



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI- POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS COM
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

DYMYTRYA RAYSSA NEVES DA SILVA

**LA UTILIZACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS COMUNICATIVAS EN
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA**

**MONTEIRO/PB
2025.1**

DYMYTRYA RAYSSA NEVES DA SILVA

**LA UTILIZACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS COMUNICATIVAS EN
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras habilitação em Língua Espanhola.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira

**MONTEIRO
2025.1**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586u Silva, Dymytrya Rayssa Neves da.
La utilización de las habilidades lingüísticas comunicativas en la enseñanza y aprendizaje de lengua española [manuscrito] / Dymytrya Rayssa Neves da Silva. - 2025.
62 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2025.

"Orientação : Prof. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira, Coordenação do Curso de Letras - CCHE".

1. Ensino-aprendizagem. 2. Habilidades lingüísticas comunicativas (HLC). 3. Ensino de língua espanhola. I. Título

21. ed. CDD 372.6561

DYMYTRYA RAYSSA NEVES DA SILVA

LA UTILIZACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS COMUNICATIVAS EN
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Letras Espanhol da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras

Aprovada em: 05/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria da Conceição Almeida Teixeira** (***.134.794-**), em **26/06/2025 12:09:12** com chave **84aff36c529f11f0b0091a7cc27eb1f9**.
- **Cristiane Agnes Stolet Correia** (***.228.087-**), em **26/06/2025 13:59:12** com chave **e276b53a52ae11f08fb206adb0a3afce**.
- **Náthaly Guisel Bejarano Aragón** (***.443.594-**), em **26/06/2025 16:51:55** com chave **0365d71852c711f0b3f82618257239a1**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final
Data da Emissão: 29/06/2025
Código de Autenticação: 0cc502



A mi familia, por el apoyo y compañerismo
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Le agradezco primeramente a mi Gran Dios, dueño de mis días y de mi vida, por sustentarme, bendecirme, ayudarme. Sin Él no estaría aquí realizando un sueño, que es mi graduación. “Mi mandato es: “¡Sé fuerte y valiente! No tengas miedo ni te desanimes, porque el SEÑOR tu Dios está contigo donde quiera que vayas” (Josué 1:9).

También quiero agradecer a mí misma, a Rayssa de cinco años atrás que a pesar de todo se mantuvo fuerte y nunca desistió. Que luchó para vencer cada periodo, cada evaluación, cada exposición oral con toda la timidez que tenía y que todavía la tiene. Muchas gracias por no pensar mucho y matricularse en el curso, fue una de las decisiones más increíbles que hiciste. Él mundo académico es mágico, estudiar es divertido y explicar que una persona como nosotras (tímidas) nos convertimos en profesora es una locura, pero solo nosotras sabemos cómo somos en el aula. Gracias por tu coraje.

A mi orientadora Conchita por orientarme en muchos trabajos de mi vida académica, con alegría, carisma, profesionalismo, amistad. Su trabajo es inspirador. Gracias por su dedicación.

A toda mi familia por el apoyo y el incentivo, en especial a mis padres que me dieron la vida, a mi madre que nunca midió esfuerzos para que sus hijas crecieran en la vida y se convirtieran en personas educadas, responsables, profesionales. A mi marido por apoyarme en todo. Gracias por ser mi base.

A mis amigos y compañeros de curso, que fueron esenciales en estos años, cada uno desempeñó un papel significativo en mi vida. A Lucas, que estuvo conmigo desde la pandemia y me ayudó, orientó y no permitió que yo desistiera muchas veces. Agradezco su amistad, la colaboración y nunca olvidaré a donde nuestra “procrastinación” nos llevó. Gracias por su compañerismo y amistad.

A mis profesores, con ellos aprendí a cómo ser una mejor educadora, a siempre promover mejoras para la enseñanza y el aprendizaje, a leer las entrelíneas y explorar un mundo de posibilidades, son inspiraciones para mí. Gracias por dividir su conocimiento.

A mis alumnos de la Residencia Pedagógica, Pasantía y Pró-Enem, solo refuerzan la alegría que es ser profesor, enseñar y estar en contacto con la escuela y los discentes. Gracias por confirmar mi profesión.

Finalizo agradeciendo una vez más a Dios, con un versículo de cuando en oraciones yo pedía por esa oportunidad y en un momento difícil, donde todo lo que intenté hacer falló, me contestó diciendo: “Yo, el SEÑOR, a su tiempo lo apresuraré” (Isaías 60:22).

¡Que todo el honor y toda la gloria sean para Dios por siempre y para siempre! Amén
(1 Timoteo 1:17).

“La inteligencia no es tu expediente académico: es tu habilidad para enfrentarte a la vida”

Emilio Valcárcel.

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua española sigue centrada en los aspectos gramaticales de la lengua, cuando debería explorar otros puntos relevantes para su desarrollo, como la competencia y las habilidades comunicativas. Si bien la gramática es realmente importante, el enfoque para aprender idiomas extranjeros debe ser la comunicación. Los estudiantes deben estar preparados para comunicarse con hablantes nativos a través de las habilidades comunicativas del lenguaje (HCL), frente a esto, pensamos ser relevante realizar este trabajo, el cual tiene como objetivo general discutir el uso de las HCL en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) desde la perspectiva de los docentes de educación básica. Y como objetivos específicos: a) explorar el concepto de Habilidades Lingüísticas Comunicativas, explicando cada una de ellas, para que puedan ser desarrolladas; b) demostrar la importancia de utilizar las HLC, como un paso práctico basado en la teoría gramatical; y c) analizar las dificultades en la implementación de las HLC en el aula. Para fundamentar teóricamente este trabajo se utilizaron autores como: Cassany (1994), Muñoz (2004), Monsalve et al (2009) y otros, además de documentos brasileños como la Base Nacional Común Curricular – BNCC (2018) y los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (2000). Metodológicamente, se configura como un estudio de caso cualitativo, a partir de la aplicación de un cuestionario dirigido a profesores del municipio de Monteiro-PB. El análisis se centró en las respuestas del profesorado sobre las competencias y sus aportaciones, analizando su práctica docente al integrar las HLC en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Se concluye que las prácticas desarrolladas en clase no presentan un enfoque comunicativo claro, las clases están guiadas por la gramática y el uso de algunos recursos, como: videos, audios y música. Además, a partir de las respuestas de los colaboradores, se percibió que es necesario repensar y mejorar la planificación de la enseñanza de la lengua española, de manera que el enfoque se dirija al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje; habilidades lingüísticas comunicativas; comunicación; idioma español.

RESUMO

O ensino e a aprendizagem da língua espanhola continuam enraizados nos aspectos gramaticais da língua, quando deveriam explorar outros pontos relevantes para o desenvolvimento da língua, como a competência e habilidades comunicativas. Embora a gramática seja realmente importante, o foco para a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser a comunicação. Os alunos devem ser preparados para se comunicar com nativos através de habilidades linguísticas comunicativas (HLC), e é por isso que se tornou necessário a realização deste trabalho, que tem como objetivo geral discutir a utilização das HLC nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a partir da perspectiva de professores da educação básica. E como objetivos específicos: a) explorar o conceito de Habilidades Linguísticas Comunicativas, explicando cada uma delas, para que possam ser desenvolvidas; b) demonstrar a importância do uso das HLC, como etapa prática fundamentada na teoria gramatical; e c) analisar as dificuldades na implementação de HLC em sala de aula. Para embasar teoricamente este trabalho foram utilizados autores como: Cassany (1994), Muñoz (2004), Monsalve et al (2009) e outros, além de documentos brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (2000). Metodologicamente, se configura como um estudo de caso de caráter qualitativo, a partir da aplicação de um questionário destinado aos professores da cidade de Monteiro-PB. A análise focou nas respostas dos professores sobre as habilidades e suas contribuições, analisou-se sua prática docente ao integrar os HLC no ensino e aprendizagem da Língua Espanhola. Conclui-se que as práticas desenvolvidas em aula não apresentam um foco comunicativo esclarecido, as aulas são conduzidas pela gramática e pelo uso de alguns recursos, como: vídeos, áudios e músicas. Além disso, com base nas respostas das colaboradoras, percebeu-se que é necessário que o planejamento do ensino da língua espanhola seja repensado e melhorado, para que assim, a abordagem seja direcionada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; habilidades linguísticas comunicativas; comunicação; língua espanhola.

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN.....	10
2 METODOLOGÍA.....	13
3 COMPETENCIA Y HABILIDADES COMUNICATIVAS.....	15
3.1 LA COMPRESIÓN AUDITIVA.....	17
3.2 LA EXPRESIÓN ORAL.....	22
3.3 LA COMPRESIÓN LECTORA.....	27
3.4 LA EXPRESIÓN ESCRITA.....	31
3.5 LA IMPORTANCIA DE LAS HLC EN EL PROCESO DE FLUIDEZ DE UNA LE.....	34
4 ¿Y EN LA PRÁCTICA?.....	37
4.1 TRABAJANDO LA EXPRESIÓN ESCRITA.....	39
4.2 TRABAJANDO LA EXPRESIÓN ORAL.....	42
4.3 TRABAJANDO LA COMPRESIÓN AUDITIVA.....	45
4.4 TRABAJANDO LA COMPRESIÓN LECTORA.....	47
4.5 CONSIDERACIONES GENERALES DE LAS HABILIDADES.....	49
4.6 DESAFÍOS Y RECURSOS.....	52
4.7 EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	55
5 CONSIDERACIONES FINALES.....	58
REFERENCIAS.....	60

1 INTRODUCCIÓN

Enseñar una lengua extranjera (LE) es mucho más que desarrollar la gramática y realizar actividades de rellenar espacios y completar canciones. Cuando un individuo se propone a aprender una LE, es importante llevar en consideración la motivación que lo llevó a tomar esa decisión. Por ejemplo, para Griffin (2011 *apud* Eckert, Frosi, 2015, p. 200), “dos son los principales motivos que estimulan a las personas a aprender una segunda lengua: hay aquellos que aprenden por necesidad y aquellos que lo hacen por interés personal”, también por el trabajo, un juego, por conocer a alguien de otro país, o simplemente, lograr comunicarse. Luego, para que el alumno logre comunicarse en una LE, es necesario que domine las habilidades comunicativas que consisten en: escuchar, hablar, leer y escribir.

Cuando se habla sobre la enseñanza de una LE, se debe llevar en cuenta la lengua estudiada en toda su estructura, manifestaciones y uso, y por eso, se considera importante el desarrollo de la gramática como teoría y las habilidades comunicativas como el trabajo práctico en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Eso quiere decir que, además de estudiar la gramática, las muchas reglas y normas, es necesario practicar y dominar las habilidades comunicativas, para que así, el alumno logre comunicarse.

Por otro lado, de acuerdo con los PCN's (2000) no se debe llevar en cuenta solamente los aspectos gramaticales de una LE, sino la utilización de las habilidades comunicativas en un contexto real y cultural. Luego, estas surgen como una manera de externalizar las reglas y normas que la gramática trae, generando la comunicación y ayudando a que se fijen los contenidos gramaticales propuestos, pues los alumnos estarán ejercitando las reglas y la comunicación. Cuando el aprendiz visualiza el uso de lo que ha visto en clase, el aprendizaje se convierte en algo interesante y atractivo, mostrando que hay una finalidad entre entender la teoría y en seguida, practicarla.

No obstante, saber que las habilidades comunicativas son importantes y lograr trabajarlas en clase, son dos cosas diferentes. Frente a este hecho, creemos ser relevante buscar más sobre el tema, conocer profundamente y usar estrategias para mediar su desenvolvimiento en el aula. Pues este puede ser uno de los problemas más frecuentes entre profesores de lengua extranjera. Como afirma Cassani, Luna y Sanz (2009), es importante que el usuario de la lengua domine las cuatro habilidades para comunicarse con eficacia, y es por eso, que las instituciones educativas deben disponibilizar propuestas metodológicas para desarrollarlas.

Por lo tanto, desarrollar las habilidades comunicativas es saber usar la lengua extranjera estudiada en diversos contextos sociales de interacción. Una no se separa de las otras, son interdependientes, y tratándose del aprendizaje de una lengua, hablar, escuchar, leer y escribir son competencias esenciales para que haya una buena comunicación.

Por tal razón, pensamos que es importante investigar, debatir y analizar el tema por las siguientes cuestiones: la primera se trata del reconocimiento de lo importante que es utilizar diariamente las habilidades comunicativas; y la segunda, se refiere a las dificultades que los profesores encuentran, cuando piensan en trabajar las habilidades comunicativas en el aula. Puede que hayan profesores que suelen utilizar solamente la gramática cruda en sus clases, sin darse cuenta de que la gramática como teoría necesita de la práctica, y se espera que esta sea desarrollada a través de las habilidades, ya que se está estudiando la lengua, y esta tiene la función de mediar la comunicación, y para comunicarse se hace necesario el dominio de estas habilidades.

Por lo tanto, la presente investigación es relevante para profesores de LE graduados o en formación que buscan profundizar sus conocimientos sobre el uso de las habilidades en cuestión, así también, para aquellos profesores que tienen dificultades para trabajarlas en clase. Además, la pesquisa puede presentar y quizá solucionar los problemas encontrados por muchos docentes en la enseñanza y aprendizaje de una LE. De este modo, la pregunta que orientó esta investigación fue : ¿Cuál es la importancia de abordar las habilidades comunicativas en el aula en las clases de lengua extranjera?

Luego, este estudio tiene como objetivo general discutir la utilización de las habilidades comunicativas en las clases de ELE a partir de la perspectiva de profesores de la enseñanza básica. Seguido de los específicos: a) explorar el concepto de las habilidades comunicativas, exponiendo cada una de ellas, para que sean desarrolladas; b) evidenciar la importancia del uso de las habilidades, como etapa práctica a partir de la teoría gramatical; y c) apuntar cuáles son las dificultades para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula.

A la vez, la metodología utilizada se construye a través de una revisión bibliográfica, con la intención de levantar diferentes informaciones y perspectivas de algunos autores sobre las HLC. Este trabajo también es cualitativo, pues según Pereira (2019), los datos que serán mostrados aquí, visan la objetividad y particularidad de cada sujeto, ya que utilizamos un cuestionario que fue enviado a profesores graduados de las escuelas públicas y privadas de Monteiro-PB.

Para fundamentar el trabajo fueron utilizados algunos autores como; Cassany (1994) con el libro “Enseñar Lengua” y “La Expresión Escrita” (2004); Gómez (2004) “La Expresión Oral”; Berges (2004) con “La comprensión Auditiva”; Muñoz (2004) “La Comprensión Lectora”, todos hacen parte del libro “Vademécum para la Formación de Profesores”; Monsalve et al (2009) “Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva”; Gálvez (2006) “Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas”; Bachman (1995) “Habilidad Lingüística comunicativa”; Alcívar (2023) “Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas” y Vélez (2015) “Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje” y otros.

La estructura del trabajo comprende esta introducción, en la que presentamos brevemente el tema, los objetivos, la justificación y los principales autores. La primera sesión que aborda la metodología de la tesis, seguido de la segunda sesión intitulada “Competencia y Habilidades Comunicativas” que trata de definir y conceptuar el acto de escuchar, hablar, leer y escribir; con 4 subtemas que van a explorar las habilidades separadas, con definición, desarrollo, dificultades y recursos para trabajarlas. En seguida, la tercera sesión relata sobre la importancia de las habilidades para la fluidez de una LE, luego el análisis del cuestionario, y finalmente, las consideraciones finales.

2 METODOLOGÍA

La Metodología es un estudio que abarca elementos que ayudan y estructuran un trabajo científico, buscando respuestas a problemas propuestos por el autor, a través de investigaciones (Quecedo y Castaño, 2002, p. 07). La metodología también debe contener la colecta de datos, los procedimientos, el contexto de la pesquisa, la descripción de cómo se dió el desarrollo del trabajo, los diferentes enfoques y afines.

Para la elaboración de este trabajo, se hizo una investigación bibliográfica, ya que “se realiza a partir del registro disponible, decurrente de búsquedas anteriores, en documentos impresos, como libros, artículos, tesis y etc” (Severino, 2014, p. 106). Posteriormente se hizo necesario hacer investigaciones en materiales ya citados, para recoger informaciones que fundamentan el proyecto y estructuran la parte teórica. Así, algunos de los autores utilizados fueron: Cassany (1994); Bachman (1995); Alcivar (2023); Muñoz (2004) entre otros.

