



**La comprensión oral y su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje del español como
lengua extranjera**

Andrés Camilo Cano Tangarife

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, Doctora (PhD) en Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Cano, 2022)
Referencia	Cano, A. (2022). <i>La comprensión oral y su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Santiago, mi primo, quien me ha apoyado a lo largo del proceso y me ha acompañado de manera incondicional.

A Isabel y Felipe, mis amigos, quienes con sus palabras y sus presencias hicieron que los momentos de desesperanza, de frustración y de emociones adversas pudieran ser superados con el respaldo de una genuina amistad.

Agradecimientos

A Daniela, Sara, Valentina y Michael, mis compañeros de la línea de práctica investigativa, quienes entre diálogos y consejos soportaron a mi lado el arduo trabajo realizado.

A Juan Fernando Zavala, por compartir sus experiencias, sus conocimientos y por su confianza en mí para desempeñar mi labor como docente de ELE.

A la profesora Érica Gómez, por proponer la línea de investigación, por hacerla visible para la licenciatura y por compartir conmigo su experiencia y sus conocimientos en el campo de saber en el que se enmarca la investigación.

De manera especial le agradezco a Leidy Vásquez, mi asesora de tesis, por su paciencia, sus conocimientos compartidos, su compromiso, su apoyo y sus recomendaciones para la realización del trabajo. Cada uno de esos elementos enriquecieron mi proceso formativo y serán los primeros pasos de un largo camino proyectado.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	11
1.1. Justificación	11
1.2. Contextualización del problema	14
1.3. Problemática	21
1.4. Antecedentes	25
1.4.1 Antecedentes legales	26
1.4.2 Antecedentes conceptuales	28
1.4.3. Antecedentes investigativos	32
1.4. Pregunta de investigación	37
2. Objetivos	37
2.1 Objetivo general	38
2.2. Objetivos específicos	38
Capítulo 2. Metodología de la investigación	39
2.1. Tipo de investigación	42
2.2. Observación del contexto, recolección y sistematización de la información	42
2.3. Los sujetos participantes de la investigación	44
2.4. Identificación de problemáticas y planteamiento del problema	47
2.5. Construcción de la unidad didáctica <i>Turisteando en Medellín</i>	48
2.6. Análisis de la información	50

Capítulo 3. El estado de la comprensión oral para las interacciones comunicativas en la enseñanza de ELE	53
3.1. Limitaciones para la comprensión oral: el papel de la escucha.	55
3.1.1. Propiedades de la voz: limitación o potencia para la comprensión oral de los estudiantes.	55
3.1.2. Las estrategias del docente para la mejorar la comprensión oral	59
3.1.3. La dificultad en la comprensión del lenguaje no literal en las expresiones idiomáticas	62
3.2. La conversación alrededor de las experiencias, una estrategia para la enseñanza de la comprensión oral	64
3.2.1. La diversificación de las conversaciones	64
3.2.2. Los diálogos propuestos como reconocimiento de la actualidad	68
3.2.3. El diálogo desde los juegos de roles, una apuesta por una didáctica de la conversación	71
3.3. La unidad didáctica: una apuesta hacia el fortalecimiento de la comprensión oral	72
3.3.1. Reconocer los contextos	73
3.3.1.1. La lectura en voz alta	75
3.3.1.2. La relación entre repetición e imagen como apuesta por el mejoramiento de la comprensión oral	76
3.3.2. Los aportes derivados a partir de la implementación de la unidad didáctica para la enseñanza de ELE	77
4. Conclusiones	80
Referencias	83
Anexos	86

