

Acercamiento a la escucha comprensiva

CARMEN PÉREZ FERNÁNDEZ
Profesora de Lengua Española
en la sección española de Ivrea, Italia

En este artículo pretendemos sentar las bases para una programación de la escucha en las clases de lengua oral. Dada la necesaria brevedad de este artículo, sólo podremos esbozar un acercamiento al complejo hecho de la comprensión. Partiendo de lo que aquí exponemos, se podrá fácilmente determinar qué defectos de la escucha queremos erradicar en nuestros educandos y qué objetivos perseguimos con nuestras tareas de escucha comprensiva, así como concretar qué estrategias de un buen oyente queremos practicar con los alumnos en nuestras clases de lengua oral. Es decir, que presentamos aquí una mínima base teórica para realizar una adecuada programación de los contenidos de escucha comprensiva.

Definición de escucha comprensiva

Se puede comenzar con la clásica distinción entre oír y escuchar. Esta distinción aparentemente obvia nos lleva a diferenciar entre la concepción de un auditorio silencioso, pasivo, y un individuo activo que pone en marcha sus procesos cognitivos para comprender lo que escucha, que sabe pedir ayuda o aclaraciones cuando no entiende parte de la interpretación y que sabe reparar un error de interpretación. Por otra parte, en la vida cotidiana apenas se dan situaciones en las que un oyente silencioso atiende a un parlamento formal, sino que hay una verdadera interacción espontánea e improvisada. Ponemos en juego todas nuestras habilidades para comprender y para que la comunicación tenga éxito. Lo primero que hacemos notar, pues, es que la escucha es un proceso activo.

Oír es un proceso natural que afecta sólo al oído; en cambio la escucha implica el proceso del pensamiento. Un proceso en el que interviene la memoria a corto plazo, la asociación de ideas, el conocimiento del mundo, el conocimiento de la situación y del interlocutor, la propia personalidad del oyente, etc. La clásica teoría de la comunicación, que distingue entre mensaje, destinatario y emisor, hace olvidar un hecho fundamental en la comunicación real cara a cara: que la escucha es recíproca en todo momento, por lo que estamos hablando probablemente de la parte más importante del acto comunicativo.

Nosotros haríamos, además de la habitual distinción entre oír y escuchar, la diferenciación entre *comprensión oral* y *escucha* para el estudio de este proceso tan complejo. Se puede entender por *escucha* el proceso mediante el cual el oyente recibe de forma activa y constructiva un mensaje oral. Aquí incluiríamos todas aquellas estrategias conscientes o inconscientes que éste puede poner en marcha con el fin de captar mejor el mensaje. El término de *comprensión* lo dejaríamos para la parte más oculta, la parte cognitiva de la

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/2 – 10 de febrero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



escucha: aquellos procesos cognitivos conscientes e inconscientes que llevan al oyente a comprender y construir significados a partir del mensaje oído; significados que pasarán a formar parte de su memoria a largo plazo. Por lo tanto, *definiríamos la escucha como el proceso de comprensión en el que hay una parte más visible denominada escucha (estrategias de escucha) y una parte cognitiva que llamamos comprensión.*

Es difícil describir la forma en que el cerebro actúa para generar todas las informaciones que captan nuestros sentidos. En esta tarea de comprender intervienen ambos hemisferios cerebrales, colaborando y compensando las posibles carencias de uno de ellos. Mientras que el hemisferio derecho es más sensible a la música, la entonación y a las emociones, el hemisferio izquierdo se centra más en la parte fonética, lingüística y cognitiva del lenguaje (C. Cornaire, 1998, p. 109). El hemisferio derecho es el encargado del lenguaje evocador, asociativo y connotativo, mientras que el hemisferio izquierdo se encarga del lenguaje científico y la denotación: elimina ambigüedades (Renzábal, 1993).

Parece claro que en la escucha han de colaborar ambos hemisferios estrechamente. Sería objeto de tratamiento del hemisferio izquierdo el análisis del significado más recto de las palabras oídas, de la información gramatical, sintáctica y de aquellos elementos de la situación y el contexto que requieran escasa interpretación. En cambio, el hemisferio derecho, el más creativo, se encargaría de aportar ese significado más interpretativo y asociativo que tiene lugar en la construcción del significado por parte del oyente.

