cecilia Beuchat (1989) recomienda a los docentes desarrollar en los primeros niveles actividades creativas como pedir a los estudiantes que: escuchen “cómo entra un gusano en una manzana” o “cómo cae una hoja”; inventen sonidos para comunicarse entre ellos; clasifiquen los sonidos en fuertes/bajos, bonitos/feos, alegres/tristes, etcétera; atrapen un sonido interesante con el puño de la mano y luego lo liberen frente a sus compañeros; lean con expresividad los textos (usando onomatopeyas y juegos de palabras), entre otros.

Entre otras actividades generales que se pueden realizar para desarrollar las capacidades de escucha, se sugiere: responder a preguntas

formuladas previamente, señalar las ideas centrales o ampliarlas por medio de ejemplos o argumentaciones demostrativas, reconocer en una lista las ideas expresadas de hecho, reconstruir el orden lógico de las ideas expresadas, ampliar las notas, seleccionar únicamente las informaciones que tienen alusión con una tarea que se deberá realizar, rellenar fichas preparadas y escuchar la grabación de lo escuchado para verificar si la información obtenida es exacta y completa.

## **VI. Lineamientos metodológicos generales por contemplar en un programa de comprensión oral**

La lengua como área instrumental para comunicación y socialización en el contexto escolar debe trabajarse necesariamente desde un enfoque interactivo y experiencial. Los lineamientos metodológicos propuestos a continuación se enmarcan dentro de esos objetivos.

1. Integración de las cuatro habilidades lingüísticas.
2. Identificación del perfil real de los alumnos respecto de la escucha comprensiva.
3. Conocimiento de los principios para diseñar técnicas de escucha.
4. Actividades frecuentes, breves e intensivas y combinadas con otras de expresión oral.
5. Actividades reales, variadas, funcionales y lúdicas, en respuesta a las necesidades comunicativas de los educandos.
6. El material utilizado deberá ser real y variado.
7. Organización del programa de escucha mediante el diseño de secuencias didácticas específicas.

### **1. Integración de las cuatro habilidades lingüísticas**

Las habilidades lingüísticas hablar, escuchar, leer y escribir son elementos codependientes de un mismo proceso, el comunicativo. Al participar en cualquier

actividad, ya sea académica o cotidiana, emergen estas cuatro habilidades lingüísticas en distinto grado, vemos un ejemplo:

1. Objetivo: buscar información sobre el valor de los terrenos en zonas urbanas.
2. Recurso: periódicos de mayor circulación nacional.
3. Participantes: dos o tres personas.
4. Actividad: buscar la sección “Clasificados”, apartado venta de terrenos.
5. Proceso comunicativo: se lee el periódico, se comparte oralmente la información que satisface las necesidades del grupo interesado, se escucha la intervención de los otros participantes, se discute al respecto, se toman notas sobre las propuestas seleccionadas y se continúa con el proceso de investigación

Con el ejemplo anterior, se demuestra que las cuatro habilidades lingüísticas se actualizan al buscar y transmitir una información deseada. Situaciones similares se viven constantemente en las aulas, pero con otros objetivos, comentar un hecho histórico, conocer los pros y contras de alguna de las políticas estatales, discusión de temas sociales tomando como motivación la lectura de una novela, entre otros; todos ellos a partir de un texto leído que se potenciará para su discusión oral y, a su vez, posibilitar la escucha activa del resto del grupo, además de constituirse en potencial germen para la producción de textos escritos.

El educador consciente de la presencia y codependencia de las destrezas y habilidades comprensivas y productivas las potenciará intencionalmente en los alumnos, con el fin de que estos desarrollen al máximo las estrategias necesarias para actuar de manera competente en distintas situaciones comunicativas, dentro y fuera de la escuela.

### **2. Identificación del perfil real de los alumnos respecto de la escucha comprensiva.**

El paso previo a cualquier actividad educativa es conocer cuál es la situación real del alumno en el área centro de interés, con el

propósito de planificar su desarrollo potencial y operacionalizarlo mediante secuencias de aprendizaje.

En el caso de la comprensión oral, el educador podría iniciar ese diagnóstico dando respuesta, en solitario, de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de normas de interacción comunicativa ponen en práctica regularmente los alumnos?
2. ¿Qué factores asociados con el ambiente escolar afectan la buena escucha de mis alumnos?
3. ¿Las metodologías utilizadas en la institución educativa favorecen la escucha comprensiva o la limitan?
4. ¿Cuál es el período máximo de atención de los alumnos?
5. ¿Los alumnos son capaces de centrar la atención en los aspectos globales de un discurso oral?
6. ¿Los alumnos son capaces de comprender las indicaciones orales que se les solicita?
7. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes para el logro de una comprensión oral adecuada a su nivel educativo y etapa evolutiva?
8. ¿Los alumnos son conscientes de la importancia de la escucha como herramienta para el aprendizaje, la convivencia y la socialización?
9. ¿Cuáles son los tipos de escucha que debo desarrollar en este grupo o con este alumno en particular?
10. ¿Qué competencias de la comprensión oral debo trabajar con cada grupo en particular?