Estos teóricos contribuyeron significativamente para el corpus del trabajo, con datos acerca del tema elegido, en diferentes contextos educacionales. Los estudios acerca de las Habilidades Lingüísticas Comunicativas (HLC) en las clases de inglés también aportaron con puntos pertinentes que nos ayudaron en el análisis del trabajo.

El público al que se dirige este trabajo está conformado por los profesores de Lengua Española de la ciudad de Monteiro-PB, como nuestros colaboradores, pero también se dirige a los futuros profesores o a docentes que buscan profundizar sus conocimientos sobre las HLC, así como analizar su práctica en las clases actuales. Esta elección se debe a que el tema propuesto tiene como objetivo discutir y analizar el uso de las Habilidades Lingüísticas Comunicativas (HLC) en las clases de español. En este sentido, los docentes que están en contacto directo con los estudiantes y con la enseñanza de la lengua son quienes pueden aportar directamente información esencial para el desarrollo de esta investigación.

Por ello, además de la revisión bibliográfica, se consideró necesaria la colecta de datos a través de un cuestionario virtual, elaborado con la herramienta *Google Forms*. Elegimos este instrumento teniendo en cuenta la disponibilidad de los profesores y la practicidad del formato digital. A partir de los resultados obtenidos, se pretende analizar la práctica docente en relación a las HLC en el aula de lengua española.

El abordaje aplicado fue el cualitativo, ya que este estudio “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 07). Luego, a partir de la colecta de datos, las respuestas de los profesores generaron el corpus para realizar el análisis y propiciar la

discusión y reflexión dentro del tema en pauta, así, cada palabra dicha fue esencial para llevar a cabo este trabajo.

Esta tesis también se encaja dentro del estudio de caso, que para Lüdke y André (1999 *apud* Nascimento, 2016, p. 05) “se parece más con el abordaje metodológico [...] compuesto por tres etapas: una exploratoria, otra de sistematización de colecta de datos [...] y la última, el análisis e interpretación de las descubiertas”, afirmación que describe exactamente cómo se realizó la división metodológica de este trabajo.

El primer paso, tras la revisión y lectura bibliográfica, fue escribir y discutir la parte teórica del trabajo. El segundo paso fue generar los datos, para ayudar en el análisis del tema, elaboramos un cuestionario con 6 preguntas de perfil (cuatro de ellas eran abiertas) y 15 preguntas sobre el tema (catorce de ellas también abiertas)¹. El cuestionario fue enviado por *Whatsapp*, el 16 de abril para 9 profesoras: 5 de la red municipal, 2 de la red estadual y 2 de la red privada. Los colaboradores son profesores de lengua española de la ciudad de Monteiro-PB

El tercer paso fue analizar los datos generados por medio del cuestionario a partir de la discusión teórica utilizada en las secciones que anteceden al análisis y también con la mención de otros teóricos, que fueron esenciales para trabajar temáticas que surgieron con base en las respuestas de los colaboradores.

¹ Link del formulario <https://forms.gle/8QvDhagsPBFM8yka7>

3 COMPETENCIA Y HABILIDADES COMUNICATIVAS

Antes de iniciar la discusión acerca de las Habilidades Lingüísticas Comunicativas, es relevante conocer un poco al respecto de la Competencia Comunicativa. Hablar de las habilidades que la componen es importante, pero también es necesario saber lo que implica ser competente lingüísticamente.

La Competencia Comunicativa (CC) fue introducida por Dell Hymes (1971) como una manera de discordar del sentido defendido por Noam Chomsky (1973). El último creía que la competencia estaba relacionada al conocimiento gramatical de la lengua, mientras que el primero defendía que la competencia no se limitaba a la gramática, sino a saber utilizar la lengua en diferentes contextos. Siendo así

[...] la noción de competencia no está solamente relacionada al ámbito estrictamente gramatical, sino al contexto y al conocimiento sociolingüístico que él dispara, o sea, el conocimiento gramatical puede ser inútil o insuficiente sin las reglas de uso porque los enunciados también deben ser apropiados y aceptables para que sean coherentes en los contextos específicos en que ocurren (Hymes 1971 *apud* Franco y Filho 2009, p. 06)^{2,3}

En contrapartida, Chomsky (1978, p. 12 *apud* Batista, Damaceno y Alarcón, s.d, p. 03) defiende que “la competencia se destaca como la capacidad de producir sentencias variables, [...] el sujeto sabe producir sentencias de acuerdo con una gramática interna [...] sabemos distinguir una frase gramatical o agramatical”. Chomsky se apoyaba en la competencia y el desempeño lingüístico, así como los otros generativistas, y para él, el uso de la lengua se determinaba por el desempeño.

Batista, Damaceno y Alarcón (s.d, p. 05) dicen que diferente de Chomsky, Hymes (1972) no separa los términos competencia y desempeño, al revés, añade “[...] elementos de la sociolingüística como: relacionamientos socioculturales, estados emocionales de los hablantes, reglas sociales y funcionales que rigen una lengua dentro de contextos específicos”, o sea, son situaciones donde los hablantes son expuestos a la lengua y necesitan comunicarse adecuándose a los contextos propuestos.

La comunicación, para Canale y Swain (1982, p. 4 *apud* Batista, Damaceno y Alarcón (s.d, p. 07), es “el cambio y negociación entre por lo menos dos hablantes, por medio del uso de símbolos verbales o no verbales, orales o visuales que producen comprensión”, es decir,

² [...] a noção de competência não está somente relacionada ao âmbito estritamente gramatical, mas também ao contexto e ao conhecimento sociolingüístico que ele dispara, ou seja, o conhecimento gramatical pode ser inútil ou insuficiente sem as regras de uso porque os enunciados também devem ser apropriados e aceitáveis para serem coerentes nos contextos específicos em que acontecem (Hymes 1971 *apud* Franco y Filho 2009, p. 06).

³ Traducción nuestra.

los autores parten de la idea de que para que haya comunicación, el individuo debe ser expuesto a un contexto donde se presente al menos una persona más para que la comunicación ocurra.

Aunque Hymes no se refiere al aprendizaje de una segunda lengua, sus estudios ayudan a entender la competencia comunicativa y a desarrollarla, y por lo tanto, lo consideramos como un camino para trabajar las habilidades lingüísticas comunicativas, ya que el enfoque es la comunicación. Pinheiro y Corrêa (2021, p. 08) defienden que las HLC en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas funcionan como un proceso de integración, que construye significados y desarrolla la competencia comunicativa a través de contextos reales. Esto quiere decir que:

[...] el alcance de la competencia comunicativa está condicionado al estudio de las cuatro habilidades lingüísticas que en una acción integrada producen sentido o significado como ocurre en entornos reales de la comunicación de un hablante. Es el conjunto de esas habilidades que dará la condición amplia para entender, hablar, comportarse y posicionarse en el ámbito social y cultural de una determinada lengua (Pinheiro y Corrêa, 2021, p. 08⁴).

Siendo así, las habilidades comunicativas, también conocidas como habilidades lingüísticas, destrezas o habilidades lingüísticas comunicativas (HLC), como se mencionará en el desarrollo del tema en este trabajo, se refieren al acto de hablar, escuchar, leer y escribir.

Para comprender mejor el significado, es importante conocer y analizar la etimología de los conceptos. Según la Real Academia Española (RAE), “habilidad” es el hecho de disponer de una capacidad o competencia; “lingüística”, se ocupa de la lengua como parte de un área de estudios sobre el lenguaje; y “comunicativa”, alude a todo lo relacionado a la comunicación, luego, la habilidad lingüística comunicativa, se refiere a la capacidad de un individuo, de a través de sus conocimientos lingüísticos de una lengua, lograr comunicarse a partir de las habilidades (escuchar, leer, escribir y hablar).

Bachman (1995, p. 107-108) afirma que la habilidad lingüística comunicativa (HLC) está compuesta “ del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado”. En este sentido, las habilidades comprenden la parte práctica, por ejemplo, de la enseñanza y aprendizaje de una LE, de manera que el alumno las puede utilizar aplicándolas en el contexto real de la

⁴ [...] o alcance da competência comunicativa está condicionado ao estudo das quatro habilidades linguísticas que na ação integrada produzem sentido ou significado como em ambientes reais de comunicação de um falante. É o conjunto dessas habilidades que dará ao aluno a condição ampla de entender, falar, comportar-se e posicionar-se no âmbito social e cultural de uma determinada língua (Pinheiro y Corrêa, 2021, p. 08).

lengua, externalizando las reglas gramaticales con el objetivo de dominar las habilidades comunicativas en el contexto real de la lengua estudiada.

Las HLC, como explica Cassany (1994), solo cumplen su papel en la lengua de cuatro maneras, partiendo del papel que ocupe el individuo en la comunicación, luego, ellas pueden y son separadas en dos grupos diferentes, los emisores, que forman parte del grupo de decodificación, la expresión oral y escrita (hablar y escribir); y los receptores, que componen el grupo de la codificación, la comprensión auditiva y lectora (escuchar y leer).

En la decodificación de las HLC, el individuo emite/transmite un mensaje a través de la expresión oral/escrita que son formadas por letras o palabras, en significados. En cambio, la codificación comprende la recepción de los signos y su interpretación, pero también transforma el mensaje en algo definido para que luego se pueda transmitir (Cassany, 1994).

Por lo tanto, se hace importante conocer cada una de las HCL separadamente, para que se describan sus particularidades, aunque no sea aconsejable trabajarlas de forma aislada, es importante conocerlas directamente, una a una.

3.1 LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva es una de las habilidades receptoras, que está relacionada al acto de escuchar, es “una función básica en la socialización del ser humano: lo ayuda a entablar relaciones y a interactuar con las personas que lo rodean; enriquece sus percepciones. Una comprensión empática favorece acuerdos, crea relaciones y comunidades” (Vélez, 2015, p. 32). Esa habilidad no abarca solo la escucha, según Ramos (2017, p. 86), ya que “para poder llevar a cabo una escucha activa no solo es necesario entender el mensaje, sino que la actitud y perspectiva del oyente también repercuten directamente en su interpretación”. Escuchar es solo el comienzo de esta comunicación, es lo que viene antes de la interpretación, para que luego, el oyente pueda analizar los significados y contestar, poner en práctica o simplemente desarrollar una acción tras lo que escuchó. Por lo tanto, es la primera habilidad que se adquiere en la niñez, puesto que se aprende a hablar a través del estímulo a lo que somos expuestos, cuando se escucha, se reproduce.

En la enseñanza de una LE no es tan diferente, eso porque existen muchas maneras de aprender, a depender del contexto, como, por ejemplo, hay quien aprende leyendo libros, artículos; o escuchando a un nativo, viendo películas o series. Según Cassany, Luna y Sanz (2007 *apud* Monsalve et al. 2009, p. 194):

La habilidad de la escucha hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un

determinado hablante. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, puesto que se tienen que construir significados inmediatos, y para ello se requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos de construcción de significados y de interpretación de un discurso oral.

Luego, la habilidad auditiva es mucho más que solo escuchar, hay toda una construcción de significados en lo que se escucha, cómo se escucha y cómo se entiende el enunciado. Por tal razón, en la enseñanza de una LE, esta habilidad es muy importante para el aprendizaje, pues permite que el alumno pueda asimilar la fonética de la lengua estudiada, ya que cuanto más el sujeto es expuesto a la LE, más aprende.

Para Berges (2004, p. 899), “la didáctica de la comprensión auditiva como una habilidad de uso de la lengua es vital para que el aprendiente de L2 logre un completo y adecuado dominio de las situaciones comunicativas a las que se enfrenta”, evidenciando que se puede desarrollar la LE a través de la audición. Además, la autora también afirma que temas como, intereses, deseos, valores y otros, son cruciales para dar sentido a lo que se escucha, para que así, el oyente logre construir su interpretación.

Luego, el acto de escuchar se relaciona a comprender lo que el otro habla. Y tratándose del aprendizaje de lengua española, de acuerdo con Fouman (2015/2016, p. 02):

[...] cuando el profesor habla español en clase, muchos alumnos no entienden lo que dice, parecen un poco perdidos, o si escuchan no hay comunicación. Si uno no comprende lo que dice el hablante, ¿cómo podrá interpretar, analizar, llevar una conversación, dar o pedir informaciones, expresar sus sentimientos, su punto de vista?

De esta forma, al crear el hábito de hablar siempre en español en clase, el profesor promoverá la práctica de la audición y los alumnos estarán poniendo en práctica la comprensión auditiva, poco a poco. Es un proceso de aprendizaje que puede ser desarrollado siempre y de muchas maneras, pero la más importante es estar en total contacto con la lengua y con las habilidades que pretende desarrollar.

Así que, la comprensión auditiva es fundamental en el proceso de aprendizaje, y puede trabajarse a través del habla del profesor, de videos de nativos charlando, canciones, corta metraje, dibujos animados entre otros. Así como afirma Gálvez (2006, p. 03) “la necesidad de escuchar en el acto de la comunicación es imprescindible para aprender, no solo en la escuela, sino en la vida”. Es decir, escuchar es aprender a identificar los signos y procesarlos, para que la posible respuesta sea coherente.

Por lo tanto, de acuerdo con Coelho (2023, p. 12):

[...] la comprensión auditiva es, sin duda, una habilidad activa. Además, a pesar de que al aprender una lengua extranjera se deben desarrollar distintas habilidades

comunicativas, la comprensión auditiva desempeña un papel crucial en la enseñanza. Se podría decir que es la habilidad más significativa, la que constituye la base para el aprendizaje de una lengua, la que precede a todas las demás.

No obstante, cuando se habla de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión auditiva, existen algunos aspectos que deben de ser llevados en cuenta, como, por ejemplo, los audios que son utilizados en estas clases. Ramos (2017) defiende que en las clases de LE, los materiales utilizados son caracterizados por la artificialidad, que trae un contexto “totalmente” alejado de la realidad y que se diferencia mucho de lo que el alumno podría encontrar en una situación real con nativos. La autora aún describe cómo suelen funcionar los audios:

La pronunciación resulta bastante forzada, marcando cada una de las sílabas de las palabras empleadas en la cadena hablada que son además pronunciadas a un ritmo discursivo lento y uniforme. La entonación se exagera con grandes oscilaciones tonales para reforzar los estados de ánimo, las preguntas o las expresiones de admiración, entre otras (Ramos, 2017, p. 87).

Esta afirmación no condena exactamente la utilización de estos audios, porque se entiende que hay muchos niveles del aprendizaje y de los grados en la escuela, pero, es importante entender que ellos no son la mejor o la única opción de trabajar la comprensión auditiva. Además, la utilización única de estos audios puede hacer con que los alumnos no se sientan tan interesados a aprender la LE estudiada.

Por lo tanto, es relevante conocer los desafíos de trabajar esta habilidad en clase, pues, escuchar, parece algo muy sencillo, pero aquí no se habla solamente de escuchar, sino comprender y ser capaz de contestar correctamente. De acuerdo con Coelho (2023, p. 06) “uno de los aspectos que normalmente se destaca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza de la comprensión auditiva es su complejidad, así como las distintas dificultades que se relacionan con esta [...]”, entre estas dificultades, Field (2008 *apud* Coelho, 2023), cita, por ejemplo, la velocidad, la articulación del hablante, falta de conocimiento contextual, componente visual y repetición.

En las clases de español (a partir de la observación de la pasantía), los profesores de lengua extranjera suelen hablar de manera clara, despacio y si necesario repiten lo que fue dicho una y otra vez, y esto está bien desde que el profesor desarrolle el habla a lo largo de sus clases, cambiando de velocidad, por ejemplo. Esto funcionará como un ejercicio para que cuando el alumno sea expuesto al habla de un nativo, por ejemplo, pueda comprender, considerando que la mayoría de los hispanohablantes hablan muy rápido, usan muchas apócorpes y hacen uso de jergas que dificultan la comprensión.