Como las operaciones que se efectúan en el transcurso de la recepción son múltiples y complejas, los estudiosos han acostumbrado a diferenciar niveles para facilitar el estudio de la escucha: por un lado, lo que es propio de la actividad perceptiva y por otro, lo que pertenece más bien a mecanismos cognitivos. Esta diferenciación no corresponde a una realidad física, sino a una mayor comodidad en el tratamiento de los conocimientos. Los estudios más solventes demuestran la interrelación de ambos tipos de procesos y de continuos movimientos ascendentes y descendentes en el tipo de procesos que tienen lugar durante la comprensión y la escucha, así como movimientos atrás y adelante en el discurso. Por tanto, no se trata de un proceso único y lineal, y si dividimos apartados sucesivos es sólo por facilitar su estudio.

Modos de escuchar

No es posible fijar las características de la escucha sin distinguir primero entre diversos modos de escuchar, que implican habilidades diferentes. No escuchamos igual en una conversación espontánea que en un intercambio comunicativo asimétrico formal. La escucha en una conversación coloquial se podría describir con las características propias siguientes (Penny Ur, 1994):

- 1) Escuchamos con un objetivo determinado: obtener información, entender algo... Las expertas que tenemos sobre el tema, tipo de lenguaje y estilo, nos ayudan a entender.
- 2) El *feed-back* es inmediato: podemos invertir los papeles de emisor/receptor en cualquier momento.
- 3) Se nos exige *feed-back* o retroalimentación mediante gestos, miradas, etc.
- 4) Hay pausas, cambios de entonación que fragmentan el discurso en partes que se escuchan por separado. En una exposición de 20 minutos, oímos 20 o más fragmentos de 30 segundos.

- 5) Hay apoyatura en otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, aspecto, tacto, escritura) que ayudan a interpretar el texto.
- 6) El tipo de lenguaje varía según la situación, pero suele contener mucho ruido y redundancia.

Incluso en la escucha coloquial, nuestro grado y la calidad de la atención que prestamos varía en función del interés que nos suscite la conversación o de la persona que habla. El oyente puede abordar la escucha con menor o mayor atención: de forma *distraída*, *atenta*, *dirigida*, *creativa* y *crítica* (Bickel, 1982; en C. Lomas, 1999, pp. 297-298).

- *Escucha distraída*: es superficial, marginal, intermitente, con incapacidad para centrar la atención desde el principio y con continuidad. Se recibe el mensaje parcialmente y distorsionado por la falta de atención.
- *Escucha atenta*: es suscitada por la motivación que incita a la escucha del mensaje. Hay una anticipación consciente de algo divertido, interesante o útil para el oyente.
- *Escucha dirigida*: presupone la motivación y el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención.
- *Escucha creativa*: además de la motivación y el conocimiento de la finalidad, prevé una participación mental activa con la evocación rápida de datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo, de modo que el nuevo y el antiguo interactúan y se fundamentan. Lo escuchado pasa a formar parte de las vivencias y de la red cognitiva, y equivale a una experiencia directa.
- *Escucha crítica*: se puede producir cuando ya se tiene el hábito de implicarse creativamente en la situación y un conocimiento concreto del tema para percibir y valorar los fines del que habla con el objeto de adherirse a ellos o disentir.

Algunos autores han preferido los términos de *escucha espontánea* frente a una *escucha académica* (Richards, 1978; en Nunan, 1991). A cada una de ellas atribuyen habilidades diferenciadas que la caracterizan. Sin embargo, opinamos que las habilidades presentes en una y otra son, en gran medida, comunes y no constituyen una diferenciación pertinente.

Sí es pertinente para nuestro trabajo de programar la escucha la diferenciación que establecen Anderson y Lynch, 1988 (en Nunan, 1991) entre *audición recíproca* y *no recíproca*. La *audición recíproca* se refiere a las tareas auditivas en las que el oyente tiene la oportunidad de comunicarse personalmente con el hablante y de negociar el contenido de la interacción. La *audición no recíproca* se da en tareas como escuchar la radio o una conferencia, es decir, con una transmisión de información unidireccional.