Esta lista podría crecer o disminuir dependiendo del nivel educativo que se atienda - preescolar, primaria o secundaria-, realmente lo primordial es que el educador inicie el diagnóstico con una reflexión, seguida de la aplicación de un instrumento de evaluación, pasos previos a la elaboración del programa de escucha por desarrollar durante el ciclo lectivo o parte de este.

Otra de las maneras de iniciar la reflexión diagnóstica es tomar las habilidades comprensivas

desarrolladas en los años anteriores e indagar hasta dónde lograron avanzar los alumnos en ese proceso.

Al respecto, Luna (1990), citado por Douglas Brown (2001) ofrece ocho formas para verificar la comprensión de la escucha:

1. Respuesta física (doing), el escucha responde físicamente a una solicitud oral.
2. Selección (choosing), el escucha elige entre alternativas semejantes a aquello que se le ha solicitado.
3. Transferencia (transferring), el escucha dibuja o pinta lo solicitado oralmente.
4. Resumen (condensing), el escucha sintetiza lo que ha escuchado.
5. Completar (extending), el escucha completa el final de una historia leída o narrada.
6. Duplicar (Duplicating), el alumno repite textualmente lo que ha escuchado.
7. Modelaje o dramatización (modeling), el alumno representa una situación después de escucharla.
8. Conversación (conversing), el alumno participa activamente en una conversación y manifiesta un apropiado dominio del contexto y de la información.

### **3. Conocimiento de los principios para diseñar técnicas de escucha**

Douglas Brown (2001) aporta las siguientes ideas para diseñar actividades que involucren el desarrollo de la escucha comprensiva en alumnos que estudian una segunda lengua; sin embargo, son igualmente válidas para incrementar las habilidades de escucha en la lengua materna, sobretodo teniendo en cuenta que los estudiantes costarricenses, tanto de primaria como de secundaria, muestran serias dificultades en los procesos de comprensión oral.

1. Un currículo que integre las cuatro habilidades del lenguaje no debe omitir el desarrollo de competencias para la escucha comprensiva.
2. Usar estrategias de aprendizaje que motiven a los alumnos.



3. Utilizar situaciones auténticas de comunicación.
4. Valorar cuidadosamente las respuestas de los alumnos para conocer sus niveles de comprensión.
5. Dotar a los alumnos de estrategias para escuchar en situaciones escolares y extraescolares:
  - Centrarse en los enunciados más relevantes.
  - Apoyarse en las pistas no verbales para comprender los textos.
  - Predecir el propósito del hablante a partir del contexto general del discurso.
  - Asociar la información nueva con la conocida.
  - Predecir el significado del texto comunicado.
  - Buscar clarificaciones.
  - Prestar atención a las partes esenciales.
6. Incluir técnicas que respondan a los procesos de bottom-up (comprensión de elementos específicos) y top-down (comprensión global del texto).

#### **4. Las actividades deben ser frecuentes, breves e intensivas y combinadas con otras de expresión oral**

Las actividades que forman parte de un programa de escucha deben estar claramente definidas, con el propósito de que se responda a la planificación lingüística curricular; además, con el fin de no incurrir en su invisibilización, como usualmente sucede en los currículos centrados en contenidos.

Se recomienda que estas actividades tengan una frecuencia máxima de diez minutos durante cada sesión de trabajo y que se combinen con otras de expresión oral o de comprensión lectora, pues un discurso controlado, con un nivel alto de planificación por parte del hablante, requiere de una competencia textual similar a la necesaria para la lectura.

#### **5. Actividades reales, variadas, funcionales y lúdicas, en respuesta a las necesidades comunicativas de los educandos**

El desarrollo de habilidades, en este caso de comprensión oral, pone énfasis en el proceso, no en el resultado y, por tanto, no interesa cuantificar, sino valorar avances, ver al alumno crecer.