Otros aspectos que contribuyen negativamente a la adquisición de la comprensión auditiva en la perspectiva de Ramos (2017) son audios poco atractivos y repetidos; temas alejados del interés de los alumnos. Son aspectos que se repiten y que están presentes en las actividades desarrolladas para esta habilidad, y que, por consecuencia, desmotiva a profesores y alumnos, como defiende Ramos (2017, p. 88), “[...] el panorama no se presenta nada alentador y poco esperanzador, tanto para el docente como para el alumnado. Hay pues una necesidad imperante de revisar y actualizar la enseñanza de la CA en el aula de ELE”.

También es importante resaltar algunos aspectos que se deben llevar en cuenta cuando se trabaja la comprensión auditiva en clase. Observando el uso de esta HLC en las clases de español (también en la observación de la pasantía), los profesores utilizan mucho la música para trabajar esta destreza, generalmente la letra viene con espacios para rellenar o el profesor lleva un audio y, a partir de ahí, él alumno tiene que contestar algunas preguntas o tomar nota de lo que pide el educador.

Pero, de acuerdo con Ress (2003), esto puede dificultar y limitar el desarrollo de la comprensión auditiva, porque la habilidad de escuchar en una L2 es más difícil y compleja por tratarse de una LE, diferente de la lengua materna a la cual estamos acostumbrados, que posee estructuras y palabras diferentes. Luego, pedirles a los alumnos que hagan actividades así sin más informaciones, sin un componente visual o un contexto, acaba por dificultar el aprendizaje.

Estas son algunas de las dificultades señaladas por Field (2008) y Ramos (2017). Sin embargo, en el contexto real de las escuelas o de las clases regulares de Lengua Extranjera (LE), se observa que la situación puede ser aún más compleja. Independientemente de la lengua extranjera que se estudie, si el estudiante no cuenta con una motivación o un objetivo claro, es poco probable que mantenga el interés por aprender, desarrollar competencias en el idioma o participar activamente en las actividades propuestas.

Aun hablando de los desafíos de trabajar la comprensión auditiva en clase, es importante también entender que el alumno necesita ser instigado a aprender. Los alumnos no “entienden” mucho cuando escuchan un habla en español, una canción o un diálogo, y esto puede generar desinterés. Hernández (2022, p. 15) afirma que “[...] motivar el alumnado es una tarea clave para el profesorado”. Además, una persona motivada puede hacer lo que le guste, y con el aprendizaje no es diferente, entonces se espera que el alumno esté dispuesto a escuchar con atención y a desarrollar la comprensión auditiva.

Para que esto sea posible, el docente debe ir más allá de la simple utilización de canciones como recurso didáctico. Surge entonces la pregunta: ¿es esta la única manera de

trabajar dicha habilidad? Para responder a esta cuestión, es necesario exponer, discutir y analizar diversos aspectos, actividades y metodologías desde diferentes perspectivas teóricas. Esto se debe a que, al igual que se planifican estrategias para abordar contenidos gramaticales, también debe realizarse una planificación específica para el desarrollo de habilidades, considerando el uso de metodologías, tecnologías y otros recursos pedagógicos.

Primero, es necesario entender que, de acuerdo con Ramos (2017), si el profesor trabaja un audio que esté lejos del interés de los alumnos, estos no van a “escuchar” y también no pondrán en práctica los aspectos que hacen la comprensión auditiva, por ejemplo. Los audios, videos, canciones u otras metodologías que el profesor desea utilizar en clase, deben ser elegidos con cuidado, los materiales deben traer un contexto, algo más natural, que se puede o que se note a diario y que llame la atención de los alumnos. Behiels (1988) afirma que, en la mayoría de los casos, el oyente solo se fija en lo que escucha, cuando hay un interés o cuando el tema le importa. Luego, si el alumno observa que lo que escucha en clase sirve para el uso cotidiano, que es algo que le gusta o importa, va a prestar más atención y estará más dispuesto y motivado a aprender.

Tras la motivación y la elección de materiales, también es importante hablar sobre las estrategias que Ramos (2017, p. 89) presenta, son algunos aspectos o actitudes que pueden mejorar esta habilidad en clase, tales como: dedicar tiempo a esta actividad, realizar actividades orales frecuentemente, evitar la interposición entre el discurso y el alumno y etc. “[...] Desarrollar la habilidad de escuchar requiere mucha práctica y más atención de la que se le otorga: debe ser una práctica habitual”, eso quiere decir que es importante practicar la comprensión auditiva siempre que posible, para que la escucha va madurando y los alumnos sientan que ya están acostumbrándose con la Lengua Española, pues están siendo expuestos y la escucha va mejorando poco a poco.

La autora también defiende que “los alumnos tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación, etc.” (Ramos, 2017, p. 90). Es interesante destacar que el tiempo es importante para el desarrollo de esta habilidad, porque escuchar el texto oral una sola vez no es suficiente, pues existen muchos factores que deben ser trabajados y a los cuales los alumnos necesitan prestar atención, como ya mencionado en la cita. De acuerdo con Ernesto (2007, p. 02):

Para comprender lo que está escuchando, el oyente se apoya en las palabras pronunciadas, pero no sólo en ellas, ni en todas ellas: atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y la entonación que las acompañan, a las repeticiones, a las enumeraciones y al orden en que se hacen, a las omisiones, etc.;

se ayuda, además, de los gestos y los movimientos de quien habla, de la postura que adopta y la distancia o proximidad que mantiene con sus interlocutores...

Ernesto (2007, p. 01) completa la cita anterior enfatizando que la práctica de la audición “[...] no puede basarse en un mero ejercicio de reconocimiento de frases o segmentos de lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos, que pueden contener palabras, frases o segmentos no estudiados previamente”. El autor defiende el mismo punto de vista que ha sido discutido sobre el tema, los alumnos deben estar expuestos a situaciones reales del día a día, cuanto más inmersos en la lengua, más desarrollarán el idioma.

De este modo, es importante que el profesor busque métodos de enseñanza que lo ayuden a trabajar la comprensión auditiva en clase, respetando los límites y rompiendo las barreras. Si el tiempo de clase es corto, se deben buscar medios de trabajar en poco tiempo; si las aulas están llenas de alumnos, que trabajen en parejas o equipos, lo importante es que esta habilidad sea desarrollada efectivamente.

Finalizando esta sesión, Ramos (2017, p. 90) enfatiza que:

[...] hay que intentar siempre que sea posible ofrecer al alumno un material variado y real. De este modo en el aula se trabajará la lengua que el discente encontrará después en la calle, los medios de comunicación, etc.; un lenguaje caracterizado por su autenticidad, incluso con incorrecciones, redundancias, vacilaciones...; una muestra con su dosis natural de ruido ambiental o interferencias; y finalmente, una audición con variedades dialectales, registros, textos y temas.

Por lo tanto, las actividades que llevan a poner en práctica esta habilidad pueden ser preparadas a través de cortometrajes, un chisme, un pase de fútbol, canciones que traigan enraizada la cultura del país, audios que huyan de lo artificial, oraciones dichas por sus compañeros de clase, o actividades más sencillas. Eso va a depender del grado, de la cantidad de alumnos y de los materiales que la escuela tiene disponibles para el uso; pero, de alguna manera, esta habilidad debe ser trabajada.

3.2 LA EXPRESIÓN ORAL

La expresión oral se refiere al acto de hablar y lograr comunicarse verbalmente con el otro, a través de un discurso oral y hábitos lingüísticos (Souza, 2013). Es la segunda habilidad adquirida en la niñez, pues se hace la reproducción de lo que se escucha (esta última es la primera a ser adquirida). Baralo (2000) cita aspectos interesantes sobre el aprendizaje de los niños, estos son capaces de aprender inúmeras palabras en una velocidad alarmante que dejan a todos sorprendidos, sin la necesidad de que un adulto les diga qué palabras deben aprender, sin estructuras, sin nada muy claro y aun así el aprendizaje ocurre, porque los niños están

expuestos al habla, al contexto real de la vida, y por eso el habla se desarrolla de forma inconsciente.

Monsalve et al. (2009, p. 193) afirma que

La habilidad del habla es entendida como un acto de carácter individual, de voluntad y de inteligencia, por medio del cual se exterioriza el lenguaje a través de la expresión de necesidades, pensamientos, emociones, deseos y sentimientos, como también la emisión de sonidos inherentes a una lengua que se utiliza en determinada comunidad.

Siendo así, la expresión oral es la habilidad que permite que los individuos puedan expresar ideas, sentimientos y deseos, a través de la verbalización de palabras, frases, contextos, situaciones; también desarrolla una serie de comportamientos y actitudes como: arriesgarse a hablar, dar voz y superar malentendidos (Brasil, 1996). Además, es, posiblemente, una de las mayores herramientas que se tiene para comunicarse, pues con la idea del tiempo corto no resta mucho para escribir un mensaje o una carta, por ejemplo, entretanto, llamar a alguien por teléfono suena más práctico. Para Gómez (2004), la expresión oral funciona alternándose con la comprensión auditiva, pues actúan como emisor y receptor y de ahí la importancia de trabajar las cuatro habilidades, ya que una complementa a la otra.

Para Baralo (2000, p. 05), “[...] la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados”, así pues, esta habilidad no está limitada al hablante o a la acción de hablar y ya, como puntúa la autora, esta expresión busca interacción en un ambiente donde todos puedan trocar ideas y construir significados distintos. Es diferente, por ejemplo, de hablar solo, esta habilidad existe para que haya la comunicación e interacción, es esencial que haya una comunidad, un grupo de personas interactuando, para que la expresión oral cumpla su objetivo de promover interacción comunicativa.

Entretanto, hablar de esta habilidad y decir que en la enseñanza de una LE la adquisición de la oralidad es algo sencillo está equivocado, porque no se puede definir la expresión oral solo como “hablar”, existen aspectos que componen esta habilidad y necesitan nuestra atención. Son ellos: el aprendizaje del significado de una palabra, que, según Baralo (2000, p. 06), cuando se asocia la palabra a su representación sonora ocurren dos procesos diferentes y que pueden dificultar un poco la adquisición del idioma, “[...] por un lado, aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro, apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etcétera”. El proceso de asociar estas situaciones puede

tardar un poco, pues tratándose de una LE, algunas cosas son muy diferentes de lo que estamos acostumbrados en nuestra lengua materna.

Otro aspecto importante es la voz y/o la entonación, para Navarro (2015, p. 173), la segunda “[...] está presente en cualquier destreza: tanto si leemos como si hablamos no sólo pronunciamos los sonidos sino que los acompañamos simultáneamente de una entonación”. Además, si hay una entonación incorrecta, o si la voz suena agresiva, incómoda, el discurso oral estará comprometido negativamente. Luego, creer que la expresión oral implica sencillamente hablar, sin llevar en cuenta sus aspectos, estructuras y significados, es una creencia errónea. Esta habilidad existe para que parte de la comunicación ocurra, de manera coherente y respetuosa.

Por lo tanto, la expresión oral es fundamental para la enseñanza y aprendizaje de una LE, pues determina el nivel de dominio de la lengua, por otro lado, es también una gran herramienta para la comunicación. Siendo así, el aprendizaje de una LE presenta un nivel de dificultad considerable, lo que requiere que las actividades que objetivan su desarrollo expongan al alumno a contextos reales. Como destaca Gómez (2004, p. 880):

El desarrollo de las habilidades de expresión oral, así como de las otras destrezas, supone la puesta en práctica de tareas comunicativas que se llevan a cabo en el aula, de forma planificada y controlada por el profesor, y que suponen el desenvolvimiento paulatino en las mismas por parte de los alumnos. Estas tareas y actividades tratan de reflejar, en la mayor medida posible, las condiciones que tienen lugar en las situaciones comunicativas reales, cuando los interlocutores transmiten e intercambian información con necesidades y objetivos auténticos.

Siendo así, el contexto real es él que determina el uso de la expresión oral en el sentido de objetivar el uso. Para que el alumno siga utilizando las habilidades es necesario que entienda la expresión oral como una necesidad para lograr comunicarse. Es decir, si el alumno está escuchando a alguien, en algún momento tendrá que hablar contestándole, lo mismo pasa en un restaurante, la persona tiene que hacer el pedido, en la calle te pueden pedir informaciones, y si no tienes práctica o dominio de la expresión oral, no habrá una buena comunicación.

Según Níkleva y López-García (2019, p. 11), “[...] comprobamos a diario que entre las cuatro destrezas clásicas –comprensión lectora y auditiva; y expresión oral y escrita- la más difícil de conseguir es la expresión oral”. Reafirmando lo dicho, esta habilidad requiere un poco más de atención debido a su grado de complejidad, y por eso debe ser trabajada y practicada todos los días. Expresarse en nuestra lengua materna a veces suele ser complicado, con una LE el nivel de complejidad sube demasiado, y eso genera algunas dificultades o

miedos por parte de los alumnos, que deben ser discutidos y quizá solucionados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre las dificultades está “el miedo de cometer errores” descrito por Kalan (2007, p. 986), este miedo refleja más la incomodidad o la ausencia de aceptación de la corrección del profesor al equivocarse. En una palabra, “[...] en la clase se practica más la corrección gramatical que la comunicación con fluidez; en la clase no siempre se crea un ambiente de confianza; el profesor puede tener una actitud negativa hacia los errores o utilizar las técnicas de corrección directas”. Siendo así, si el alumno no se siente cómodo para hablar y si el profesor no le da abertura para que este aprenda con sus errores, el alumno no logrará expresarse de manera efectiva.

Crear un ambiente de confianza, como dice la autora, es indispensable, para que los alumnos se sientan cómodos y el miedo de equivocarse sea eliminado de las clases. Todos están en el aula para aprender, y cometer errores forma parte natural del proceso de adquisición de una lengua. Sin embargo, las correcciones realizadas por algunos docentes deben ser analizadas cuidadosamente, ya que, en ciertos casos, pueden no contribuir con el aprendizaje. Por el contrario, pueden generar inseguridad, miedo y mayores dificultades en los estudiantes.

Es responsabilidad del docente reflexionar sobre su propia práctica: evaluar si es necesario moderar el tono de voz; propiciar un ambiente en el que el propio alumno pueda identificar y corregir su error, y, en general, asegurarse de que la corrección se realice de manera respetuosa y afectiva. Un buen profesor no solo corrige, sino que también motiva y fortalece lazos en el proceso de aprendizaje.

En relación al dominio de vocabulario, también es un desafío identificado por Kalan (2007, p. 988), ya que el alumno a la hora de expresarse, en actividades que trabajan la rutina, por ejemplo, puede “[...] no ser capaz de encontrar las palabras exactas para expresar nuestros propios sentimientos es la experiencia más frustrante cuando se habla una lengua extranjera[...]” y en la mayoría de las ocasiones, con miedo de equivocarse o por no recordar vocabulario específico, el alumno prefiere no participar del discurso oral.

Frente a lo discutido, consideramos que hablar en público puede ser un desafío para algunos, pues:

[...] hablar en público en lengua materna resulta una actividad que contiene ansiedad, miedo, inseguridad; hablar en público en lengua extranjera sólo potencia todas estas dificultades. El miedo a hablar en público, junto a la timidez, el miedo escénico, la vergüenza, el temor a la evaluación social y el temor a la comunicación comprenden la ansiedad social (Oxford, 2000, p. 82 *apud* Kalan, 2007, p. 989).

Luego, si el alumno sufre con algunas de estas dificultades, huir de actividades que usan la expresión oral será una actitud frecuente, y debido a eso, se puede observar un número significativo de alumnos que se callan y solo hablan cuando es necesario (Kalan, 2007). Frente a este problema, la situación puede ser resuelta haciendo un ejercicio diario para romper el hielo, por ejemplo. Los alumnos tímidos que son expuestos (dentro de su comodidad) pueden ir perdiendo el miedo de hablar con sus compañeros, a través de actividades en equipos, parejas, para ayudar en la autoconfianza.

La comprensión y la pronunciación también se suman a la lista de dificultades presentadas por Kalan (2007). La primera, de igual modo, hace con que los estudiantes se sientan frustrados, porque en clase a partir de un tiempo ellos ya logran entender a sus compañeros y al profesor, pero cuando son expuestos a videos o audios de nativos hablando, la cosa parece retroceder. Eso porque los nativos hablan rápido y tienen un nivel de vocabulario amplio (pues se trata de su lengua materna) pero, no solo los alumnos se sienten así, este “problema” le pasa a casi todos, sino a todos los aprendices de lenguas extranjeras. Esto se puede resolver oyendo la variedad del español del país o región que se es adepto y acostumbrarse con el acento.