Lista de figuras

Figura 1 Categorías resultantes del análisis de la información	54
---	----

Resumen

La presente investigación fue realizada con el objetivo de identificar asuntos relacionados con los inconvenientes que presentan los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) a la hora de comprender los mensajes orales de hispanohablantes nativos. Para ello, trabajamos a partir de una serie de actividades relacionadas con los objetivos propuestos, en las cuales pretendimos describir las dificultades de estudiantes de ELE para la comprensión oral, identificar la importancia de la conversación como estrategia de enseñanza y proponer actividades que enfatizaran en el fortalecimiento de la escucha. Para el desarrollo de esta investigación trabajamos bajo el paradigma de investigación cualitativa, mediante el diseño metodológico de investigación acción participativa (IAP), con la cual el investigador maestro y sus acompañantes en el proceso aportan alternativas de mejora ante una problemática. Además de esto, recolectamos información con fichas de observación y una entrevista enfocada en la comprensión oral para el campo de ELE. Los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de esta habilidad con diversas estrategias adaptadas a los niveles de los alumnos, así como algunos factores que obstaculizan la apropiación de la misma. Entre las conclusiones encontramos que la preparación de docentes de español debe ser fortalecida tanto en lo conceptual como en lo práctico y también que el campo de ELE se presenta como una manera de desempeñarse laboralmente por fuera de la enseñanza tradicional de este idioma.

Palabras clave: comprensión oral, español como lengua extranjera, interculturalidad, estrategias metodológicas, hispanohablantes nativos

Abstract

The present investigation was carried out with the objective of identifying issues related to the challenges that students of Spanish as a foreign language (ELE) present when it comes to understanding the oral messages of native Spanish speakers. For this, we work from a series of activities related to the proposed objectives, in which we tried to describe the difficulties of ELE students for oral comprehension, identify the importance of conversation as a teaching strategy and propose activities that emphasize the strength of listening. For the development of this research, he worked under the paradigm of qualitative research, through the methodological design of participatory action research (IAP), with which the master researcher and his companions in the process provide alternatives for improvement in the face of a problem. In addition to this, we collect information with observation sheets and an interview focused on listening comprehension for the ELE field. The results obtained evidenced the need to work on strengthening this skill with various strategies adapted to the levels of the students, as well as some factors that hinder the appropriation of it. Among the conclusions we find that the preparation of Spanish teachers must be strengthened both conceptually and practically and also that the field of ELE is presented as a way of working outside the traditional teaching of this language.

Keywords: oral comprehension, Spanish as a foreign language, interculturality, methodological strategies, native Spanish speakers

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es un campo del saber que se presenta como una alternativa para quienes cumplen la labor de docentes de lengua castellana, así como para aquellos que están en proceso de formación. Si bien este saber ha sido poco trabajado, e incluso desconocido para algunos sujetos en el contexto colombiano, en los años recientes se han venido creando cursos y centros enfocados en ELE que le han venido dando relevancia a este para que se pueda trabajar desde lo práctico, lo investigativo y lo teórico, lo cual comienza a constituirse en un reto para el ámbito educativo. Esta situación, justamente, se presenta como un campo novedoso y retador para la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, debido a que la línea de trabajo en la que se enmarca esta investigación no tiene precedentes en la mencionada unidad académica.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los asuntos pensados a la hora de desarrollar el presente texto fue el de mostrarle al programa una nueva línea de trabajo a la cual se le debe prestar atención y, por ende, un campo laboral que va tomando cada vez más fuerza en el país, donde sus futuros egresados podrían encontrar un sitio de trabajo para desempeñarse de acuerdo con lo aprendido en sus procesos de formación. Otro de los propósitos tenía que ver con encontrar una línea temática que permitiera identificar algunas problemáticas relacionadas con los saberes específicos o contenidos de lengua española que se vinculan con la comprensión oral en el proceso de enseñanza de ELE, que desplegaré a lo largo de este texto.