En este sentido, nos adherimos a las características de los ejercicios de comprensión oral que presenta Cassany, Luna y Sanz (1997):

1. Los alumnos deben tener una razón para escuchar, esta tiene que constituir la tarea del ejercicio.
2. Los alumnos deben formular de forma visible y observable su comprensión (anotando, escribiendo, hablando, etc.) de manera que se pueda comentar, mejorar y evaluar. Por ello, es recomendable trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, etc.
3. Los alumnos tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de la palabra, la entonación, etc.

Para poner en práctica los ejercicios de comprensión oral, los autores citados sugieren los siguientes pasos:

1. Introducir el tema del texto que se va a escuchar y presentar la situación. Puede relacionarse con los intereses personales de los alumnos para motivarlos. Este punto es importante porque permite la anticipación.
2. Presentar de forma concreta y clara la tarea que debe realizar el alumno. Por ejemplo: entender una idea principal, inferir información sobre el hablante, etc. Especificar cómo debe darse la respuesta: escribiendo, haciendo un dibujo, etc.
3. Escuchar el discurso oral.

4. Pedir a los alumnos que comparen sus respuestas por parejas o en pequeños grupos.
5. Escuchar nuevamente el discurso.
6. Comparar las respuestas en parejas o en pequeños grupos. Acaba la actividad verificando si son correctas, volviendo a escuchar el discurso o deteniéndose en los puntos importantes.

Ahora bien, en los primeros niveles educativos las actividades deberán tener un fuerte componente lúdico, el cual se irá adecuando al tenor de las diferentes etapas evolutivas del niño y del adolescente.

Cassany, Luna y Sanz (1997), organizan los ejercicios de comprensión oral en siete grandes grupos:

1. *Juegos nemotécnicos*: se centran en la atención y retención, además de la comprensión. Entre ellos se citan: juegos populares con canciones, rimas, canciones infantiles, poesías, adivinanzas y cuentos.
2. *Escuchar y dibujar*: el resultado de la comprensión se puede plasmar en un dibujo. Se recomiendan actividades como: dar instrucciones orales para hacer algún dibujo, dictado de dibujos (el maestro describe los objetos y personajes y los alumnos dibujan), dibujar la distribución de los muebles de una habitación y luego describírsela a un compañero, quien debe representarla y luego comparar con el dibujo propio, etc.
3. *Completar cuadros*. Los alumnos deben completar un cuadro a partir de las exposiciones orales. Puede tratarse de entrevistas a personas, de la biografía de un personaje, de una lista de argumentos sobre un tema, de la elaboración de una receta con aportes de varias personas, etc.
4. *Transferir información*. Completar a partir de un texto oral, un esquema, un texto con espacios en blanco, un dibujo al que le falte añadir nombres y datos.

5. *Escoger opciones*. A partir de tres o más fotografías, los alumnos deben descubrir cuál corresponde a la descripción escuchada.
6. Identificar errores. Hallar los errores que contiene un discurso oral a partir de un mural visible para todos. El maestro o el alumno hace una descripción física con algunos errores premeditados que los demás tienen que descubrir.
7. Aprendizaje cooperativo. Este enfoque metodológico hace hincapié en la adquisición de las habilidades de comprensión, pues desarrolla las destrezas necesarias para trabajar en equipo: saber dialogar, conversar, escuchar a los demás, leer en voz alta, tomar apuntes, etc.

Los grupos de actividades citadas son especialmente adecuadas para trabajar con niños de educación primaria, con los cuales deben desarrollarse estrategias para identificar los aspectos más globales de la comprensión (tema e ideas centrales), capacidad de centrar la atención y retención.

Antes de continuar es importante llamar la atención sobre *la pregunta como estrategia para conocer los niveles de comprensión textual*, recurso muy utilizado en las aulas costarricenses, se recomienda no hacer preguntas exhaustivas sobre el texto, sino enfocar selectivamente el ejercicio de comprensión hacia alguna o algunas microhabilidades requeridas.

## **6. El material utilizado deberá ser real y variado**

El material para desarrollar habilidades de comprensión oral es realmente escaso, el medio costarricense no ofrece más que unos cuantos CD's, entre ellos selecciones de poesías, algunos cuentos, historias y leyendas.

Ante esta realidad, el educador debe ir creando su propio banco de recursos, en el cual es conveniente incluir: música, poesías, leyendas, cuentos, debates, conferencias, noticias, etc.

## 7. Organización del programa de escucha mediante el diseño de secuencias didácticas

Una secuencia didáctica está formada por un conjunto de actividades que guardan coherencia entre sí, desarrolladas desde un objetivo global que les da sentido, cuya progresión está pensada en función de complejizar, resignificar o transformar ciertos conocimientos y desarrollar habilidades o competencias específicas. En esta, cada actividad se engarza con otra y en su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los objetivos pedagógicos propuestos.