La segunda, relacionada a la pronunciación, provoca miedo a los estudiantes porque estos creen que van a equivocarse y pronunciar las palabras como en portugués o en portuñol, por ejemplo. Generalmente, los profesores empiezan a enseñar la LE por el alfabeto, y en esta misma clase, se les explica a los alumnos el sonido de cada letra, para que cuando vayan a leer alguna palabra, sepan pronunciarla, o sea, si el estudiante no practica el alfabeto, seguramente tendrá alguna dificultad. También surgen dificultades acerca de materiales didácticos y temas para trabajar en el aula (Kalan, 2007).

Por lo tanto, queda evidente que la mayoría de los desafíos en el aprendizaje de LE están relacionados a los sentimientos de los alumnos y a la falta de práctica en algunas ocasiones. Pero es importante discutir los desafíos que alumnos y profesores encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, para que así el profesor pueda buscar estrategias para lidiar con estas dificultades.

De acuerdo con Baralo (2000, p. 17):

La utilización didáctica de la conversación se puede hacer de varios modos diferentes, desde la conversación espontánea del profesor y el alumno, cada uno en sus verdaderos y habituales roles, hasta las actividades programadas con simulaciones de papeles y objetivos especificados y que deben prepararse con antelación.

Para desarrollar conversaciones y ejercitar la lengua no faltan ideas de actividades, hoy en día existen muchas herramientas que ayudan a los profesores en sus clases. Sin embargo, al principio, los profesores pueden jugar un poco con el aula, cambiando las sillas, preparar el ambiente para las actividades orales, poniendo grupos, tríos, parejas, un gran círculo, para facilitar la comunicación, porque esta división aumenta las oportunidades de comunicación y ayuda en la autonomía del alumno (Baralo, 2000). Pero, es necesario poner atención a los grupos y no permitir que los alumnos se oculten entre los otros y eso interfiera en el aprendizaje.

Baralo (2000, p. 18) cita algunos materiales didácticos que suelen ser utilizados en clase y que hacen con que la clase sea más atrayente e interactiva, como, por ejemplo: “[...] canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo de guiones previamente escritos [...]”. Son materiales que ya se usan a diario en la universidad, por ejemplo, pero que en las escuelas no, así mismo, los profesores deben visualizar estas estrategias de acuerdo con su realidad y proponerse a desarrollar la expresión oral de sus alumnos. Se puede empezar por un sencillo “buenos días” y después preguntar cómo fue su día. Incluso, mantener el acto de hablar siempre en español y exponer a los alumnos a contextos reales, es una gran herramienta para desarrollar esta habilidad.

Por tanto es importante que el alumno esté expuesto a la expresión oral, la lengua debe ser usada, principalmente, en el aula, donde además de estudiar la gramática, el profesor sea capaz de orientar y aclarar dudas en relación a la lengua que estudia. Por lo tanto, el profesor debe poner en práctica el habla de los alumnos, con actividades que los ponga en el contexto diario, utilizando temas como: rutina, pedir y dar informaciones, vocabularios de casa, transporte, restaurantes entre otros; preguntas y respuestas, conversaciones, todo lo que se pueda hacer para que facilite el discurso oral.

3.3 LA COMPRESIÓN LECTORA

La comprensión lectora, tercera habilidad adquirida, se refiere al acto de realizar y comprender lecturas de un determinado material, como libros, artículos, cartas, anuncios, etc. Para Monsalve (2009, p. 194), “la habilidad de la lectura está relacionada con un acto de construcción de significado de un texto mediante un proceso complejo de coordinación de informaciones diversas que provienen tanto del mismo texto, como del lector”. En la comprensión lectora, ocurre la decodificación del texto, que puede cambiar su sentido, dependiendo de quién lo lee y de cómo lo hace, ya que este se relaciona a los fonemas de las palabras. Según Muñoz (2004, p. 944):

[...] la comprensión lectora, que gira exclusivamente en torno al par decodificación-significado, nos decantamos por una perspectiva constructiva de mayor calado, propia de un enfoque comunicativo y procesual, en la que los conceptos de interpretación y sentido se incorpore definitivamente a las tareas lectoras en L2 como parte integrante del proceso. Hay que tener en cuenta, además, que no sólo es posible establecer distintos niveles de apropiación del texto, sino también aplicar distintas técnicas de aproximación (lectura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva, etc.), adecuándolas a la tipología textual y al objetivo de la tarea propuesta por el profesor.

Como observamos, aunque la lectura parezca algo sencillo, no lo es, como dijo Muñoz (2004), es en la decodificación que el alumno está expuesto a las letras, a los significados y hasta a la pronunciación de las palabras, o sea, existen factores y estrategias para utilizar esa habilidad comunicativa, entonces no es solo leer mentalmente o leer en tono alto, es entender lo que el texto comunica. La lectura en tono alto “[...] abarca el conocimiento sobre la estructura sonora de la lengua y puede retrasar el desarrollo del alumno en la construcción del significado. Lo que es crucial en la enseñanza de la lectura es la activación del conocimiento previo del lector” (Brasil, 1998, p. 90). Luego, adquirir conocimiento antes de la lectura puede ayudar en la construcción de sentidos del texto.

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, el profesor debe trabajar la lectura también como medio de comunicación, para desmitificar que la lectura se limita a libros y artículos, como cuando se recibe un e-mail del trabajo o una carta, y se hace la lectura de estos, se observa que la lectura fue hecha con la intención de comunicarse, pues se está recibiendo informaciones sobre algo. Muñoz (2004) afirma que existen muchas posibilidades de hacer con que el alumno se convierta en un excelente lector, no porque pronuncia bien, sino porque comprende cada línea.

Sin embargo, Trujillo (2014, p. 51) enfatiza que “[...] para poder comprender un texto necesitamos generar inferencias adecuadas, es decir, ir más allá de lo explícitamente descrito en el texto”. Estas inferencias vienen principalmente del conocimiento del mundo, porque el individuo es capaz de raciocinar y sacar conclusiones de algo que leyó y que no estaba explícito, pero, aún así, el conocimiento previo le permite imaginar y comprender tal acción.

En la misma perspectiva, Viana, Ribeiro y Santos (2014, p. 11) reafirman que:

Para que un texto sea comprendido es necesario que su contenido sea procesado adecuadamente e integrado en los conocimientos poseídos por el lector. Se considera como contenido la información incluida en el texto y las relaciones de cohesión. Integrar los contenidos y comprender los conceptos, los mensajes y las imágenes incluidos en un texto exige conocimientos y vivencias previos.

Lo que las autoras problematizan es que, si un individuo decide leer un texto de medicina, por ejemplo, sin ningún conocimiento previo del tema, el texto será inútil, porque no va a haber comprensión, serán solo palabras “sueltas” de algo que él nunca ha visto. Por consiguiente, tener conocimientos previos ayuda al lector en la comprensión del texto, y esta puede ser una de las estrategias que el profesor de LE puede utilizar en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Según la Base Nacional Curricular Común (BNCC):

[...]la presentación de situaciones de lectura ordenadas en prelectura, lectura y poslectura debe ser vista como potenciadora de esos aprendizajes de modo contextualizado y significativo para los estudiantes, en la perspectiva de un redimensionamiento de las prácticas y competencias lectoras ya existentes, especialmente en lengua materna (Brasil, 2018, p. 244) .

Frente a lo afirmado por este documento, el ejercicio de hacer prelectura y poslectura ayuda en la comprensión del texto, ayudando en el entendimiento de palabras desconocidas y estructuras difíciles. Además, este ejercicio introduce el tema de la lectura, citado en la cita.

Por tal razón, la comprensión lectora debe ser trabajada en el aula, sumada con las otras tres habilidades, lo que ayudará a los estudiantes en su proceso comunicativo en lengua española. Y así como las habilidades anteriores, la comprensión lectora también presenta desafíos en su práctica, como, por ejemplo, el vocabulario. En cuanto algunos profesores no son adeptos a trabajar con textos con vocabulario difícil, Viana, Ribeiro y Santos (2014, p. 04) defienden que “la lectura es la vía más eficaz para la ampliación del vocabulario, por lo que el desarrollo del léxico no se promoverá mediante la retirada o simplificación de vocablos considerados más difíciles o en desuso”.

De esta manera, trabajar vocabulario que dificulta la comprensión textual de los alumnos, puede ser utilizada justamente para lo contrario, ayudar en la comprensión. Y para trabajar con vocabulario “complejo”, el profesor puede pedir que los alumnos intenten a partir del contexto, encontrar significados, no siempre es necesario utilizar el diccionario (Viana, Ribeiro y Santos, 2014).

La falta de “motivación” también es una de las dificultades para (no) lectores. Algunos alumnos no tienen la costumbre de leer, aún más en LE, y los profesores optan por trabajar textos cortos (observación nuestra), que en general son poemas, poesías, estrofas de canciones..., quizá por el tiempo o por la cantidad de alumnos en clase. Pero, estos géneros no suelen siempre llamar la atención de adolescentes. Lo ideal sería “conocer los intereses de los niños [...] para que la selección del material de lectura ofrezca potencialidades en términos de motivación para la lectura” (Viana, Ribeiro y Santos, 2014, p. 12). Los textos pueden

seguir siendo cortos, pero se puede utilizar narrativas, entrevista de fútbol, sinopsis de películas, libros con temáticas que los propios alumnos elijan y afines.

También es importante que las obras y los grandes autores de lengua española sean introducidos en las clases. La lectura de obras literarias contribuyen significativamente en el aprendizaje, culturalmente, además de traer historias que relatan varios episodios importantes para la literatura española. Por lo tanto, la literatura es un instrumento que abarca todo lo mencionado anteriormente, facilitando el aprendizaje, enriqueciendo la competencia lectora, las habilidades comunicativas, el vocabulario e incluso, esta permite que el alumno esté expuesto a la cultura a través de la perspectiva social (Molera, 2023, p. 08).

Aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser más un apoyo para conseguir tal objetivo que un fin en sí mismo.

A partir de estas informaciones, observamos la importancia de trabajar la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lengua española. La cultura hace parte de la lengua y muchos de los contenidos de las lecturas que se realizan en clase traen aspectos culturales que el alumno no comprende al principio. Incluso, hay muchas obras relevantes para el país y la cultura como, por ejemplo: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Por otro lado, los profesores también tienen la opción de elegir textos cortos como los poemas de *Mario Benedetti*, prosas, narrativas. Novelas románticas, de época, picarescas como *el Lazarillo de Tormes*; y pueden cambiar el género de acuerdo con el grupo. Es importante resaltar que antes de las lecturas es necesario que los profesores introduzcan las obras, los autores, que hagan una sinopsis. Y propongan metas de lectura, que no lean por leer, sino que busquen comprender y alcanzar los objetivos propuestos.

La manera como el profesor desarrolla la comprensión lectora y hace la elección de los materiales que serán utilizados puede facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Como organizador de situaciones y como proponente de tareas, el profesor desempeña un papel fundamental. La manera en que organiza las situaciones de lectura (incluyendo la motivación, la activación de conocimientos previos, la selección de textos y las actividades propuestas durante y después de la lectura) será determinante tanto para la enseñanza de la lectura como para la formación de lectores (Viana, Ribeiro y Santos, 2014, p. 13).

Así, el profesor debe hacer lecturas con orientación, explicándoles estrategias de lectura, observando cómo va la pronunciación, si están respetando la acentuación y los signos

de puntuación, y principalmente si están comprendiendo el texto. La elaboración de preguntas sobre los textos leídos puede ayudar en la comprensión y evaluación de esta habilidad. Los textos elegidos también pueden ser trabajados en grandes grupos, narrativas con voces y sentimientos diferentes, como, por ejemplo, leer con alegría y voz de niño, o sea, son actividades divertidas e interactivas que pueden ayudar a fijar la atención de los alumnos, además de incentivar la lectura.

La comprensión lectora también puede ser una herramienta utilizada por los alumnos que no se sienten cómodos para utilizar la expresión oral, por la timidez o miedo de equivocarse en la pronunciación. Y leer, puede hacer con que los alumnos se sientan más preparados a la hora de hablar, porque estarán ejercitando la LE, la pronunciación, las palabras, o sea, ya estarán en contacto con la lengua. Como resultado, al desarrollar la comprensión lectora, el alumno se sentirá más motivado a la hora de hablar, justamente porque ya viene realizando el ejercicio de leer en tono alto, dándole más confianza.

Esa habilidad también puede explorar el mundo literario que está ocultado por las pantallas o por el hecho de que la gente no cree que la lectura es interesante y que posiblemente se puede aprender una LE con ella. Por tanto, es importante utilizar todas las posibilidades de textos con los alumnos, extensos y cortos, rápidos, como mencionó Muñoz (2004), con géneros diversos, para que les llame la atención a los alumnos. Y principalmente, para que entiendan que leer también es una de las maneras que tienen para comunicarse.

3.4 LA EXPRESIÓN ESCRITA

Por fin, la habilidad de expresión escrita, que se resume al acto de escribir, desde un mensaje hasta la escritura de un libro, también es una de las formas que más ayuda a la sociedad a comunicarse. Para Monsalve (2009, p. 194), “[...] la lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación”, siendo así, estas cuatro habilidades dependen una de la otra y, por lo tanto, no se pueden poner en práctica de forma aislada.

Enfatizamos que aunque la escritura sea una de las principales habilidades de comunicación, su uso y práctica en la enseñanza y aprendizaje de una LE es complicado, explica Cassany (2004, p. 917):

La expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día a día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE.

Esa complejidad se debe quizá a la proximidad del portugués y español, o simplemente porque no es tan común escribir en español. La mayoría de las actividades de escritura realizadas en la escuela es para rellenar espacios, utilizando una palabra por vez, haciendo con que el alumno solo sea capaz de escribir palabras aisladas y no pueda producir un texto más explicativo, con más informaciones.

Antes de que se desarrolle la práctica de la expresión escrita, es relevante saber/entender qué significados tiene la palabra “*escribir*”. Para Paz (1998, p. 442), “durante mucho tiempo escribir se ha considerado como: la unión de grafías y palabras con el objetivo de formar frases gramaticalmente correctas [...] o se ha identificado con la lengua literaria escrita”, entretanto, esta habilidad en la actualidad es la que intervienen los conocimientos gramaticales y otros aspectos como procesos cognitivos, por ejemplo.

Para Sánchez (2009, p. 02), “[...] la escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes [...]”. Es universal, porque puede ser utilizada para hablar con personas de todo el mundo, presenta diferencias en el habla, porque diferente de esta, el mensaje escrito tiene más duración que el discurso oral, lo que está escrito, está “grabado” de alguna manera.

Consideramos relevante conocer algunas de las características que componen el discurso escrito, presentadas por Cassany (2005, p. 22-23 *apud* Sánchez, 2009, p. 06), son las siguientes :

a) *Adecuación*, “[...] determina la variedad (dialectal o estándar) y registro (tú o usted) [...]”, esta se relaciona al cumplimiento del propósito comunicativo, como pedir datos, por ejemplo; el respeto a las convenciones sociales, cartas, noticias, etc.;

b) *Coherencia*, “[...] selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)”, es la que organiza todas las informaciones que un texto necesita para ser entendido, desde sus elementos hasta su estructura;

c) *Cohesión*, “Las diferentes frases del texto se conectan entre sí formando una densa rede de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas [...]”, responsable por los aspectos gramaticales como conjunciones y marcadores, pronombres, conectores signos de puntuación etc.;

d) *corrección gramatical*, “Los conocimientos gramaticales aplicados de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico”, respeta las reglas ortográficas y utiliza un léxico recogido por diccionarios, y por último;

e) *Variación y estilo*, “Es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores”, utiliza un léxico sin repeticiones, sintaxis madura utilizando estructuras complejas, recursos estilísticos y propone a que el aprendiz asuma riesgos en la utilización de tiempos verbales, sinónimos y etc.

A través de esos elementos que forman parte del discurso observamos que el discurso escrito no se refiere exclusivamente al acto de escribir, o escribir de cualquier modo, este comprende a parte de esas características, signos, grafías, palabras y significados que los diversos géneros como el mensaje, el texto, la carta deben ser llevados en consideración en el momento de realizar la práctica de la escritura, y a partir de ahí, propiciar una buena comunicación.