Es interesante la anterior distinción, ya que las estrategias que se emplean cuando ambos interlocutores están presentes son claramente diferentes a las que emplea el oyente en una escucha no recíproca. La escucha puede variar incluso en función de si el intercambio cara a cara (con ambos interlocutores presentes) tiene testigos, ya que estos influirán en el comportamiento de ambos interlocutores (E. Lhote, 1995, p. 64). También es diferente la comunicación, y en concreto la escucha, si el contacto es telefónico: ambos interlocutores están presentes, pero la comunicación es diferente a la que se establece cara a cara. Se da simultaneidad temporal, pero no local.

- Cuando están los *interlocutores presentes*, la escucha es una suma de audición, observación visual de la situación, interpretación del enunciado relacionándolo con el conocimiento del oyente, información verbal y no verbal e información implícita del enunciado.
- Cuando la comunicación se realiza *por teléfono*, se reconstruye la escena mentalmente basándose en el enunciado, para poder estudiar la situación. El oyente se basa para ello en la entonación, en los titubeos, en los silencios que reflejan la actitud del hablante. Le falta el apoyo de lo visual, que ha de suplir poniendo más atención a los aspectos sonoros mencionados. El teléfono es un medio que incide en el modo de comunicarse los interlocutores ya que confiere una sensación de intimidad y protección que incita a la confesión; aunque a la vez es más fácil disimular o simular un sentimiento. Esta característica es aprovechada por algunos autores para su diseño de actividades de escucha, como se verá más adelante.
- En la interacción *cara a cara con testigos* la comunicación es menos neutra, porque el locutor habla para su oyente, pero a la vez para el testigo que presencia la interacción. Sin ellos, no se expresaría igual. La escucha es, por tanto, plural: cada asistente hará su interpretación.

Las estrategias o habilidades de la escucha en sus diversas fases

En las últimas décadas la Pragmática y otras disciplinas (Psicolingüística, Semántica y Didáctica de segundas lenguas) profundizaron en los procesos que se producen durante la escucha. Los estudiosos desmenuzaron el proceso de comprensión en las diversas estrategias que se ponen en marcha cuando un oyente construye el sentido del mensaje que escucha. Cuando escuchamos, al mismo tiempo intentamos dar respuesta a las preguntas: *quién habla, por qué habla, a quién y de qué*. Es obvio que durante la escucha, realizamos innumerables operaciones cognitivas que tienen un único fin: comprender.

Aunque estos procesos cognitivos sean simultáneos en gran parte, al momento mismo de la escucha y entre sí, es necesario fragmentar esa realidad para que su estudio sea posible. Hay varias formas de desglosar y agrupar estas estrategias: usando la reflexión en voz alta para estudiar en vivo las estrategias del oyente eficaz; dividiéndolas en microhabilidades, agrupándolas en tipos de procesos o bien en las diferentes fases presentes en la escucha. También se pueden estudiar aplicándole a las estrategias de la escucha los mismos patrones aplicables al aprendizaje en general.

La reflexión en voz alta: estrategias del oyente eficaz

Es de vital importancia para la didáctica de la escucha comprensiva, conocer cuáles son los procesos cognitivos que intervienen. Para poder explicitarlos, han sido numerosos los autores que emplearon la técnica de la *reflexión en voz alta*. Mediante esta, se trata de fijar cuáles son las estrategias que un buen oyente pone en marcha y cuáles son aquellas estrategias de las que carece un oyente menos eficaz. Algunas de éstas son totalmente inconscientes y mediante la reflexión en voz alta es posible traerlas a un nivel consciente (Goss, 1982; en Cornaire, 1998, pp. 57 y ss.). Entre otras, se pudo constatar en estos experimentos, que el oyente eficaz tiene las siguientes habilidades:

- 1) Aprovechar las pausas para reflexionar sobre el sentido del mensaje. Si no hay pausas o son demasiadas, la comprensión se resiente.
- 2) Aprovechar la redundancia o la predictibilidad del mensaje para tratar la información. No necesita tratar un texto palabra por palabra, sino que trabaja con unidades superiores (el enunciado). Realiza una predicción o anticipación que funciona como una formulación de hipótesis verificadas posteriormente o desechadas. Si el tema del discurso es conocido, esta operación resulta más fácil.
- 3) Fijar la atención en un aspecto particular del mensaje. Por ejemplo, si el interlocutor manifiesta interés o no; o si hay contradicciones.