Su riqueza radica en darle continuidad a las propuestas, dar cuenta de su coherencia y plasmar las relaciones entre las diferentes tareas. Implica la diferenciación y articulación de actividades mirándolas desde su unidad de sentido, desde la intención de generar aprendizajes relacionados y (no entrecortados) que le imprimen sentido y riqueza a las acciones. (Pitluk, Laura, 2006:81)

Según Camps (2006):

La necesidad de tomar en cuenta los aspectos formales de la lengua tomándolos momentáneamente como objeto de enseñanza en sí mismos obliga a plantear la manera de abordarlos a partir de dos vertientes:

1. Cómo se puede dar sentido a la actividad de aprendizaje de estos aspectos más allá de los ejercicios puntuales.
2. Cómo se les puede dar coherencia y no presentarlos de manera ocasional, de acuerdo con su aparición en los textos que se leen o con su necesidad para los textos que se escriben.” (p. 31)

En este punto, es necesario preguntarse cuáles son las situaciones objeto de enseñanza/aprendizaje en un programa de escucha.

En primer término, las secuencias didácticas de escucha se pueden describir desde dos situaciones: la comprensión y la expresión. Por tanto, su desarrollo se enmarca dentro de contextos que permitan situaciones interactivas diversas, en las cuales el profesor intervenga en el proceso de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, de tal manera que pueda ofrecer las ayudas necesarias cuando se requiera.

En segundo lugar, se definen las fases o momentos del proceso, previa definición de cuáles son las microhabilidades o competencias por desarrollar.

Finalmente, dependiendo de cada nivel escolar y de las competencias específicas de los alumnos se estructuran las propuestas necesarias. En el punto número VII aparece una propuesta de tareas por desarrollar en los diferentes niveles de la educación costarricense, material básico para elaborar secuencias didácticas de escucha.

A continuación, se citan los criterios de referencia para la elaboración de programas orientados al desarrollo de la comprensión oral de Joseba Ezeiza (en línea, s.f.), los cuales son básicos en la redacción de secuencias didácticas de escucha.

### 1. Tipo de actividad

- 1.1 Actividad de sensibilización: incluye alguna instrucción enfocada al entrenamiento de los mecanismos de percepción (pares mínimos de palabras en contexto, reconocimiento de estructuras gramaticales, reconocimiento de patrones de entonación, el acento, etc.).
- 1.2 Actividad de comprensión focalizada: engloba alguna instrucción que orienta a los alumnos hacia la comprensión del significado literal (tareas de movimiento, de retención, con imágenes, conversacionales, de verificación, etc.).
- 1.3 Actividad de comprensión global: constituye alguna instrucción que guía la comprensión global (identificar el contenido de lo escuchado con elementos de la realidad, comprensión de pasajes de texto, tareas de transferencia de información, etc.).
- 1.4 Actividad holística: se trata de una propuesta situada contextualmente que involucra la comprensión oral integrada dentro de una actividad más general.

### 2. Caracterización general del soporte audio-visual

- 2.1 Materiales para la sensibilización hacia el léxico, las formas lingüísticas y /o la pronunciación.

- 2.2 Simulaciones o dramatizaciones (grabaciones de estudio).
- 2.3 Documentos auténticos (actuaciones espontáneas y documentos de radio).
- 2.4 Documentos auténticos acompañados de sistemas que faciliten su comprensión extensiva (subtítulos, lenguaje adaptado, etc.).
- 2.5 Materiales en soporte audiovisual (películas, reportajes y grabaciones de situaciones de comunicación real)
- 2.6 Materiales multimedia (combinan más de un tipo de soporte).

### 3. Voces

- 3.1 Interviene un solo emisor.
- 3.2 Intervienen dos interlocutores en interacción.
- 3.3 Intervienen más de dos interlocutores en interacción.
- 3.4 Se trata de muestras corales de lengua (programas de testimonios, reportajes, cartas al director, etc.)
- 3.5 Se trata de un conjunto de muestras pertenecientes a diferentes hablantes (identificados o susceptibles de ser identificados) y procedentes de diferentes fuentes.

### 4. Rol del alumno

- 4.1 Debe actuar como interlocutor: comparte el discurso a partes iguales con el hablante, como en el caso de la conversación.
- 4.2 Es el destinatario del mensaje: como en el caso de una clase o un seminario.
- 4.3 Debe actuar como miembro del público: oyente indeterminado dentro de una audiencia; como en el caso de la radio, un programa de TV, etc.
- 4.4 Realizará una escucha incidental: el oyente está fuera del discurso, como en el caso de escuchar conversaciones ajenas.