De acuerdo con la BNCC:

Las prácticas de producción de textos propuestas en la escritura consideran dos aspectos al acto de escribir. Por un lado, enfatizan su naturaleza procesual y colaborativa, ese proceso involucra movimientos ora colectivos, ora individuales, de planeamiento-producción- revisión [...] (Brasil, 2018, p. 244⁵).

O sea, llevar en consideración el proceso de escritura es muy importante, ya que la ejecución de esta habilidad debe seguir el objetivo de desarrollar la escritura eficazmente.

En consecuencia de la complejidad que envuelve el ejercicio de la expresión escrita y los elementos que la componen, en la enseñanza y aprendizaje de LE esta habilidad está reducida a ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios (Sánchez 2009). En métodos o metodologías de enseñanza de LE a lo largo de la historia, principalmente en “[...] los modelos tradicionales la utilizaban como objetivo último del aprendizaje” (Hermira ,1996, p. 205), y la expresión escrita era utilizada para reproducción o imitación de escritos, pero, actualmente ya existen manuales donde las habilidades aquí problematizadas tienen el mismo grado de importancia.

Luego, cabe al profesor saber trabajar las cuatro habilidades dándoles la misma importancia, reconociendo que entre ellas se complementan y que una no es más necesaria que la otra. Tras reconocer eso, se debe pensar cuáles estrategias harán con que los alumnos se

⁵ As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão [...] (Brasil, 2018, p. 244).

sientan motivados a practicar esta habilidad sin el uso del *Google Traductor* o herramientas que promueven trampas con relación a la escritura.

De acuerdo con Paz (1998, p. 446):

[...] las tareas dependen de: la programación, las necesidades de los estudiantes, las fases del proceso (planificación, redacción y revisión), la motivación, el nivel de lengua, el ritmo de aprendizaje..., y, por lo tanto, las actividades que se planteen en clase han de contemplar y desarrollar aspectos como: aprender a aprender a escribir, la motivación, las fases del proceso de composición, el nivel del estudiante, su ritmo de aprendizaje, el syllabus...

Por esa razón, el profesor debe incentivar a sus alumnos a escribir siempre en español, pues el acto de escribir puede ayudarlos a aprender el contenido, como un ejercicio de fijación, como cuando repasan lo que el profesor escribió en la pizarra, a muchos alumnos no les gusta, sin embargo, creemos que es un buen ejercicio. Ellos también pueden y deben producir textos autorales en determinados géneros, porque esta habilidad va más allá de escribir mensajes cortos. Complementando lo dicho hasta aquí, para ser competente comunicativamente, el alumno debe “[...] hablar, escuchar, leer y escribir, son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (Cassany, 1994, p. 88). Dominar las habilidades comunicativas es imprescindible para la enseñanza y aprendizaje de una LE.

Por fin, concluimos que para avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera que se está estudiando, es importante que el profesor y/o alumno trabaje las habilidades comunicativas a todo momento, pues éstas son partes elementales para la adquisición de la competencia comunicativa, pues trabajan el contexto real de la lengua y necesitan atención, reconocimiento, y además de todo, es preciso que los docentes puedan practicar la gramática española a través de las habilidades, pues cada una de ellas es responsable por parte del aprendizaje y es importante que sean desarrolladas y trabajadas juntas.

3.5 LA IMPORTANCIA DE LAS HCL EN EL PROCESO DE FLUIDEZ DE UNA LE

Tras la discusión del significado de las HCL y posteriormente la presentación de sus características, se discutirá en esta sesión el motivo por el cual las habilidades son importantes para la fluidez de la lengua extranjera estudiada.

La competencia comunicativa como conjunto de habilidades, se presenta como la parte práctica de lo que se llama teoría, en este caso, cuando se habla de la enseñanza-aprendizaje de la gramática. En la enseñanza-aprendizaje de una LE, aprender las reglas del idioma no es suficiente para lograr comunicarse, esta idea surgió con el norte

americano Dell Hymes (1972), que posteriormente no compartía del mismo pensamiento que Chomsky (1957) como explica Kenedy (2008, p. 130 *apud* Gamero. et al 2014, p. 247) para Chomsky, la competencia era definida como “[...] un sistema de reglas interiorizado por los hablantes que permite producir un conjunto infinitamente grande de sentencias. Es el conocimiento que el hablante tiene de las estructuras de la lengua, no conscientemente, pero implícitamente”.

Mientras Hymes (1972) defiende que la comunicación ocurre a través de la exposición del individuo al contexto real de la vida, Chomsky (1957) postula que la comunicación se da por el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua, que al final, funciona como una enseñanza descontextualizada.

Sin embargo, Cassany (1994, p. 96) postula que “[...] la importancia de cada habilidad lingüística varía notablemente según el individuo y el tipo de vida comunicativa que lleve”, posteriormente, si uno desea trabajar solamente con edición de texto, lo más lógico es que su enfoque esté en las reglas gramaticales. Pero si el objetivo del aprendizaje es viajar por diferentes países, es importante que además de estudiar la gramática, el individuo ejercite las HLC y haga una búsqueda sobre los países que desea visitar, porque en el caso de países hispanohablantes, cada uno tiene sus particularidades, incluso en el acento; o sea, estudiar la gramática descontextualizada no sería una opción.

Siendo así, el desarrollo de las HLC en la enseñanza y aprendizaje de ELE es esencial para que el aprendiz. Las actividades utilizadas en este proceso no pueden ser limitadas a ejercicios descontextualizados y que no promueven interacción y consecuentemente comunicación. Por lo tanto, las actividades trabajadas en el aula, deben tener como objetivo claro el desarrollo comunicativo del alumno, a través de las HLC, para que, de esta manera, el alumno comprenda la importancia y logre aprender la lengua en su uso.

Así que, al estudiar una lengua, el alumno debe usarla de una manera que lo ponga en el contexto real, de manera que sea capaz de, por ejemplo, pedir informaciones, saludar a la gente en la calle, contestar a una pregunta, escribir una carta, un mensaje, escuchar y entender un pedido o una información, leer los ingredientes de una receta, leer un aviso, un recibo. Alcívar (2023, p. 414) reafirma lo mencionado hasta aquí

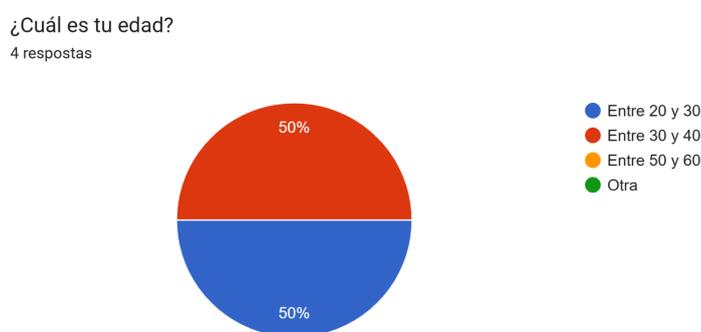
En cuanto al desarrollo de competencias comunicativas, se ha encontrado que es crucial para una comunicación efectiva en diferentes contextos y situaciones. La competencia comunicativa implica la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada y adaptarse a diferentes interlocutores y contextos comunicativos.

Luego, aunque la gramática sea realmente importante, es imprescindible no usar las habilidades como forma de externalizar las reglas aprendidas. Y partiendo de esa perspectiva, ya se debe suponer que las habilidades son responsables por una parte muy importante del aprendizaje, el desarrollo práctico de la lengua, a partir de la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva y lectora.

4 ¿Y EN LA PRÁCTICA?

Antes de abordar las preguntas relacionadas al tema tratado en este estudio, realizamos algunas de cuño personal para elaborar el perfil de los colaboradores y presentarlos adecuadamente. Nueve profesores recibieron este cuestionario, pero solo obtuvimos respuestas de cuatro docentes, todas mujeres, dos con edades entre 20 y 30, y las otras dos con edades entre 30 y 40 (Gráfico - 1).

Gráfico 1 - Grupo de edad.



Fuente: Elaborado por el Google Forms.

También realizamos una pregunta sobre la formación académica de las cuatro colaboradoras, el tiempo que cada una dedicó a la docencia, y si poseen alguna especialización. Estas preguntas de carácter personal fueron consideradas relevantes para el desarrollo de este trabajo, ya que nos permiten comprender mejor el perfil profesional de cada participante y su posible influencia en el contexto realizado. A seguir presentamos un cuadro con la sistematización de las informaciones colectadas de cada colaborador de este estudio:

Cuadro 1: Informaciones académicas de las colaboradoras

Nombre Ficticio:	Formación Académica:	Tiempo de actuación en clase:	Especialidades:
Bel	Licenciatura en Letras Español	4 años	No
Aline	Curso no especificado	10 años	Metodología en la enseñanza de español
Ben	Licenciatura en Letras portugués y español	10 años	Literatura y enseñanza de lengua portuguesa
Carla	Estudiante de Licenciatura en Letras Español	2 años	No

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede verificar, dos de las profesoras tienen formación en Letras Español, solamente una aún no ha terminado la carrera y Aline no especificó su graduación, pero por su especialidad inferimos que haya estudiado Letras Español. El tiempo de actuación es entre dos y diez años, es tiempo suficiente para poder contribuir con esta investigación con sus experiencias en clase sobre la utilización de las HLC. Y solamente dos profesoras poseen especialidad, Ben y Aline, las que están a más tiempo en clase.

Tras esta contextualización, iniciaremos el análisis sobre la práctica de las habilidades lingüísticas en la enseñanza y aprendizaje de lengua española en la ciudad de Monteiro-PB. Antes de adentrarnos realmente en el tema, nos pareció interesante preguntarles a las profesoras sobre su conocimiento respecto a las habilidades lingüísticas, para saber si las conocían o si aún las recordaban. Tres de ellas contestaron de igual manera (pusieron las cuatro habilidades) con excepción de Bel que puso solamente tres (leer, escuchar y escribir).

Identificamos en sus respuestas que todas tienen conocimiento de qué se trata las habilidades lingüísticas. Eso porque la práctica de las HLC es algo común en las clases de lengua extranjera, ya que se espera que los profesores dominen las habilidades de la lengua que enseñan, así como los contenidos y que además adopten metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Leffa, 2016).

Es necesario resaltar que enseñar una LE va más allá de la gramática, como ya fue problematizado aquí en la sesión anterior, sabemos que el aprendizaje del contenido gramatical debe ser complementado con la práctica/refuerzo de las HCL, y que no es indicado que las dos sean trabajadas de forma aislada. Por otro lado, si la enseñanza de LE se limita a reglas y estructuras gramaticales, la comunicación de los alumnos estará condicionada a superficialidad. Moura reafirma lo dicho hasta aquí cuando menciona que (2005, p. 16 *apud* Barçante, 2023, p. 122):

La enseñanza de lenguas con un enfoque solo en las estructuras o en aspectos funcionales del lenguaje y que no comprenden el diálogo de manera dialéctica está limitada a una enseñanza que preconiza una comunicación ingenua, superficial y que se aleja de su principal razón de ser: el sujeto⁶¹.

Por lo tanto, se hace indispensable el uso y refuerzo de las HCL en el proceso de enseñanza de una LE. Los alumnos necesitan desarrollar la comunicación y no limitarse a leer frases listas y escribir lo que está en la pizarra, la lengua es viva y es necesario que sea utilizada social y culturalmente.

⁶ O ensino de línguas com um enfoque apenas nas estruturas ou em aspectos funcionais da linguagem e que não compreende o diálogo de maneira dialéctica está fadado a um ensino que preconiza uma comunicação ingênua, superficial e que se afasta da sua principal razão de existência: o sujeito (Moura, 2005, p. 16 *apud* Barçante, 2023, p. 122).

En este sentido, a continuación, se discutirá el uso de las habilidades lingüísticas por parte de las profesoras colaboradoras. El análisis se centra en examinar sus prácticas relacionadas con las HLC, con el objetivo de identificar formas de complementar su trabajo, así como señalar casos en los que las actividades podrían beneficiarse de un mayor grado de creatividad, motivación y otros elementos.

4. 1 TRABAJANDO LA EXPRESIÓN ESCRITA

Cuando cuestionadas sobre cómo trabajar la expresión escrita (EE) en clase, las colaboradoras dijeron que hacían algunas actividades como:

Cuadro 2: Actividades para la expresión escrita.

Carla	Elaboración de resúmenes, seminarios e investigaciones.
Aline	Dictados de palabras y frases, traducción, anotaciones de contenidos y textos diversos.
Ben	A través de géneros discursivos, los alumnos suelen escribir frases cortas de acuerdo con la actividad que les pido sobre el texto.
Bel	Producciones textuales simples.

Fuente: Elaboración propia.

Las propuestas que las profesoras utilizan en clase son similares y están de acuerdo con la BNCC de lengua española. El documento orienta que esta habilidad debe ser trabajada a través de producciones escritas de diferentes géneros textuales como: viñetas, carteles, chats entre otros. Además de trabajar los géneros, también es esencial que el alumno escriba sobre su rutina, su familia, amigos, gustos... (Brasil, 2018). Este cambio de escritura hace que el alumno no se aburra con los géneros textuales y pueda escribir de diversos temas .

La propuesta de Carla resulta especialmente relevante para el desarrollo de la EE, ya que incorpora actividades como resúmenes, seminarios e investigaciones. En estas tres modalidades, los estudiantes deben realizar búsquedas en diversas fuentes para poder desarrollar la tarea propuesta por la docente. De este modo, no se limita a una sencilla repetición de palabras, sino que los alumnos deben comprender el contenido y expresarlo con sus propias palabras, lo que favorece significativamente la práctica de la escritura.

Esta perspectiva se asemeja al proceso de aprendizaje propuesto por Ausubel (2002), que defiende que los enfoques cognitivos, la retención, organización y transferencia de significados se aplican a la educación, ya que auxilian en la resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico y afines. Esto quiere decir que cuando el estudiante relaciona

la información actual con conocimientos previos, este ejercicio facilita el proceso de aprendizaje, además de promover autonomía, porque no será necesario hacer un repaso de informaciones cuando ya se conoce el tema, eso si se trata de un resumen o trabajos que no necesitan fundamentar.

A continuación, Aline propone dictados de palabras para actividades de expresión escrita, Cassany (2004) defiende que el dictado puede ser un ejercicio anticuado si asociado a la práctica exclusiva de grado infantil, a memorización de reglas ortográficas, a la reducción de la escritura (si utilizada solamente para fines de traducción de lo oral a lo gráfico), y por fin, el dictado como un modelo conservador. Estas características promueven una actividad limitada, según la perspectiva de Cassany (2004), que no objetiva el desarrollo de la EE a favor de la comunicación.

Sin embargo, al mismo tiempo en que dice que el dictado puede ser “malo” para el aprendizaje de español, si sumado con otros aspectos, también defiende que “ desde una perspectiva más práctica, el dictado sigue siendo uno de los ejercicios más rentables del aula de lengua” (Cassany 2004, p. 231). Porque para este teórico, el ejercicio de interpretar un texto oral y convertirlo en algo escrito puede generar interés y otras posibles didácticas. Asimismo, “la explicación de esta estima seguramente debe encontrarse en el carácter activo del ejercicio (los alumnos trabajan en todo momento) y en claridad y prontitud de los objetivos que consigue (comprensión oral, ortografía...)” (Cassany 2004, p. 231).

Cassany (2004) también propone 11 propuestas para dictados, pero le daremos atención al *Dictado Tradicional*, en este, el alumno debe comprender el significado de la palabra que el profesor lee en tono alto, actuando como el receptor de la comunicación y a continuación, debe transcribir lo que entendió oralmente a la lengua escrita.

Fíjense que la actividad tiene porcentajes equivalentes de comunicación y de gramática. Según el énfasis que se pone en una parte u otra, la técnica está más centrada en el uso y en las habilidades o en los conocimientos gramaticales. Por ejemplo, si piden al alumno que escuche y que apunte las ideas más importantes que se dictaron, el ejercicio es básicamente comunicativo; al contrario, si dictamos palabra por palabra, repetidamente y con claridad, para que los alumnos apunten todo el texto, damos relieve al componente gramatical (Cassany, 2004, p. 234).