Además de las anteriores, el oyente hábil es capaz de realizar las siguientes operaciones (Murphy, 1987, y Chamot *et al.*, 1988; en Cornaire, 1998, p. 60).

- a) Reformular, en las propias palabras, lo oído en una primera escucha. (*rappel/ recalling*).
- b) Asociar lo oído con los conocimientos previos. Poner en juego la imaginación, la experiencia y los conocimientos que el oyente aporta a la escucha.
- c) Analizar lo oído para emitir un juicio. Los más hábiles usan sus conocimientos sobre la estructura de los textos y los menos hábiles se apoyan más sobre el léxico.
- d) Introspección: el oyente se hace consciente de su comprensión o de su error.

En general, los buenos oyentes saben evaluar sus resultados; tomar notas; usar una atención selectiva; saben de antemano en qué aspectos se van a centrar. Saben realizar inferencias, dominan la gestión y la autogestión en el intercambio comunicativo y emplean adecuadamente sus conocimientos previos (Chamot *et al.*, 1988; en Cornaire, 1998, p. 61).

Microhabilidades en las estrategias

Algunos autores concretan mucho más estas estrategias, subdividiéndolas en microhabilidades (Cassany *et al.* 1994, pp. 105 y ss.). De este modo resulta fácil determinar qué estrategias pertenecen a la fase de la preescucha, la escucha propiamente dicha y la postescucha. Es importante conocer cuáles son estas microhabilidades y el hecho de que se desarrollan unas u otras según nos hallemos en la fase de preescucha, escucha o postescucha. Esto nos lleva a diseñar unas tareas de escucha estructuradas en estas tres fases, para garantizar el adecuado desarrollo de todas las estrategias que componen la escucha.

Las estrategias se pueden agrupar también según el tipo de proceso al que pertenezcan. Dentro de los procesos que se dan simultáneamente en la escucha, podemos diferenciar procesos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*) (Richards, 1990). Para los procesos *bottom-up*, son los conocimientos léxicos y gramaticales los que proporcionan la base para la decodificación. El léxico, configurado como un diccionario mental, y los conocimientos gramaticales, aparecen como un conjunto de estrategias para analizar datos. Son el tipo de procesos que lleva a cabo un hablante no hábil en una lengua no materna: se

limita a cotejar las palabras con su diccionario (*Lexicon*) mental y con lo que conoce de las normas lingüísticas de la lengua. Ejemplos de procesos *bottom-up* que conforman las estrategias del oyente son:

- Buscar palabras conocidas en un texto oral.
- Segmentar la secuencia oída en constituyentes.
- Usar claves fonéticas para identificar el foco de la información.
- Usar claves gramaticales para organizar el *input* (información entrante) en constituyentes (por ejemplo, saber cuál es el sujeto y el predicado de una oración).

Pero esta descodificación no constituirá una interpretación fiable del significado sin la ayuda de los procesos *top-down*. Estos consisten en el uso de los conocimientos previos que el oyente posee sobre su interlocutor, sobre el tema, la situación, el tipo de discurso. Ya hemos visto que estos conocimientos se organizan en esquemas o guiones. Según el objetivo con que se escucha, se verán más implicados procesos de un tipo o de otro, pero siempre son necesarios los dos simultáneamente. Ejemplos de procesos *top-down* son:

- Asignar una interacción a un evento particular: jugar, rezar, quejarse, contar una historia...
- Asignar lugares, personas o cosas a categorías.
- Inferir relaciones de causa-efecto.
- Inferir información no explícita.

Fases de la escucha

Además de abordar las estrategias estudiando las microhabilidades que la componen, explicitando las estrategias de un oyente eficaz mediante la reflexión en voz alta o agruparlas en procesos ascendentes y descendentes, podemos estudiarlas situándolas en las diversas fases que se pueden distinguir en el proceso de la escucha (O'Malley y Chamot, 1990; en Cornaire, 1998). Hay tres fases que no se consideran sucesivas, pero que ayudan a agrupar las estrategias según el tipo de actividad a la que se enfrenta el oyente: la fase de escucha propiamente dicha (*perceptual phase*), la fase de análisis (*parking phase*) y la fase de utilización (*utilization phase*).