### 5. Propósito de la escucha

- 5.1 Responder a las preguntas del interlocutor.
- 5.2 Apreciativo: escuchar por placer, por entretenimiento.

- 5.3 Informativo: para obtener algún tipo de conocimiento, información o dato.
- 5.4 Crítico o deliberativo: para evaluar la validez de un mensaje, conduce a la toma de una decisión.
- 5.5 Empático: para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona.

### 6. Modalidad de la escucha

- 6.1 Receptiva: recibir lo que el hablante realmente dice (captar la idea del hablante).
- 6.2 Constructiva: construir e interpretar el significado (imaginar, enmarcar, tratar de comprender, etc.).
- 6.3 Colaborativa: negociar significados con el hablante –compartir y aclarar ideas- y responder.
- 6.4 Transformativa: crear significados a través de la implicación, la imaginación y la empatía con el interlocutor.

### 7. Proceso de escucha

- 7.1 La finalidad de la escucha se declara explícitamente y se comparte con los alumnos.
- 7.2 La escucha viene precedida por una fase de elaboración de esquemas.
- 7.3 La escucha se realiza en diversas etapas en las que se plantean al alumno tareas progresivamente más exigentes.
- 7.4 Para alcanzar una interpretación plausible de lo escuchado, el alumno deberá participar en algún tipo de negociación cooperativa con otros compañeros o hablantes.

### 8. Microhabilidades explícitamente explotadas

- 8.1 Análisis de factores contextuales.
- 8.2 Elaboración de hipótesis y anticipación.
- 8.3 Comprensión de las ideas principales.
- 8.4 Comprensión local.
- 8.5 Realización de inferencias
- 8.6 Retener información en la memoria.

### 9. Operaciones comunicativas

- 9.1 Registro: copia, toma de notas, ordenar u organizar listas, etc.

- 9.2 Manipulación: los alumnos modificarán o completarán las muestras aportadas por la actividad (orales o escritos).
- 9.3 Transferencia: los alumnos repetirán mensajes o contenidos obtenidos de las muestras aportadas por la actividad.
- 9.4 Intercambio: los alumnos participarán en intercambios de impresiones, opiniones, informaciones sobre contenidos temáticos leídos o escuchados.
- 9.5 Negociación: los alumnos participarán en interacciones orales sobre contenidos temáticos escuchados.
- 9.6 Informe: los alumnos transmitirán a sus compañeros los resultados de un trabajo elaborado de forma individual o colaborativa.
- 9.7 Reacción: los alumnos deberán responder a los requerimientos del texto, bien utilizando la lengua, bien realizando determinadas acciones.

Igualmente, es oportuno considerar los aportes de Cecilia Bechaut (1990), quien plantea una serie de proposiciones generales por contemplar en la elaboración de un programa para desarrollar la escucha:

- 1. Toma de conciencia de lo que significa escuchar y de la importancia que tiene para un trabajo en común y también personal.
- 2. Toma de conciencia de lo que es el silencio y del ambiente saturado de ruidos que nos rodea.
- 3. Establecimiento de algunas normas para el buen desempeño de la expresión oral y del escuchar.
- 4. Inclusión de actividades que contemplen los diversos tipos de escucha: atencional, analítico, apreciativo y marginal.
- 5. Revisión de factores que pueden estar interfiriendo la capacidad de escuchar y de aquellos quienes la favorecen.
- 6. Toma de conciencia de la imposibilidad de mantener a los alumnos en silencio cuando

se desarrollan actividades de expresión y comprensión orales.

- 7. Proposición de secuencias de aprendizaje de la escucha, dinámicas y variadas.
- 8. Resaltar el papel de la lectura en voz alta, de la narración oral y la audición de poemas como estrategias para estimular los procesos de escucha.

En este mismo orden, señala la importancia del educador como auditor modelo, o sea, aquel que demuestra continuamente su capacidad de escucha atenta y respetuosa.

## VII. Una propuesta para desarrollar la comprensión oral: de primer grado escolar a undécimo año

A la luz del enfoque teórico planteado, se describen las capacidades por desarrollar en el área de comprensión oral, durante la escolaridad primaria y secundaria. La propuesta no pretende ser exhaustiva, corresponde a cada educador completarla, según las necesidades particulares de sus estudiantes.

### Educación Primaria

Como se mencionó en páginas anteriores, en la educación primaria es prioritario trabajar los aspectos globales de la comprensión (tema e ideas básicas), la atención y la retención, trascendentales para el desarrollo cognitivo del escolar. Además de lo anterior, es de vital importancia reforzar las normas que rigen los diferentes tipos de interacción verbal en cualquier situación comunicativa, formal y no formal.