Por eso, es importante que los profesores expliquen los objetivos de la actividad, para que no parezca que el dictado es algo sin importancia y que no puede agregar al aprendizaje de una lengua extranjera. Al contrario, si bien utilizado, puede contribuir significativamente con la comunicación, como actividad introductoria, para romper el hielo ya que este permite adaptarlo. El docente puede hacer equipos, parejas, tríos y trabajar con palabras, frases y

textos, desde que hayan objetivos en las actividades propuestas en la clase de lengua española, todo puede ser utilizado de alguna manera.

La expresión escrita es citada en otras dos cuestiones en el cuestionario: a) La habilidad más “fácil” de trabajar en clase (por la profesora Aline) y b) La habilidad más difícil de trabajar en clase (por tres profesoras, todas excepto Aline).

La discusión puede darse involucrando este contraste entre fácil y difícil y las propias profesoras responden a estas preguntas. Mientras Aline dice que la EE es más accesible de trabajar en clase porque los alumnos “consiguen escribir pequeñas cosas” (Cuadro 5), las otras tres consideran un nivel de dificultad cuanto a esta habilidad:

Cuadro 3: ¿La habilidad más difícil de trabajar en clase?.

Carla	La escritura, porque es necesario dominar la gramática.
Ben	La escritura, porque requiere atención y tiempo en la elaboración.
Bel	La escritura, porque los alumnos tienen dificultad.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando Aline cita la expresión escrita como más fácil o accesible para trabajar en clase, esta se refiere a la idea de que, entre todas las habilidades, esta es la que más se utiliza a diario en clase, porque los alumnos toman nota de los contenidos, explicaciones, actividades y afines, aunque no siempre escriban “libremente”, esta sería la forma de mantener el contacto con la escritura.

Las otras tres profesoras dicen que, para desarrollar esta habilidad, es importante dominar la gramática, poner atención y disponer de tiempo para la elaboración, pero “[...] todos sabemos que la concatenación de frases simples y sencillas escritas con una ortografía y gramática impecables no es saber escribir” (Hermira, 1996, p. 207). La autora explica que el alumno tiene capacidad suficiente (de acuerdo con su nivel) de producir textos escritos, no es necesario conocer toda la gramática, pero es importante construir desde siempre (respetando el nivel del alumno), el texto.

En contrapartida, Cassany (2004) considera que esta habilidad lleva una cierta complejidad e incluso cita elementos (ya mencionados) que un texto escrito debe tener para ser considerado verdaderamente un texto escrito, y por lo tanto es importante (como citan las profesoras) conocer la gramática española, las características que dan cohesión y coherencia al texto, puede que parezca realmente muy difícil, pero escribir puede ser considerado un proceso que necesita de planificación, redacción y revisión (Paz, 1998).

Por lo tanto, partiendo de la perspectiva de Paz (1998), los profesores pueden trabajar esta habilidad ora fácil ora difícil por etapas, utilizando diferentes estrategias, empezando por textos cortos respetando las etapas, y con el pasar del tiempo, los alumnos estarán más aptos a escribir en lengua española, porque lo más importante es incentivarlos a escribir, de pequeñas a grandes cosas, la práctica lleva a la perfección.

4.2 TRABAJANDO LA EXPRESIÓN ORAL

Las actividades relacionadas a la expresión oral a veces suelen confundirse. Muchas personas asocian esta expresión, donde el individuo utiliza la voz para expresarse y comunicarse, con leer en tono alto, por ejemplo. Pero, estas son actividades diferentes, mientras la expresión oral se vincula al acto de expresarse libremente, leer expresa o comunica solamente lo que está en el texto (si la persona solo lee y no agrega ningún comentario libre).

Luego, cuando las profesoras fueron cuestionadas sobre cómo trabajaban la expresión oral, dijeron:

Cuadro 4: Actividades para trabajar la expresión oral.

Carla	Seminarios y participación activa de los alumnos.
Aline	Repetición de palabras, frases. Pequeños diálogos y expresiones cotidianas.
Ben	Siempre hago actividades para que interactúen.
Bel	Lectura de las producciones y elaboración de diálogos.

Fuente: Elaboración propia.

La profesora Carla tiene una buena base para trabajar la expresión oral, a través de los seminarios, los alumnos además de exponer el contenido deben explicarlos con sus propias palabras y a depender el trabajo genera una discusión, promoviendo la interacción, que también es algo que Ben procura desarrollar en clase.

Aline utiliza la repetición de palabras y frases, una práctica defendida por Nation (2003) en la adquisición de vocabulario. Pero, pensando en la comunicación de los alumnos, esta repetición de palabras no puede ser descontextualizadas, es esencial que los alumnos aprendan el texto propuesto, de manera contextualizada para que el ejercicio de repetición ayude en el aprendizaje de lengua y no se convierta en una actividad de repetición sin objetivos específicos (Brown 2001 *apud* Maria y Marzari 2023).

Bel es una de las profesoras que confunden la expresión oral con la lectura en tono alto (ya mencionados). El acto de leer se refiere a la comprensión lectora, que trataremos más adelante. Los docentes no pueden elegir lecturas para trabajar la expresión oral, porque el enfoque de esta habilidad es la comunicación, es expresarse y la lectura es una habilidad que utiliza otras características.

Entretanto, esta habilidad es una de las más fáciles para trabajar en clase, de acuerdo con las colaboradoras:

Cuadro 5: La habilidad más fácil de trabajar en clase.

Carla	La expresión oral es más fácil, porque permite una participación más dinámica y espontánea de los alumnos. Facilita la interacción entre ellos y con el profesor y puede ser desarrollada a través de actividades simples.
Aline	La expresión oral y escrita. A ellos les gusta hablar y repetir lo que diga el profesor y consiguen escribir pequeñas cosas.
Ben	La comprensión lectora, porque a partir de ella desarrollamos las demás.
Bel	La expresión lectora, porque la lengua materna facilita la comprensión del texto de modo general.

Fuente: Elaboración propia.

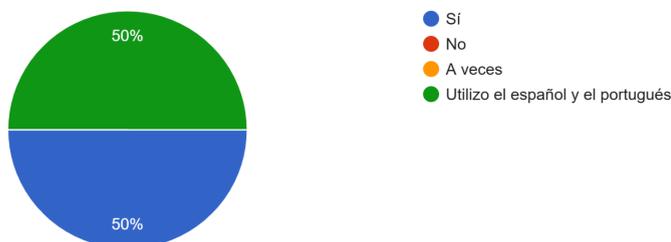
Como podemos ver, dos de las profesoras dijeron que la expresión oral es una de las habilidades más fáciles de trabajar en clase, porque promueve interacción y porque a los alumnos les gusta repetir oraciones, pero Nikleva y López-García (2019) defienden que entre las cuatro HLC, la expresión oral es la más compleja. Esto debido a que expresarse ya no es tan sencillo en nuestra lengua materna y, por lo tanto, hacerlo en una lengua extranjera puede ocasionar algunos incómodos. En primer lugar, está el conocimiento de la gramática y vocabulario, en segundo la pronunciación y en tercero los aspectos emocionales como la timidez, vergüenza, miedo al error (Kalan, 2007). O sea, todo esto contribuye en la suma de las dificultades en trabajar la expresión oral en clase.

Luego, como parte del incentivo para los alumnos a desarrollar esta habilidad, es importante que las clases sean impartidas en lengua española.

Gráfico 2: Las clases son impartidas en español.

¿Las clases son impartidas en español?

4 respuestas



Fuente: Elaborado por el google forms.

Verificamos que dos de las profesoras hablan solamente en español en el aula y dos mezclan el portugués y el español. Esta práctica puede reflejar negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Según Souza (2013, p. 120):

A partir de esta información, es posible pensar que eso puede hacer con que a los alumnos que les guste poco la lengua y las clases pueden perder el interés, pasando a no gustarles la lengua. De esta manera, sería de extrema importancia que la profesora empezara a comunicarse más en la lengua, aunque los alumnos no entendieran todo, a fin de que se sintieran motivados a comunicarse en lengua extranjera.

Por eso la importancia de utilizar la lengua española en el aula, los alumnos deben estar expuestos a la lengua, deben ser introducidos en contextos reales y cuanto más el alumno escucha, más absorberá el contenido, el vocabulario, la pronunciación y la confianza a la hora de hablar. Y es por eso que:

La audición aparece como una contraparte de la destreza oral. Razón por la que ambas destrezas no pueden ser separadas e independientes. Dado que el fenómeno de la comunicación oral se desarrolla en presencia de dos actantes: un hablante y un oyente (Fouman, 2015/2016, p. 19).

Así pues, si se espera que los alumnos reproduzcan el sonido correcto del español es esencial que ellos consuman la lengua, y eso puede empezar con el habla del profesor en la clase.

Luego, considerar la expresión oral como la habilidad más “fácil” parece equivocado si llevamos en consideración los aspectos ,ya mencionados, que demuestran que esta no lo es. El desarrollo de la expresión oral está demarcado por el miedo y la vergüenza y para que sea posible trabajar esta habilidad es necesario que se crear un ambiente cómodo (Kalan, 2007), donde el miedo no sea algo común, donde el profesor sepa corregir al alumno de una manera humana y que no lo intimide , un ambiente divertido, saludable y que genere interacción entre el grupo.

4.3 TRABAJANDO LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Llevando en consideración que la importancia de la comprensión auditiva conlleva en el desarrollo de la expresión oral “[...] ya que facilita, favorece, agiliza la adquisición de la lengua que se aprende y permite el contacto permanente con la misma en situación comunicativa, que sea de forma pasiva o activa” (Fouman 2015/2016, p. 26). Y, por lo tanto, de las cuatro HLC, la comprensión auditiva es la que más se practica.

Las colaboradoras fueron cuestionadas cuanto a las actividades que utilizan para trabajar esta habilidad:

Cuadro 6: Actividades para trabajar la comprensión auditiva.

Carla	A través de músicas y audios.
Aline	Audios de nativos.
Ben	A través de textos o diálogos donde los alumnos deben escuchar y rellenar espacios.
Bel	Músicas y lecturas.

Fuente: Elaboración propia.

La música es una herramienta muy utilizada en las clases de lengua española, tres de las profesoras dijeron que trabajan con canciones. “Al usar canciones en la clase, podríamos sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua” (Toresano 2001, p. 40). La autora defiende el uso de canciones en clase, pues el acto de escucharlas activa la memorización cognitiva, lo que ayuda en la memorización de vocabulario, estructuras gramaticales, mejora la pronunciación de las palabras y también la entonación.

Además, la utilización de canciones en clase desde la perspectiva comunicativa, presenta una contextualización real, a través de temáticas como: “el amor, creencias, naturaleza, muerte, etc.” (Toresano 2001, p. 41). Por lo tanto, utilizar la música como herramienta para desarrollar la comprensión auditiva es un buen recurso, ya que se acerca más al contexto de los discentes y con eso, puede que la motivación aumente.

También es importante destacar que:

[...] también podemos acudir a la letra impresa, por lo que la comprensión más completa no es el fruto de un proceso de comprensión auditiva, sino lectora. Estos hechos revelan que la escucha de canciones se puede hacer en varios planos, con diferentes propósitos e intensidades y, por lo tanto, utilizando en diferente medida las habilidades y estrategias de comprensión (Toresano 2001, p. 43).

La cita se encaja bien al habla de Bel, porque añade la lectura en la respuesta. Al principio parece diferente utilizar la lectura con la comprensión auditiva, pero, en muchos casos el alumno no llega a entender lo que escucha, sino lo que lee; y tener la letra de la canción puede y facilita la comprensión, aunque convierte la actividad en un ejercicio más de lectura que de audición. Asimismo, la utilización de las letras en los años iniciales para ayudar en la comprensión auditiva es una buena estrategia, pero no debe ser utilizada siempre, porque puede limitar el desarrollo de la habilidad auditiva, así que, es importante que el profesor sepa trabajar este género para que sea utilizado como una herramienta que auxilie la comprensión auditiva en los años iniciales.

Ben destaca una parte de las actividades de comprensión auditiva que los profesores suelen utilizar mucho en las clases de LE, rellenar espacios, completar diálogos, y muchas veces puede parecer aburrido para los alumnos, porque algunos docentes trabajan la música como, por ejemplo, un pause en la gramática, pero no es solo poner la música y pedirles a los alumnos rellenen espacios, es importante:

Dar información sobre el cantante y la canción puede, aparte de motivar, facilitar la comprensión al activar estereotipos y otro conocimiento del mundo que permita la predicción. Como otra forma de acercamiento se intentará escuchar más de una vez, plantear tareas orientadas a la percepción de las palabras más relevantes o comprensión de la idea principal, o utilizar alguna forma de apoyo en la audición (uso en mayor o menor medida de la letra escrita). Es decir: la comprensión de la letra se puede guiar, dosificar o secuenciar, de manera que las tareas de escucha sean más o menos exigentes (Toresano 2001, p. 46-47).

Luego, la música puede ser bien utilizada si trae objetivos para el aprendizaje de la lengua española. Es también esencial que la elección de las canciones sea realizada, cuando sea posible, de acuerdo con la opinión y gustos de los alumnos. Eso, sin quitar el lugar de las canciones que traen enraizadas la cultura de su país de origen.

Carla y Aline están a favor de los audios de nativos, la práctica de escuchar para aprender es defendida por Gálvez (2006), para desarrollar la comprensión auditiva los alumnos necesitan escuchar y escuchar de todo. Ramos (2017) explica que la utilización de audios nativos es muy exagerada, algunos son forzados, presentan un ritmo discursivo lento y por lo tanto no debe ser el único medio de trabajar la comprensión auditiva.

Los audios deben ser escogidos con más cuidado, en contextos reales de la vida los nativos no hablan así, existen materiales más naturales, que presentan una buena dicción y aun así exponen una interacción más natural. Cortés Moreno (2000 *apud* Fouman, 2015/2016), lista algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de trabajar la comprensión auditiva en clase, como: morfosintaxis con un grado de dificultad al nivel

concreto de los alumnos: ni demasiado fácil, ni demasiado difícil; vocabulario controlado; textos narrativos, informativos, que tengan lógica; y dicción clara.

Luego, para trabajar o mejorar esta habilidad es necesario buscar audios que traten los intereses de los alumnos y que suenen atractivos. Para eso, es importante que haya tiempo para dedicarse a las actividades, así tendrán una razón para escuchar bien, pues tienen que contestar los ejercicios. Y, por lo tanto, los audios que presentan entonaciones con oscilaciones exageradas, con locuciones rápidas, complejidad sintáctica y afines, no estén en los audios que los profesores lleven al aula. E incluso, además de los métodos presentados por las colaboradoras, también es posible trabajar la comprensión auditiva a través de cortometrajes, que es una herramienta audiovisual y por eso llama más la atención, aunque todas las actividades y recursos tengan su valor y grado de importancia. Siendo así, la comprensión auditiva tiene un papel muy importante en la enseñanza de una LE, y constituye la base para el aprendizaje de la lengua (Coelho 2023).

4.4 TRABAJANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora apareció en dos cuadros, en el primero apareció dos veces como la habilidad más fácil de trabajar en clase, por Ben y Bel (cuadro 5). Según Ben, es “fácil” trabajar esta habilidad porque es a partir de ella que se desarrollan las otras habilidades. Entretanto, Coelho (2023) no está de acuerdo con esta afirmación, para él, la comprensión lectora no precede las demás habilidades, sino la comprensión auditiva. “Un claro ejemplo de esta afirmación es el hecho de que las personas aprendemos nuestra lengua materna a través de la escucha” (Coelho, 2023, p. 12). Por lo tanto, aprender la lengua materna a través de esta habilidad demuestra que la exposición al habla hace con que se internalicen estructuras lingüísticas, vocabulario y la pronunciación.

Para Bel, la comprensión lectora es “fácil” de trabajar “porque la lengua materna facilita la comprensión del texto de modo general” (cuadro 5). Esta afirmación no está totalmente equivocada si pensamos en traer para la LE las habilidades de lectura que aprendemos en nuestra lengua materna, Centeno Cortés y Jiménez Jiménez (2004 *apud* Antón, 2010) dicen que la lengua materna es una pieza clave en el proceso de raciocinio, y claramente, estas habilidades pueden/son transferidas para la lengua extranjera meta.