- En la *fase de escucha*, el oyente ineficaz deja de atender cuando no entiende una palabra o frase. Es incapaz de volver a la tarea y centrar de nuevo su atención, al contrario del oyente eficaz, que sabe volver a concentrarse cuando se da cuenta de que no ha entendido algo.
- En la *fase de análisis*, el oyente ineficaz se centra en palabras o frases breves, mientras que el oyente eficaz es capaz de retener en su memoria a corto plazo fragmentos más extensos con los que trabajar. Además, son más hábiles infiriendo, por el contexto, significados de palabras desconocidas. Los oyentes ineficaces parecen basar la comprensión en comprender el texto palabra a palabra, con procesos de abajo arriba (*bottom-up*). El oyente efectivo usa ambos tipos de procesos: los de abajo arriba y los de arriba abajo (*top-down*).

- En la *fase de utilización*, el oyente eficiente es capaz de emplear tres tipos de conocimientos previos para construir el significado de lo que escucha:
 - *Conocimiento lingüístico*, académico o no.
 - *Conocimiento experiencial*: relaciona la información nueva y la previa.
 - *Autocuestionamiento*: se hace preguntas sobre la información nueva.

En el proceso activo de la construcción del significado de lo oído tienen un peso notable las claves que proceden de información contextual y existencial del oyente.

Estrategias de aprendizaje general

Finalmente, podemos hablar de tipos genéricos de estrategias que no atañen sólo a la escucha sino al aprendizaje en general (O'Malley *et al.*, 1985):

- *Estrategias metacognitivas*: implican una reflexión sobre el aprendizaje.
- *Estrategias cognitivas*: tratan la interacción sujeto-materia de aprendizaje, inferencias, uso de los conocimientos textuales.
- *Estrategias socio-afectivas*: tratan la interacción con otras personas que pueden ayudar al conocimiento y la comprensión: preguntas directas al interlocutor, al profesor.

A las que se pueden añadir las siguientes (Oxford y Crookall, 1989; ambos grupos de estrategias en Cornaire, 1998, p. 56).

- *Estrategias mnemónicas*: hallar las palabras clave en un texto, las ideas importantes, reagrupar los elementos de información en forma de un cuadro, una lista. Todas estas estrategias ayudan a guardar la información para poder hallarla de nuevo.
- *Estrategias compensatorias*: palián la falta de conocimientos: usar un sinónimo, hacer una paráfrasis si no se conoce la palabra exacta.
- *Estrategias afectivas*: ayudan a vencer la inquietud y la falta de confianza en uno mismo.

De todas ellas, las que requieren un grado mayor de madurez y por tanto se dominan más tarde, con la edad, son las estrategias metacognitivas.

Obstáculos para la escucha comprensiva

En la actividad profesional, al igual que en la escuela, consagramos la mayor parte del tiempo a escuchar. Por esto proliferan los cursos de escucha comprensiva en las empresas para los trabajadores. Es imprescindible, para trabajar en equipo, entender y entenderse bien con los compañeros. En estos cursos se enseña a esperar para intervenir, a ponerse en el lugar del otro, a adecuarse a la situación, contexto, etc. A ser cortés; en suma, a desarrollar nuestra *inteligencia social*. Pero, ¿por qué resulta tan difícil escuchar?

Aparte de posibles defectos fisiológicos, hay una lista nutrida de factores que pueden entorpecer la escucha comprensiva. Por ejemplo, factores afectivos (falta de motivación, antipatía), factores intelectuales (prejuicios, egocentrismo, sentido crítico excesivo), gramaticales, didácticos y pragmáticos. Es evidente que no basta con que el oyente permanezca en silencio durante la escucha, ya que puede estar entorpeciendo la comprensión, como puede suceder aun manteniéndose activo. Hay ciertos "vicios" o defectos en la escucha que deforman la construcción del significado por parte del oyente.

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. La mayoría son expuestos desde el punto de vista de los alumnos, aunque son extensibles a cualquier individuo fuera del ámbito académico. A. Conquet (en Gauquelin, 1982, pp. 50 y ss.).

Factores psicológicos

Hay cuatro barreras que nos separan de nuestros interlocutores:

- Prejuicios.
- Egocentrismo.
- Sentido crítico.
- Detalles que nos molestan (del medio físico, del interlocutor...).