Las capacidades por desarrollar deberán abordarse desde un enfoque interactivo y experiencial nutrido con actividades lúdico-creativas, tal como plantea Beuchat (1989).

A continuación se detallan las capacidades por desarrollar.

## CAPACIDADES POR DESARROLLAR

Primer grado	Segundo grado
Tomar conciencia de la importancia del silencio, del ruido y de la necesidad de escuchar para participar activamente en las diferentes interacciones verbales.	Mostrar dominio gradual de las diferentes formas de escuchar: atencional, analítico y apreciativo.
Mostrar dominio gradual del escuchar atencional y apreciativo.	Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.
Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.	Comprender textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Comprender el significado global de textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.	Comprender textos literarios narrados o leídos en voz alta por el educador.
Reconocer globalmente el significado y la función de un enunciado.	Saber segmentar la cadena acústica en diferentes unidades: enunciados, palabras y sílabas.
Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal, tónica/vocal átona, <i>cama/cana</i> , <i>paja/caja</i> , <i>vamos / manos</i> , etc.	Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias-leídos o narrados en el contexto de aula.
Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias-leídos o narrados en el contexto de aula.	Distinguir las palabras relevantes en un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.).
Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de pequeña extensión.	Distinguir los elementos fundamentales de los textos –literarios o informativos- presentados en el contexto de aula.
Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.	Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de pequeña extensión.
	Reconocer e identificar esquemas de entonación de frases interrogativas, enunciativas, imperativas, etc.
	Predecir, a partir de la escucha de una secuencia verbal, que es lo que sigue para completar el texto de forma lógica.
	Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.

## CAPACIDADES POR DESARROLLAR

**Tercer grado**

Mostrar dominio gradual de las diferentes formas de escuchar: atencional, analítica, crítica y apreciativa.

Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.

Comprender el contenido de textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.

Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.

Discriminar la información relevante respecto de la irrelevante en los textos orales escolares, con el fin de iniciar el proceso de aprendizaje de la toma de apuntes y el resumen.

Reconocer la sílaba acentuada en las palabras del vocabulario cacográfico y en una muestra del vocabulario meta por dominar en este nivel.

Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias-leídos o narrados en el contexto de aula.

Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de pequeña extensión.

Predecir, a partir de la escucha de una secuencia verbal, que es lo que sigue para completar el texto de forma lógica.

Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.

**Cuarto grado**

Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.

Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.

Comprender el contenido de textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.

Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.

Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.

Reconocer la sílaba acentuada en las palabras del vocabulario cacográfico y en una muestra del vocabulario meta por dominar en este nivel.

Activar la información que se posee sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.

Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias-leídos o narrados en el contexto de aula.

Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de mediana extensión.

Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.

---

 CAPACIDADES POR DESARROLLAR
 

---

<b>Quinto grado</b>	<b>Sexto grado</b>
Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.	Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.
Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.	Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.
Comprender el contenido de textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.	Comprender el contenido de textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.	Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.	Distinguir la idea principal de las ideas secundarias (reconociendo las funciones de estas últimas con respecto a la idea principal: explicativa, ejemplificativa, especificativa, etc.).
Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias– leídos o narrados en el contexto de aula.	Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.
Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de mediana extensión.	Reconstruir textos literarios –cuentos, fábulas, historias– leídos o narrados en el contexto de aula.
Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.	Memorizar rimas, canciones, poesías y textos narrativos de mediana extensión.
Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.	Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.
Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.	Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el fin de contribuir en la construcción de los significados compartidos.
	Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.

---



## CAPACIDADES POR DESARROLLAR

Sétimo año	Octavo año
Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.	Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.
Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.	Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.
Comprender el contenido de textos académicos orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno educativo.	Comprender el contenido de textos académicos orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Comprender las ideas principales y secundarias de los textos académicos, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno educativo.	Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.	Comprender los detalles o las ideas secundarias de un texto oral escuchado.
Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.	Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.
Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.	Comprender la forma del discurso: la estructura o la organización (sobre todo en los monólogos extensos; las diversas partes, los cambios de tema, etc.), identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen.
Comprender la intención y el propósito de los textos escuchados e identificar el mensaje que no se dice explícitamente.	Identificar la variante dialectal (geografía social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
Comprender la forma del discurso: la estructura o la organización (sobre todo en los monólogos extensos; las diversas partes, los cambios de tema, etc.)	Captar el tono de los discursos orales: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc., con el objetivo de realizar una lectura adecuada de los textos analizados.
Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.	Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.
	Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.
	A partir de la escucha de un texto relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)
	Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.