En cuanto a la familiaridad del español y el portugués, es importante que el docente oriente a sus alumnos a comprender que, aunque las lenguas se parezcan, presentan estructuras diferentes, sentidos opuestos y cada lengua debe ser trabajada siguiendo su gramática. La lengua materna puede ayudar en la comprensión de la LE, pues presenta

conocimientos previos (Brasil, 2018), pero también puede dificultar el aprendizaje si es mal utilizada.

Las colaboradoras expusieron como suelen trabajar la comprensión lectora en clase, o sea, las actividades frecuentemente realizadas por sus alumnos.

Cuadro 7: Actividades para trabajar la comprensión lectora.

Carla	A través de géneros textuales y la participación activa en las clases.
Aline	Pequeños textos que tratan temas actuales.
Ben	Las dos habilidades más presentes en mis clases son la comprensión auditiva y lectora.
Bel	Lecturas de textos, cuentos, historias y etc.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la pregunta sobre cómo trabajar esta habilidad en clase, se esperaba que las profesoras pusieran géneros textuales. Eso porque cuando se habla en la comprensión lectora, muchas personas piensan que esta habilidad solo se refiere a lecturas, simple y objetivo. Pero, si ponemos atención al término *comprensión*, percibimos que leer y comprender son cosas completamente diferentes.

Según la Real Academia Española (RAE), *comprensión* se refiere a la acción de comprender, discernir e interpretar, si el alumno no tiene conocimiento de la gramática de la LE, no va a comprender el texto, será apenas un texto que puede leer, palabras que puede pronunciar, pero que no comprende. Para Golder y Gaonacih (2002), para aprender a comprender hay que ejercitar mucho más que solo la comprensión, hay que trabajar los aspectos que permiten la comprensión, como, por ejemplo, la decodificación.

A continuación, Aline puso que trabaja textos pequeños con temas actuales, esta práctica también está asegurada por la BNCC (Brasil, 2018, p. 36) que orienta que “la lectura de textos y materiales de temas actuales y pertinentes de la realidad social en que vivimos ofrece la oportunidad de discutir y dialogar críticamente sobre lo que se está leyendo”. Luego, ofrecer textos con informaciones actuales puede incentivar a los alumnos a ejercitar esta habilidad. El profesor puede elegir las temáticas respetando las ideas de los alumnos y llevando en consideración sus gustos, como: chismes, fútbol, un famoso, un caso criminal, una sinopsis de una nueva película y también los textos periodísticos.

“Los textos periodísticos de fuentes actuales, ya sean originales o adaptados, son excelentes opciones para mostrar el uso de la lengua en un ambiente real. Estos permiten que, en su lectura, sea posible identificar los argumentos y las estructuras que lo componen”

(Brasil, 2018, p. 45). Así, los alumnos realizan lecturas de temas actuales, con el objetivo de quizá analizarlas, descubrir lo que ocurre actualmente y pueden sentirse motivados a leer.

Ninguna de las profesoras citó la literatura española y/o la literatura hispanoamericana como herramienta para trabajar la comprensión lectora en clase. Como mencionado en el capítulo 3.3, es imprescindible utilizar la literatura de la lengua estudiada. La BNCC (2018), exige que la literatura esté en el plan de clase cuando presenta habilidades para la comprensión lectora. Así:

La presencia de la literatura en las clases de español mediante la presentación de diferentes géneros literarios de artistas hispanos. Estos textos aparecen con el objetivo de promover la divulgación del patrimonio literario y cultural de la lengua española. Se realizan actividades que estimulan la búsqueda de información (Brasil, 2018, p. 35).

Es evidente que es muy importante exponer al alumno a la cultura de la lengua española, y aunque no hay tiempo suficiente para trabajar obras largas, el profesor puede utilizar textos menores, reducirlos también es una opción. Incluso, los propios alumnos pueden “resumir” los textos literarios a partir de sus lecturas y perspectivas acerca de la historia, además, estarán ejercitando más que la comprensión lectora, también la expresión escrita. Lo importante es presentarles la literatura de los países que hablan español, promoviendo una inmersión cultural, conocimiento acerca de los países y de los temas tratados, y claro, el aprendizaje.

Por lo tanto, el profesor debe trabajar la comprensión lectora a partir de la construcción de significados que provienen de la coordinación de informaciones que adquirimos previamente y también en el texto (Monsalve, 2009). Eso contribuye para que el lector pueda viajar, buscar en las entrelíneas y descubrir los significados, lo que está implícito. Luego, esta habilidad debe explorar mundos, sitios, culturas y mucho más, a través de la literatura.

4.5 CONSIDERACIONES GENERALES DE LAS HABILIDADES

En esta sesión, discutiremos cuestiones pertinentes sobre las habilidades de manera general, a través de dos cuadros que tratan desde la importancia de las HLC al enfoque de la enseñanza en las clases de español de las colaboradoras.

Cuadro 8: ¿Consideras las habilidades comunicativas importantes para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera? ¿Por qué?

Carla	Sí, porque aprender un nuevo idioma no involucra solo conocer su gramática y vocabulario, sino principalmente saber utilizarlo de manera eficaz para expresar ideas, comprender y ser comprendido en diferentes contextos.
Aline	Sí, son fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de cualquier idioma. Una inmersión se hace necesaria para que el estudiante entienda y perciba la importancia del idioma.
Ben	Claro, porque las necesitamos para desarrollar el habla y nociones generales sobre la lengua.
Bel	Sí.

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en las respuestas suministradas por las profesoras que respondieron el cuestionario, estas están de acuerdo en cuanto a la utilización de las HLC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. La respuesta de Carla explica bien el porqué de esta importancia, no es suficiente solo aprender la gramática, los alumnos necesitan desarrollar la competencia comunicativa, es esencial que los discentes aprendan a comunicarse.

Según los PCN's:

En esta línea de pensamiento, deja de tener sentido la enseñanza de lenguas que objetiva sólo el conocimiento metalingüístico y el dominio consciente de reglas gramaticales que permiten, cuando mucho, alcanzar resultados puramente medianos en exámenes escritos. Ese tipo de enseñanza, que termina por convertirse en una simple repetición, año tras año, de los mismos contenidos, da paso, en la perspectiva actual, a una modalidad de curso que tiene como principio general llevar al alumno a comunicarse de manera adecuada en diferentes contextos de la vida cotidiana (Brasil, 2000, p. 26⁷).

Esa transición y este cambio de objetivo en la enseñanza y aprendizaje de español da énfasis a la competencia comunicativa, o sea, al uso y desarrollo de las HLC, a través de actividades que busquen la interacción entre los alumnos. Luego, es deber de los profesores hacer un cambio en relación a sus clases, la gramática debe ser estudiada y puesta en práctica a través de las habilidades, buscando así el éxito comunicativo.

⁷ Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (Brasil, 2000, p. 26).

Cuando cuestionadas sobre el enfoque de la enseñanza en las clases, solo una profesora puso la comunicación:

Cuadro 9: Cuál es tu enfoque actual en la enseñanza de lenguas extranjeras: la comunicación? ¿la gramática? aspectos culturales? ¿Utilizas las habilidades lingüísticas?

Justifica la respuesta

Carla	Un poco de todo, siempre trato de traer un poco de cada cosa para que la clase no se vuelva monótona y aburrida.
Aline	En una asignatura de prácticas integradoras, un poco de cada habilidad, para que los alumnos de segundo año tengan la oportunidad de irse de intercambio. Como el año pasado cuatro lograron ir a España, empecé a enfocarme más en eso para quienes tienen ese sueño. En el día a día de las clases de español trabajo más con gramática, y en algunas clases diferentes incluyo un poco de cultura.
Ben	Intento trabajar con todos.
Bel	La comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

Las docentes Carla, Ben y Bel parten de la perspectiva comunicativa para trabajar la lengua española en clase. Bel puso que su enfoque es la comunicación, pero también es importante considerar trabajar los otros aspectos presentados, como, por ejemplo, la cultura.

En contrapartida, Aline dijo que su enfoque es ayudar al alumno a irse de intercambio, pero, completó diciendo que utiliza más la gramática y en clases diferentes la cultura. Pero ¿cómo es posible preparar alumnos para viajar a España con pura gramática? ¿Estos alumnos no deberían, principalmente, practicar la comunicación?. Así es recomendable por las instituciones que trabajan con intercambistas:

[...] el alumno egresado del Programa tendrá un dominio suficiente de las lenguas portuguesa y española para interactuar con sus pares en contextos previsibles de intercambio lingüístico. Al trabajo intercultural y de sensibilización lingüística realizado en los primeros años de escolaridad, se suma, en los últimos años, un trabajo más sistemático que permita a los alumnos actuar de forma plena en contextos que exijan el uso de prácticas sociales de comprensión y producción en ambas lenguas (Escolas de Fronteira, Brasília e Buenos Aires, março de 2008, p. 21).

Si lo que se desea es que los alumnos participen de los intercambios, se debe ejercitar las HLC, la gramática pura no es suficiente para que este alumno interactúe con los nativos. El objetivo de que las clases de lenguas extranjeras busquen desarrollar la comunicación debe ser trabajado tanto con alumnos de intercambio, como con los alumnos que no piensan viajar.

4.6 DESAFÍOS Y RECURSOS

Muchos son los desafíos que los profesores encuentran en el aula, principalmente en las clases de lenguas extranjeras, donde se espera que los alumnos utilicen la lengua a todo momento. Las colaboradoras citaron algunos desafíos que enfrentan a diario en sus clases de lengua española.

Cuadro 10: Desafíos para trabajar la lengua española en clase.

Carla	Falta de material didáctico e interés de los alumnos. Aprender otro idioma no es fácil y cuando no hay interés por parte de los alumnos, es desmotivante.
Aline	Vergüenza cuando se trata de lengua extranjera.
Ben	El tiempo (de clase y preparación de materiales).
Bel	La vergüenza.

Fuente: Elaboración propia.

Carla cita que su mayor desafío es la falta de materiales e interés, hoy día lo que más se tiene es material para trabajar. Es cierto que ni todas las instituciones poseen el libro didáctico de lengua española, pero el internet y las TIC's ofrecen infinitas posibilidades para trabajar en clase.

La herramienta más utilizada en las clases es la diapositiva y a partir de ella se puede añadir vídeos, imágenes, juegos y etc. Estos aspectos generalmente llaman la atención de los alumnos (Espinoza; Freire, 2018). La BNCC también presenta habilidades para trabajar con la tecnología “Utilizar contextos digitales y/o aplicaciones para acceder y disfrutar del patrimonio artístico/literario en lengua española” (Brasil, 2018, p. 36).

Y si en la institución no hay internet, lo tradicional funciona, es posible utilizar papeles impresos, una cartulina, la pizarra. El profesor en el momento de planeamiento puede elaborar sus propias explicaciones y actividades, pero también, puede utilizar el internet, en el cual hay muchos sitios, plataformas como, por ejemplo, el *profedelee*. Desde que se haga una supervisión al contenido expuesto por estos medios, no hay problema en utilizarlos, o sea, hay diversidad de materiales que pueden ser usados.

Para Ben, el mayor desafío es el tiempo de clase y preparación de materiales. El tiempo de clase es de 45 a 50 minutos y en la mayoría de las escuelas las clases tiene muchos alumnos, o sea, trabajar con todos es un desafío, y es por eso que las clases deben ser preparadas con mucha antelación, para que el profesor logre desarrollar un plan que funcione en este periodo de tiempo. Algunos factores pueden ayudar, como por ejemplo, ponerlos a los

alumnos para trabajar en grupo, parejas, tríos, realizar actividades individuales llevan mucho tiempo y agrupándolos así, puede que el tiempo sea optimizado.

Aline y Bel citan aspectos emocionales como la vergüenza, como el mayor desafío. Esta es una emoción muy frecuente entre los alumnos, pero es importante investigar los factores que están provocando esta vergüenza. Según Santos y Barcelos (2018, p. 17), “practicar la producción oral no es un trabajo muy fácil ya que muchos estudiantes se frotan con algunos problemas al utilizar la lengua meta en situaciones reales de comunicación”. Estos problemas están muchas veces relacionados a los recursos lingüísticos limitados, la vergüenza y el miedo de expresarse frente a los compañeros.

Es importante que el docente identifique a estos alumnos, para trabajar la vergüenza y la timidez, promoviendo actividades en grupos, dinámicas divertidas e interactivas, para que el alumno vaya acostumbrándose con el ambiente y con el grupo.

El siguiente cuadro, habla de los recursos y actividades que las profesoras utilizan en sus clases de lengua española, referente al uso de las cuatro habilidades.

Cuadro 11: Recursos y actividades para trabajar las habilidades.

Carla	Escuchar músicas, pedir para completar de acuerdo con lo que escuchan. Eso ayuda en la concentración y percepción de los alumnos.
Aline	Escuchar audios para contestar preguntas, dictados de palabras y frases.
Ben	Las actividades suelen a partir de un contexto siempre que sea posible.
Bel	Creación de diálogos basados en situación real.

Fuente: Elaboración propia.

Las profesoras Carla y Aline utilizan músicas y audios como recursos para la enseñanza de LE. Según López (2005), es importante llevar en consideración los tipos de aprendizaje, los alumnos necesitan de estímulos diferentes para aprender, como, por ejemplo: estímulos visuales, táctiles o auditivos. Para los que necesitan estímulos auditivos, las canciones y los audios son una buena opción de aprendizaje. Lopez afirma que:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal) (López, 2005, p. 806).

También es importante considerar el estilo musical que les gusta a los alumnos, esto también es un factor motivacional muy importante. Además, las canciones deben traer letras que no hagan apologías a cosas que no se deben trabajar en clase (a depender del grupo). Es

importante tomar ese cuidado en relación a la elección de la canción y al tema que aborda, ya que “ todo el componente motivador que puede suponer una canción para un alumno, puede potencialmente representar lo contrario para otro al que no le gusta un determinado tipo de música, intérprete o grupo” (López, 2005, p. 808), y por eso, se hace importante preguntar o hacer una encuesta para conocer el gusto musical de los alumnos.

Este recurso puede ser utilizado para: a) enseñar vocabulario, practicar pronunciación, b) remediar errores frecuentes, estimular el debate en clase, enseñar cultura y civilización, estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña, fomentar la creatividad, desarrollar la comprensión oral y lectora, desarrollar la expresión oral y escrita, repasar aspectos morfosintácticos, motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero, desarrollar el sentido rítmico y musical (Varela 2003 *apud* López 2005). O sea, Varela (2003), presenta muchos factores que pueden ser utilizados y alcanzados a través de la música, si utilizada con objetivos ya citados, la música se convierte en una herramienta muy eficaz para la enseñanza.

El dictado también fue mencionado como recurso didáctico (ya mencionamos su uso, capítulo 5.1), pero, Cassany (2004) presenta 11 dictados que se pueden utilizar en clase (comentamos el dictado tradicional), son ellos: a) Dictado tradicional; b) Dictado por parejas, a través del dictado normal, los alumnos escriben el texto y el profesor evalúa la ortografía; c) Dictado secretaria, el profesor dicta una sola vez en velocidad normal; d) Dictado colectivo, se asemeja a una redacción libre, el profesor elige el tema y a partir de ahí se desarrolla la actividad; e) Dictado en grupo, el profesor presenta una frase “si no existiera fútbol...” y los alumnos deben seguir; f) Medio dictado, se refiere a una narrativa de alguna historia, donde los alumnos deben poner libremente algunas frases; g) Dictado gramatical, pone énfasis en algún aspecto gramatical, el docente dicta frases simples que los alumnos deben anotar introduciendo directamente las transformaciones que se determinaron previamente: cambiar el número, el género, el tiempo verbal; h) Dictado telegráfico, la técnica es simple: el profesor solo dicta las palabras llenas (con significado semántico: nombres, verbos en infinitivo, adjetivos y adverbios) de cada frase, como si fuera un indígena⁸ hablando: Juan levantar dormido aún meter ducha = Juan se ha levantado y, todavía dormido, se ha metido en la ducha; i) Dictado trampolín, se trata de dictar lo que habitualmente escribiríamos en la pizarra, después de escuchar y anotar, los alumnos deben reconstruir el texto, cambiando el

⁸ Cassany (2004), elige este grupo como ejemplo, para explicar que las palabras serán dictadas de manera semejante a la estructura gramatical de los indígenas. Incluso, cualquier grupo podría ser utilizado como ejemplo, porque nuestras estructuras gramaticales son diferentes de las demás lenguas.

tono y adaptando los personajes; j) Dictado de pared, se forman parejas, uno se cuelga a la pared y espere que el otro le dicte el texto memorizado, este ejercicio se puede repetir; k) Dictado de dibujos, los alumnos siguen las instrucciones orales del profesor para dibujar varias figuras en una hoja.