A cualquier profesor con experiencia no le pasará desapercibido que algunos de los factores anteriores forman parte de la etapa de la adolescencia, aunque esto no quiere decir que se limiten a esa edad. Nos referimos al *egocentrismo*, al *sentido crítico*, al *instinto de réplica*, al *espíritu viajero* y a la *distracción*. Esta última está directamente relacionada con la falta de concentración, que es un mal característico en el alumnado de todas las edades de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, en la adolescencia estas 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 que 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.
- Distracción.

Falta de motivación

Sin interés es imposible escuchar. Y es difícil sentir interés por un tema que se desconoce totalmente. Como nos enseña el constructivismo (Zabala, 1995), si los conocimientos nuevos no encuentran un anclaje en los conocimientos previos, no serán comprendidos ni retenidos adecuadamente. El profesorado tiene que buscar el punto de contacto del tema nuevo por una parte, en los conocimientos previos de los educandos, y por otra, en sus intereses.

Espíritu viajero

Aunque es una tendencia natural de la adolescencia, hay metodologías que favorecen más que otras el espíritu viajero. En una clase magistral, el alumno tiene las puertas de la distracción abiertas. En cambio, si el enfoque didáctico es más participativo y se logra una verdadera interacción, la distracción puede surgir igualmente, pero el enseñante la percibirá y tendrá la oportunidad de ponerle remedio. A ello sumamos el hecho de que normalmente las actividades comunicativas interactivas despiertan el interés de la mayoría de los alumnos.

Pantalla emocional

El cerebro filtra todas las informaciones recibidas por el oído a través de la pantalla emocional de nuestra actitud inconsciente. Puede decirse que sólo somos afectivamente neutros con aquello que no nos interesa. Rara es la ocasión en la que somos totalmente objetivos. Resulta muy interesante hacernos conscientes de cuáles son nuestras pantallas emocionales.

Una forma de aprender sobre nosotros mismos es observar las intervenciones de los demás para intentar descubrir cuáles son sus pantallas emocionales: qué les apasiona, qué les irrita especialmente. Cuando una persona tiene una reacción espontánea brusca o agresiva ante un tema determinado, puede pensarse que probablemente éste sea un punto débil en sus emociones.

Lograr conocer las pantallas emocionales propias supone un paso importante en la maduración como interlocutores eficaces, que no dejan fracasar la conversación a causa de sus emociones.

Instinto de réplica

Es el polo opuesto a la falta de motivación y la escucha pasiva. Constituye un problema porque peca de excesivo: 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. Las personas impulsivas o de temperamento agresivo caen con facilidad en este tipo de comportamiento. Es fundamental dominar estos impulsos y escuchar el argumento del otro hasta el final para no correr el riesgo de una interpretación errónea por no haber oído toda la información.

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.

Factores intelectuales: prejuicios, egocentrismo, sentido crítico

Prejuicios

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, creyendo que le ha entendido.

Si, además, se piensa que las opiniones consideradas como propias muchas veces no lo son tanto como uno cree, es fácil concluir que la información recibida sufre una distorsión notable. Hay que tener una fuerte personalidad y cultura para no caer en la asunción de las ideas ajenas como propias y resistir a la presión de los medios de comunicación o de personas influyentes. Por esta razón, lo más recomendable es la moderación al expresar las opiniones propias, ya que a veces no están fundadas y obedecen a prejuicios. La psicología ha demostrado que las personas más equilibradas son las más moderadas. Y por el contrario, las de personalidad poco firme o inseguras, suelen expresarse de un modo categórico y poco flexible. Son más dadas a la exageración y a escuchar poco.

Egocentrismo

La persona egocéntrica es incapaz de ponerse en el lugar del otro, de entender sus sentimientos, motivaciones o puntos de vista. Esta actitud es normal en los niños, pero inexcusable en un adulto. En la edad adulta puede traducir una inadecuada adaptación social. Cualquier persona al intervenir en una interacción comunicativa, debe pensar en los intereses del otro; no ser egocéntrica. Y al escuchar ocurre lo mismo; debe pensar por qué se expresa así su interlocutor. Fácilmente podemos pensar en la utilidad de desarrollar esta habilidad para la resolución de conflictos en cualquier campo: personal o laboral.

Sentido crítico

Si se posee en una medida justa, es bueno, pero si se cae en el exceso distrae de la escucha. El que 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 a 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).