## CAPACIDADES POR DESARROLLAR

Noveno año	Décimo y undécimo años
Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.	Mostrar competencia en las diferentes formas de escucha: atencional, analítica, crítica y apreciativa.
Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.	Mostrar respeto por las normas básicas de interacción verbal en cualquier situación comunicativa formal.
Comprender el contenido de textos académicos orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.	Comprender el contenido de textos académicos orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.	Comprender las ideas principales de los textos escolares orales, correspondientes a las diferentes áreas curriculares del entorno escolar.
Comprender los detalles o las ideas secundarias de un texto oral escuchado.	Comprender los detalles o las ideas secundarias de un texto oral escuchado.
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.	Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes de un texto escuchado.
Comprender la forma del discurso: la estructura o la organización (sobre todo en los monólogos extensos; las diversas partes, los cambios de tema, etc.), identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen.	Comprender la forma del discurso: la estructura o la organización (sobre todo en los monólogos extensos; las diversas partes, los cambios de tema, etc.), identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen.
Identificar la variante dialectal (geografía social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.	Identificar la variante dialectal (geografía social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
Captar el tono de los discursos orales: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc., con el objetivo de realizar una lectura adecuada de los textos analizados.	Captar el tono de los discursos orales: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc., con el objetivo de realizar una lectura adecuada de los textos analizados.
Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.	Reaccionar crítica y propositivamente ante los mensajes orales escuchados, con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.
Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.	Recordar la información más relevante, con el propósito de utilizarla en otras tareas escolares y extraescolares.
A partir de la escucha de un texto relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)	A partir de la escucha de un texto relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)
Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.	Mostrar sensibilidad ante la escucha apreciativa de audiciones musicales y textos literarios.
Inferir datos del emisor (edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.), a partir de un texto escuchado.	Inferir datos del emisor (edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.), a partir de un texto escuchado.
Extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.	Extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
	Interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, movimiento, etc.) de un orador en un contexto formal y de uno en un contexto no formal.
	Reconocer la intención comunicativa del hablante, por medio de: identificación de las finalidades expresadas explícita e implícitamente, punto de vista del hablante.
	Reconocimiento de la función de los siguientes indicadores comunicativos: entonación, énfasis, elección de vocabulario específico, uso de expresiones particulares, uso de expresiones de cortesía, elementos no verbales, etc.
	Utilizar una técnica flexible de escucha según: tipo de texto producido por el hablante, finalidad que se propone el receptor, situación comunicativa.

## Educación secundaria

En la educación secundaria, se continuarán reforzando, si es necesario, los aspectos globales de la comprensión y se hará énfasis en el desarrollo de microhabilidades más refinadas: comprender la forma y los detalles del texto e inferirlos de la situación comunicativa concreta.

## VIII. Recomendaciones para la redacción de las secuencias de aprendizaje y actividades didácticas

Al elaborar un programa de escucha adecuado a las necesidades de los niños y los jóvenes de 7 a 18 años, es necesario reflexionar sobre la concreción de cada aspecto por desarrollar y; por lo tanto, el planteamiento de preguntas quizá sea el primer paso:

- ¿Cómo trabajar las ideas principales de un texto en los diferentes niveles educativos?
- ¿Cómo aumentar los niveles de atención en los niños y jóvenes?
- ¿Cuáles son las normas básicas de atención y cómo potenciarlas?
- ¿Cómo trabajar las normas de interacción y cómo potenciarlas?
- ¿Cómo lograr que los alumnos identifiquen esquemas de entonación de frases interrogativas, enunciativas e imperativas?

Unido a esas preguntas, orientadas al cómo hacerlo y muchas otras que surgirán al leer y reflexionar sobre la propuesta planteada en este documento, es igualmente trascendente reflexionar sobre la propia experiencia como oyente: cómo aprendí a identificar las ideas principales de un texto, ¿por qué presto más atención ante unas actividades y menos ante otras, etc.?, o bien asumiendo el papel de profesor o maestro: ¿cómo he trabajado la escucha hasta ahora? y ¿cómo lo han hecho otros que han logrado experiencias exitosas?

Por qué iniciar con preguntas, la razón es sencilla: la meta es trabajar con la habilidad lingüística *que todos creemos dominar, aquella en la cual somos muy competentes: la escucha.*

Estamos convencidos, en mayor o menor grado, de que la escucha se adquiere espontáneamente como parte del proceso de apropiación de la lengua materna; no obstante, hoy sabemos que no es cierto, es necesario potenciarla tanto como el habla, la lectura y la escritura.