Por lo tanto, el dictado puede ser una buena herramienta para el aprendizaje del español, desde que siga objetivos específicos. También es importante enfatizar otros aspectos como “el trabajo del alumno, el proceso de comprensión y transcripción del texto, la selección del texto, etc” (Cassany, 2004).

La utilización del diálogo, mencionado por Bel está en la BNCC en algunas habilidades, como: “(EF06LI16) Construir un repertorio de vocabulario relativo a expresiones usadas para la convivencia social y el uso de la lengua española en clase”, proponiendo diálogos formales e informales con situaciones reales de comunicación, “escribir un diálogo sobre fotos de lugares que han visitado con los amigos” (Brasil, 2018, p. 16 y 17). Los diálogos son importantes para el desarrollo de la expresión oral y para el desarrollo comunicativo.

4.7 EL PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación de lengua española actualmente es demarcado por las pruebas escritas, elaboradas por el profesor, sobre sus propios objetivos en situaciones muchas veces aisladas (Condemarín y Medina, 1998). Esto es reafirmado por Valencia-Naranjo et al. cuando menciona que:

[...] las tareas de evaluación de los alumnos suelen dirigirse al nivel de conocimientos mediante pruebas de papel y lápiz o situaciones presentadas mediante vídeo. Otro método general de evaluación es la simulación donde el alumno tiene que interaccionar con otra persona (entrenada o no) y evaluar su ejecución (Nieves Valencia-Naranjo, et al, 2021, p. 325).

En las respuestas al cuestionario, las profesoras dicen utilizar: pruebas, seminarios, trabajos escritos. Y cuando cuestionadas sobre el uso de las HLC en las evaluaciones, dicen que las utilizan. Veamos a seguir cómo evalúan las profesoras colaboradoras de este estudio:

Cuadro 12: La evaluación.

Profesora	¿Cómo es el proceso de evaluación, utilizas pruebas, seminarios, actividades sumativas?	¿Las habilidades están contempladas en la evaluación? ¿cómo?
Carla	Además de los citados, evaluó la participación en clase.	Sí, a través de la interpretación de textos, audios y etc.

Aline	Pruebas, trabajos escritos, en este primer periodo. En el próximo, quiero pasar la prueba de otra manera.	No todas. A cada periodo busco usar una o dos en específico.
Ben	Sí.	No siempre. Pero están en las actividades del día a día.
Bel	Pruebas y trabajos.	No todas.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la utilización de pruebas es importante decir que:

Al evaluar sólo a través de pruebas, el profesor raramente considera las condiciones en las cuales transcurre el aprendizaje del niño, su entorno cultural, sus experiencias previas; tampoco sitúa esta evaluación en una situación comunicativa que dé sentido a la tarea solicitada (Condemarín y Medina, 1998, p. 04).

O sea, es evidente que evaluar a los alumnos de lengua española utilizando solo la prueba escrita, además de no considerar el aprendizaje de los alumnos, los conocimientos previos y los aspectos que hacen parte de la lengua extranjera y su entorno cultural, no evalúa las HLC de manera que se desarrolle la comunicación. Esto no es una crítica a que las pruebas escritas de gramática no funcionan, es una alerta a que los procesos de evaluación deben cambiar, presentar objetivos que trabajen las habilidades, llevando en consideración el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para conocer un poco más sobre los tipos de evaluaciones, a fin de diversificar el método de evaluación, Hoz y Prieto (2016), presentan:

A) Evaluación sumativa total, caracterizada por: Certificación de los aprendizajes logrados por los estudiantes y procedencia de su promoción de nivel. Centrada en el producto final. Evaluación terminal. Uso de instrumentos de máxima objetividad.

B) Evaluación sumativa parcial, caracterizada por: La evaluación del logro educativo final como integración de logros parciales y procedencia de su promoción de nivel. Evaluación en períodos establecidos y terminal. Uso de instrumentos objetivos, exámenes escritos y orales, para la prueba final y las parciales, y análisis de productos.

C) Evaluación Formativa, caracterizada por: Certificación de aprendizajes y perfeccionamiento de procesos. Evaluación continua. Uso de instrumentos diversos: observación directa, análisis de productos, rúbricas, escalas, listas de cotejo, pautas evaluativas y preguntas orales, portafolios.

D) Evaluación para el aprendizaje, caracterizada por: Integración de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Implicación de los alumnos en su propio progreso. Feedback inmediato y permanente. Apoyándose permanentemente en las respuestas de los alumnos, se

va ajustando continuamente la instrucción. implica regularmente a los alumnos en autoevaluación y coevaluación, manteniendo estándares constantes, de modo que puedan seguir su propio crecimiento a lo largo del tiempo y sentirse responsables de su propio éxito (Hoz y Pietro, 2016, p. 43).

Los autores presentan cuatro tipos de evaluación, cada una con algunas características que deben ser identificadas de acuerdo con el objetivo del profesor en cuanto a lo que va evaluar. Es necesario que el método de evaluación interactúe con otros, para que otros aspectos de la lengua y de los alumnos sean llevados en consideración. Además, es importante que las habilidades sean contempladas en las evaluaciones, ya que trabajan la competencia comunicativa de la lengua.

Sobre evaluar las habilidades:

Al examinar el procedimiento de evaluación también es necesario atender a la información proporcionada. Los instrumentos autoaplicados permiten acceder a la percepción del estudiante sobre las propias habilidades en contextos de interacción. El ajuste entre las creencias de los estudiantes sobre su nivel de habilidad y el grado de habilidad real puede ser bajo y afectar a su ejecución (Nieves Valencia-Naranjo, et al 2021, p. 325).

En la cita es posible notar que exponer el alumno a evaluaciones sin “saber” su nivel de desempeño en relación a las habilidades puede afectar la ejecución y eso suma una mala nota en su boletín, por eso, es importante que el profesor evalúe el alumno considerando todo lo que él hace en clase. Muchas veces los alumnos se destacan en la ejecución de habilidades específicas individuales.

La evaluación de las competencias (conocimiento, habilidades y actitudes) requeridas para desempeñar determinadas funciones (Johnson, 2019) debe incorporar un enfoque multidisciplinario, de métodos múltiples y de información múltiple (Vacha-Haaser et al., 2019 *apud* Nieves Valencia-Naranjo, et al, 2021, p. 325).

Por lo tanto, la evaluación de las HLC debe utilizar métodos múltiples, eso significa decir que la evaluación no debe ser utilizada de una única manera, hay que diversificar los métodos, la ejecución y las habilidades que serán evaluadas.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Por fin, el trabajo evidenció la importancia fundamental de las habilidades lingüísticas comunicativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española. A lo largo de la discusión, se analizó cómo las habilidades: expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora, no sólo forman parte del sistema lingüístico, sino que también se relacionan y desarrollan la competencia comunicativa. La discusión contó con el apoyo de teóricos como: Cassany (2004), López (2005), Monsalve (2009), Muñoz (2004), Baralo (2000), Dell Hymes (1971), Alcivar (2023) y otros. Todos contribuyeron para que el trabajo se desarrollara de manera satisfactoria, buscando exponer y analizar el tema a partir de fuentes que trabajan en la misma área.

Los datos del cuestionario y las reflexiones teóricas demuestran que, para lograr una enseñanza y aprendizaje de valor significativo, es indispensable que el profesor adopte una planificación que contemple metodologías activas, recursos tecnológicos y estrategias que promuevan la participación del estudiante en contextos reales o simulados de comunicación.

El repaso de reglas y estructuras gramaticales no puede ser el único recurso utilizado por el profesor en la clase de LE. Es importante que otros aspectos ganen espacio en el aula, como, por ejemplo: la cultura, enseñar lengua y no pensar en cultura es ocultar parte de la historia de la LE, así como la literatura, las canciones, el cine, las novelas. Todos estos aspectos deben ser integrados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En consideración a los aspectos emocionales y afectivos que muchas veces desmotiva al alumno y pone en riesgo su aprendizaje. Es importante que el profesor busque conjuntamente con los alumnos, maneras de trabajar la vergüenza y la timidez en clase. Estos factores si no reciben una atención adecuada, acaban por desmotivar y dificultar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Luego, la desmotivación abarca aspectos que pueden ser resueltos entre profesores y alumnos. Saber el gusto de los alumnos y los recursos que les llamen la atención, puede ayudar al profesor a desarrollar mejor las clases, además de promover interés a los alumnos.

Asimismo, este trabajo destacó la necesidad de un enfoque equilibrado e integrado de las HLC, evitando prácticas centradas exclusivamente en la gramática o en la memorización mecánica. Partiendo del concepto de que las habilidades existen para que se conozca y se desarrolle la comunicación, se hizo importante dar énfasis a esta investigación, para que los profesores y alumnos visualicen el mundo cultural, social y comunicativo que existe por detrás de las lenguas extranjeras. Estudiar puede parecer aburrido porque muchas

veces lo único que se enseña es una gramática descontextualizada, pero si se enseña la lengua viva con los aspectos que la involucran, el aprendizaje puede convertirse en lo más divertido y atractivo posible.

En última instancia, se concluye que el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras depende, en gran medida, de una práctica docente reflexiva, que considere las particularidades del grupo, fomente un ambiente afectivo y respetuoso, y que, sobre todo, valore el error como parte del aprendizaje. Así, el trabajo con las habilidades lingüísticas comunicativas puede convertirse en un puente efectivo hacia una educación lingüística más significativa, inclusiva y transformadora.

Además, los datos analizados enfatizan la dificultad y la complejidad de trabajar las HLC en clase. Las profesoras colaboradoras de este estudio suelen utilizar los mismos recursos y materiales. El desarrollo de las habilidades en clase es realizado de manera rutinaria, son siempre las mismas actividades y ni siempre el enfoque es la comunicación.

Por lo tanto, es necesario que los docentes evalúen su conducta en clase y empiecen a trabajar las HLC de la manera que propone la BNCC y los PCN 's. Utilizando la cultura, la gastronomía, el cine, la literatura, las músicas, los bailes, o sea, todo lo que hace parte de la lengua estudiada. Y principalmente, es importante que la comunicación sea el mayor objetivo de la enseñanza y aprendizaje de lengua española.

Aunque hayan dificultades para priorizar la comunicación en clase, este proceso puede ser desarrollado poco a poco, considerando el tiempo, el nivel de los alumnos, los materiales y recursos disponibles en la escuela. La mejor opción para mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera en términos de comunicación es: el cambio pedagógico del docente y la utilización y desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas.

REFERENCIAS

ACOSTA COELHO, Sofia Isabella et al. **El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de Inglés: Desafíos y propuestas para la Educación Secundaria.** 2023.

ALCÍVAR, Yamileth Arteaga. Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. **Revista Científica FIPCAEC** (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria). ISSN: 2588-090X. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP), v. 8, n. 2, p. 404-419, 2023.

ANTÓN, Marta. Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. **Revista española de lingüística aplicada**, n. 23, p. 9-30, 2010.

Ausubel, D. P. (2002). **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.** Barcelona: Paidós.

BACHMAN, Lyle. **Habilidad lingüística comunicativa.** Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, p. 105-127, 1995.

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. **Carabela**, v. 47, p. 5-36, 2000.

BEHIELS, Lieve. Estrategias para la comprensión auditiva. **Actas de las II Jornadas de didáctica de E/LE**, p. 5-17, 1988.

BERGES, Manuela Gil-Toresano. La comprensión auditiva. In: **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** 2004. p. 899-915.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira – Programa Escolas Bilíngües de Fronteiras (PEBF).** Brasília; Buenos Aires, mar. 2008. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf] Acceso en: 19/05/25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CASSANY, Daniel. El dictado como tarea comunicativa. **Tabula rasa**, n. 2, p. 229-250, 2004.

DE LA ORDEN HOZ, Arturo; PIMIANTA PRIETO, Julio Herminio. Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 18, n. 2, p. 40-52, 2016.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave.** 2015.

ESPINOZA FREIRE, E. E., JARAMILLO Martínez, M., CUN Jaramillo, J., & PAMBI Encalada, R. (2018). La implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Revista Metropolitana de Ciências Aplicadas**, 1(3), 10-17. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>.

FOUMAN, Joseph Jasvin Leprof. **Problemática de la comprensión auditiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ele**: caso de los principiantes. Año 2015/2016. Dissertação apresentada para avaliação parcial com vista à obtenção do Diploma de Professor de Educação Geral de 2.º Grau (DIPES 11). Orientador: Sr. André-Marie MANGA. 82 p.

GALÁN VÉLEZ, Rosa Margarita. **Comprensión auditiva**: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, v. 36, n. 79, p. 31-46, 2015.

GIL GALVÁN, M.R. y MARTÍN ESPINOSA, I. (2021). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? **Revista Complutense de Educación**, 32 (2), 237-247.

GOLDER, Caroline; GAONACÍH, Daniel. **Leer y comprender**: psicología de la lectura. Siglo XXI, 2002.

GÓMES, Raquel et al. **Vademécum Para la formación de Profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), p. 11-1.279, 2004.

KALAN, Marjana Sifrar. Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. In: **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)**. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006. Universidad de La Rioja, 2007. p. 981-996.

LÓPEZ, Beatriz Rodríguez. Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. In: **La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Servicio de Publicaciones, 2006. p. 806-816.

LÓPEZ VALERO, Amando. **Tipología textual y técnicas de expresión oral**. 1996.

MARTÍN PERIS, ERNESTO. La didáctica de la comprensión auditiva marco ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, núm. 5, julio-diciembre, 2007, pp. 1-18 Marco ELE València, España.

MEDINA, Mabel Condemarín-Alejandra. **EVALUACION DE LAS COMPETENCIAS LINGÜISTICAS Y COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS**. 1998.

MONSALVE UPEGUI, María Elicenia; VELÁSQUEZ, Mónica Alejandra Franco; RÍOS, Mónica Andrea Monsalve; TRUJILLO, Vilma Lucía Betancur y SALAZAR, Doris Adriana Ramírez. **Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva**, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 189-210.

NÍKLEVA, Dimitrinka G.; LÓPEZ-GARCÍA, María Pilar. El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. **Educatio siglo XXI**, v. 37, n. 3 Nov-Feb, p. 9-32, 2019.

PAZ, Luz Rodríguez. **La expresión escrita en la clase de E/LE**. Centro Virtual Cervantes. ASELE. Actas IX (1998), p. 441-448.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. (Org.) **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.

RAMOS, Eva Álvarez. Didáctica de la comprensión auditiva: recursos y estrategias. In: **Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas: actas del LI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): celebrado en Palencia (España) del 24 al 29 de julio de 2016**. Agilice Digital, 2017. p. 86-94.

REES, G. (2003). **Pre-listening tasks**, Disponible en:
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities>

SÁNCHEZ, David. **La expresión escrita en la clase de ele**. Marco ele. ISSN 1885-2211/nº 8, 2009. 41p.

SILVA TRUJILLO, Macarena. El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. **Innov. educ. (Méx. DF)**, México , v. 14, n. 64, p. 47-55, abr. 2014 . Disponible en
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&nrm=iso>.accedido en 10 abr. 2025.

TORESANO, Manuela Gil. **El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE**. Carabela–Monográfico Semestral. Madrid, v. 1, n. 49, p. 39-54, 2001.

VALENCIA-NARANJO, Nieves; ROBLES-BELLO, M^a Auxiliadora. Habilidades comunicativas y de relación en la educación superior de disciplinas dirigidas al asesoramiento. **RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia**, v. 25, n. 1, p. 323-341, 2022.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; SANTOS, Sandra Cristina Silva. **Los desafíos de enseñar a comprender**. 2014.