Las operaciones mentales que hay que realizar para comprender un discurso suponen ser conscientes de la estructura de un texto, de la progresión temática que presenta, de distinguir la información relevante de las ejemplificaciones, redundancias y perífrasis. Supone ser capaces de hacer una paráfrasis generalizadora del discurso original sin que se desvirtúe su significado. Y esto resulta particularmente complejo para los educandos de cualquier nivel. Aunque algunas de estas operaciones están automatizadas, se pueden mejorar en las aulas y otras se pueden adquirir.

Errores en la descodificación. Inferencias y supuestos

Según la *Teoría de la relevancia*, cada participante en un proceso comunicativo realiza un cálculo de lo que su interlocutor sabe. Ya hemos visto la importancia que esto tiene a la hora de hacer las necesarias inferencias, que son las 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.

Un supuesto es cada uno de los pensamientos que tiene catalogados un individuo como representaciones del mundo real (representaciones de las opiniones personales, las creencias, los deseos...). Cuando realizamos una inferencia, está teniendo lugar un proceso de tipo deductivo basado en los supuestos que tengamos. Cada información nueva, crea un nuevo supuesto.

La inferencia se genera mediante el siguiente mecanismo: en la memoria se colocan unos supuestos iniciales. Con cada información nueva, el cerebro lee los supuestos iniciales y aplica reglas deductivas de dos tipos: sintéticas y analíticas que provocan la creación de nuevos supuestos. Esta teoría nos lleva a la conclusión de que comprender no trata sólo de descodificar la información recibida sino de ver los efectos que ésta produce en combinación con la información que ya había almacenada en la memoria (Sperber y Wilson, 1986).

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.

Por medio de demostrativos, adverbios de lugar y de tiempo, posesivos, indefinidos, determinantes, pronombres personales le damos un valor contextual a nuestras palabras. Ahora bien, en la deixis debemos diferenciar entre referencias espacio-temporales, que hacen referencia al contexto y referencias endofóricas, que hacen referencia al propio texto (*más arriba, más adelante...*). Las referencias endofóricas ayudan a que progrese la información y evitan redundancias.

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, pero 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 que se pueden reconocer en un texto. Si en éste se reflejan, por ejemplo, la opinión de un periodista sobre las opiniones de algún autor, es costoso para los alumnos diferenciar las voces. Y más aún si se trata de citas encubiertas (Reyes, 1990, pp. 120 y ss.).

Y es que en la base de estos juegos de palabras o de voces está en muchas ocasiones el conocimiento compartido del mundo, que 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

En parte se debe a que no se presta suficiente atención a los recursos no verbales de la comunicación ni a la entonación, tono, etc. La mirada, los gestos, pueden delatar una intención oculta. Es un error común equivocarse la fuerza ilocutiva de los enunciados.

Causas gramaticales

Incluiríamos aquí la carencia de léxico, así como la carencia de léxico específico (tecnicismos propios de cada asignatura). Falta de dominio de estructuras sintácticas complejas. Y falta de hábito en el uso y reconocimiento de formas anafóricas y catafóricas, así como de la correcta asignación de referentes. Lo mismo ocurre al asignar el antecedente de los relativos. Los alumnos no acostumbran, tampoco, a usar los elementos de cohesión textual.

Factores sociales

En ocasiones el profesorado no tiene en cuenta el peso de factores extraescolares en el aprendizaje de los educandos. Pero resulta bastante evidente que no tiene el mismo conocimiento compartido un alumno que no tiene hábito lector en su casa, que otro que cuenta con cierto clima cultural favorable.

En cuanto a la sociedad, es patente que no se valora el esfuerzo. Tampoco los medios de comunicación ayudan mucho: su calidad es baja, su programación educativa, escasa y aburrida. Y el uso que se hace de los medios en las casas es en una gran cantidad de hogares altamente inadecuado. Los contenidos violentos están a la orden del día; el registro y comportamiento de los presentadores de los programas de más audiencia son deplorables y ejercen una influencia nefasta sobre el adolescente, que se percibe en las aulas.

Hay que tener en cuenta además, que nos hallamos inmersos en una cultura eminentemente visual. No se puede decir que se cultive la palabra ni que se valore ser un buen oyente u orador. Más bien al contrario, cierta forma de hablar *mal* se potencia en la adolescencia como signo de pertenencia a un grupo. Está mal visto el registro culto y la cortesía porque se asocian al mundo de los adultos, a la escuela, al mundo de la cultura.