Es hora de que las creencias cedan paso a las propuestas basadas en la investigación sobre la adquisición de la lengua durante la niñez y la adolescencia, acerca del desarrollo evolutivo, cognoscitivo y psicológico de los alumnos y de la didáctica específica. Estamos en presencia de enfoques pedagógicos renovados los cuales permiten superar las carencias formativas heredadas de los enfoques tradicionales, los cuales restaban importancia a las habilidades orales, comprensivas y expresivas.

El educador debe asumir el reto de “enseñar a escuchar y a hablar”, tarea que debe valorarse como oportunidad y no como amenaza. Hoy se cuenta con el espacio idóneo para construir una práctica pedagógica sin antecedentes, responsable y reflexiva que promueva en las jóvenes generaciones la expresión y comprensión críticas, divergentes y creativas.

El cómo hacerlo será una constante investigación-acción, un actuar sobre una problemática, y tratar de superarla a partir de la potencialización de las fortalezas y debilidades de los niños y jóvenes en sus contextos educativos. Una oportunidad para compartir con los colegas los aciertos y desaciertos, también una oportunidad para construir teoría pedagógica mediante la sistematización de la práctica educativa.

## 7. Bibliografía

- Beuchat, Cecilia. 1989. Escuchar: el punto de partida. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (3), 20-25.
- Brown H., Douglas. 2001. “Teaching listening”. En: *Teaching by principles. Interactive approach. Language pedagogy*. Pearson Educational.
- Cabello, Maite. 2001. La comprensión y expresión oral. En: *Cervantes*, marzo.

- Camps, Anna. 2006. Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En: Camps, Anna y Felipe Zayas (coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel y otros. 1997. "Comprensión oral". En: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coquet, André. 1983. *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del libro.
- Ezeida Ramos Joseba. (s.f.) *Desarrollo de las destrezas básicas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita*. Recuperado el 12 de agosto del 2008, en red.elenred.net/joseba/files/-1/46/Joseba+Ezeiza\_tema+27.pdf
- Gallardo Álvarez, Isabel. 2006. La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes?. En: *Revista Educación* 30 (1), 157-172.
- Lomas, Carlos. 1999. "Hablar y escuchar". En: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Vol. 1.
- Lomas, Carlos. 2001. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I y II. Barcelona: Paidós.
- Lugarini, Eduardo. 1996. Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". En: *Signos*, No. 14.
- Martínez Montes, Guadalupe T., y otros. 2002. *Del texto y sus contextos*. México: Edere.
- Méndez Anchía, Silvia. 2000. La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. En: *Revista Educación* 24(1), Universidad de Costa Rica.
- Méndez Anchía, Silvia. 2006. Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. En: *Revista Educación* 30(1), 141-155.
- Méndez Anchía, Silvia. 2007. Conocimiento previo y comprensión lectora en un texto de materia teológica. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 7, No. 3.
- Méndez Anchía, Silvia. 2007. Rapunzel o la necesidad de liberarse: lectura con adolescentes. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 7, No 1.
- Méndez Anchía, Silvia. 2008. "El ratoncito que murió ahogado" y las pérdidas en la adolescencia. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 8, No. 1.
- Murillo Medrano, Jorge. 2002. Nuevos paradigmas de la educación lingüística: el maestro del siglo XXI. En: *Káñina*, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica. Vol. 26, No. 1.
- Murillo Rojas, Marielos. 2006. "Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense". En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 6, No. 3.
- Murillo Rojas, Marielos. 2007. "La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Período 1995-2007. Análisis crítico". En: *Káñina*, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica. Vol. No. 1.
- Murillo R., Marielos. 2008 a. La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Aportes de la investigación lingüística y educativa. En: *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*. Vol. 1. No. 11.

- Murillo R., Marielos. 2008 b. La educación lingüística en la educación primaria costarricense. En: *Káñina*. Vol. XXXII. No. 2.
- Murillo R., Marielos. 2008 c. Acercamientos teóricos para definir la calidad de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 8 No. 1.
- Pérez Fernández, Carmen. 2008. Acercamiento a la escucha comprensiva. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 42/2.
- Prado Aragonés, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Pitluk, Laura, 2006. *La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas en el juego trabajo*. El Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Reyxábal, María Victoria. 1993. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2007. Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna. En: *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33 (1).
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2006. Investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, Vol. XXXII. No. 1, 223-245.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2007. Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, Vol. XXXIII. No. 1, 167-190.
- Sánchez Corrales, Víctor Ml. 1989. "La lengua española en la educación costarricense, redefinición." *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XV (2), 155-161.
- Stone Wiske, Martha (compiladora). 2005. *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Ur, Penny. 1981. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.