A la escuela le toca cambiar estos tópicos erróneos, aunque es en el seno familiar donde han de combatirse estas actitudes, fomentando desde la infancia ciertas actitudes y habilidades: hablar y escuchar respetuosamente, corrección social, etc.

Factores didácticos

Aunque no podemos aquí abordar la didáctica de la escucha, han de mencionarse, aun de forma somera, los factores didácticos que entorpecen que ésta sea efectiva. Pueden producirse los siguientes inconvenientes.

El profesorado no está familiarizado con los conocimientos previos del alumnado. Realiza supuestos inadecuados, generando la existencia de vacíos de información que impiden al alumno establecer las conexiones pertinentes entre la información nueva y la que ya tenía. La falta de motivación es otro de los temas pendientes en la enseñanza.

Por otra parte, 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.

Y por último, una metodología inadecuada, o bien una escasez de recursos metodológicos, puede entorpecer la calidad de la escucha en el aula.

Estos factores didácticos, aunque superficialmente, nos llevan al hecho de que sólo con un conocimiento teórico de la materia a impartir no se lograrán los objetivos didácticos que se propongan en el aula de lengua oral. Se hace imprescindible, para realizar nuestra programación, un acercamiento a la didáctica de la lengua oral y la escucha comprensiva.

Estrategias del oyente eficaz

En el siguiente cuadro hemos querido condensar, a modo de resumen, las principales estrategias que caracterizan una escucha eficaz. Nuestro objetivo será que los alumnos practiquen y dominen estas habilidades de forma progresiva.

El buen oyente SÍ**El oyente poco eficaz NO****Estrategias metacognitivas**

- Conoce la finalidad de la tarea.
- Conoce sus limitaciones y sus habilidades.
- Ajusta su funcionamiento cognitivo al tipo de tarea.
- Es consciente de su comprensión o de su error.

Estrategias cognitivas

- Aprovecha las pausas y la redundancia o la predictibilidad del mensaje para reflexionar y tratar la información.
- Trabaja con unidades superiores a la palabra (el enunciado).
- Realiza una predicción o anticipación que funciona como una formulación de hipótesis verificadas posteriormente o desechadas.
- Es capaz de fijar la atención en un aspecto particular del mensaje.
- Reformula en las propias palabras lo oído en una primera escucha.
- Asocia lo oído con los conocimientos previos.
- Analiza lo oído para emitir un juicio.
- Sabe realizar inferencias del contexto y la información no verbal.
- Emplea su conocimiento lingüístico y no lingüístico para interpretar lo que escucha.

Estrategias compensatorias

- Cuando baja su nivel de atención, sabe reorientarla.
- Infiere información del contexto verbal y no verbal.
- Recurre a sus conocimientos sobre la situación comunicativa.

Estrategias socio-afectivas

- Domina la gestión y la autogestión en el intercambio comunicativo.
- Mantiene una actitud activa sin desanimarse ante el error.
- Sabe solicitar aclaraciones a su interlocutor.
- Se siente capaz de pedir ayuda ante las dificultades insalvables.

Son numerosos los factores que han de tenerse en cuenta a la hora de realizar una programación coherente y sistemática de la escucha comprensiva. No podemos basarnos únicamente en las estrategias del oyente eficaz, pero nos falta espacio para proponer estrategias y dinámicas de aula, así como para realizar una programación de trabajo conjunto de producción oral y escucha. Actualmente, la autora está elaborando este trabajo en el que también se incluirán tareas para llevar la escucha comprensiva a las aulas. También se pueden hallar algunas propuestas interesantes de otros autores en nuestra bibliografía.

Bibliografía

- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CORNAIRE, C. (1998): *La compréhension*. Baume-les-Dames, CLE International.
- GAUQUELIN, F. (1982): *Saber comunicarse*. Bilbao, Mensajero.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- LOTHE, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette.
- NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Essex, Longman.
- RENZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos. Biblioteca de Divulgación Temática,
- RICHARDS, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SPERBER, D., y WILSON, D. (1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor, 1994.
- VAN DIJK, T. A., y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discours Comprehension*., London, Academic Press Inc.
- UR, P. (1994): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona, Graó.