Ahora bien, el proceso investigativo se desarrolló en la escuela Valley Spanish School, en el marco de la práctica pedagógica llevada a cabo durante el año 2021 y que implicó un trabajo colaborativo entre investigador-maestro en formación, maestro cooperador, entrevistado y estudiantes, quienes fungieron como sujetos de la investigación. De este modo, y de acuerdo con nuestras interacciones comunicativas, llegué a la conclusión de trabajar la comprensión oral, pues fue un tema que desde un comienzo causaba problemas en el entendimiento de los estudiantes. Este tema, además, se dejaba ver a partir de la presencia de voces de hispanohablantes que irrumpían en las sesiones de clase y que eran diferentes a las de los maestros que las estuvieran desarrollando. Dicha situación llevó a pensar en exponer cómo una habilidad fundamental para

los relacionamientos entre seres humanos dificultaba que la comunicación se llevara a cabo entre aprendices y hablantes nativos.

De acuerdo con lo anterior, en el presente escrito podemos encontrar referencias a algunos conceptos y trabajos que tienen una relación cercana con esta problemática. Por tal motivo, se podrán encontrar unos antecedentes que tratan el tema desde lo legal, lo investigativo y lo conceptual; la especificación de la metodología desarrollada para analizar la información recolectada en el transcurso del proceso; unos resultados obtenidos a partir del análisis de la mencionada información y unas conclusiones a ser pensadas acerca de lo que pude encontrar.

Teniendo en cuenta el camino llevado a cabo en el proceso de investigación, planteé unos objetivos que apuntaron a identificar las causas de la dificultad de los estudiantes para comprender los mensajes que se les dirigen, a identificar la importancia de mantener la conversación como estrategia de enseñanza dentro de las sesiones de clase y a aportar, desde el conocimiento de la problemática, un diseño que tuviera la intención de mejorar la comprensión oral de los alumnos. Estos asuntos pueden verse desarrollados en el apartado de resultados, tras el análisis de la información obtenida desde la práctica, la observación y la indagación.

Para concluir, el texto permite advertir que este trabajo fue desarrollado gracias a la vertiginosa necesidad de aprender español que se ha estado presentando en los últimos años, donde el número de hispanohablantes ha venido en aumento gracias al turismo, a los negocios, a la educación y a otros asuntos que tienen que ver con la necesidad de un encuentro cultural entre sujetos; además de considerar que este es un impulso para pensar y preguntarse por las posibilidades que se abren para los maestros de lengua castellana dentro de este campo en emergencia.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Para el presente capítulo partí de la idea de realizar un trabajo investigativo que pudiera leer de manera ampliada situaciones problemáticas en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en una institución de educación no formal de la ciudad de Medellín. Así pues, hice una indagación en lo referente a la comprensión oral ya que, como lo desplegaré a lo largo de este capítulo, fue el componente con mayor relevancia en cuanto a dificultades presentadas por los alumnos con los cuales llevé a cabo el trabajo.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado del texto presentaré la contextualización, donde describiré tanto el espacio de trabajo como los sujetos partícipes de la investigación; también mostraré algunos trabajos relacionados con esta temática, en los cuales se trabajan conceptos relacionados con la comprensión oral, así como estrategias didácticas y documentos legales para la enseñanza de ELE; además evidencio, de manera detallada, la problemática que hizo surgir una pregunta como base para el desarrollo del trabajo, la cual también aparece consignada en este punto.

1.1. Justificación

El español se presenta actualmente como uno de los idiomas más importantes a nivel mundial debido a que es una de las lenguas oficiales de la ONU, junto con otras cinco, y también es oficial en El Mercado Común del Sur (MERCOSUR), a la par con el portugués. Además de lo anterior, el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera en un cómputo global de hablantes después del inglés y el chino mandarín

(Instituto Cervantes, 2021). En ese contexto, las mencionadas organizaciones, que hacen presencia en los territorios habitados por gran cantidad de hispanohablantes, adoptan el español como uno de los medios importantes para la comunicación entre los diferentes representantes de las naciones que hacen parte de estas. Cabe destacar también que este es el idioma oficial en 22 países a nivel mundial, los cuales son: México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Puerto Rico, República Dominicana, Cuba, Guinea Ecuatorial y España, lo que da cuenta de la extensa territorialidad abarcada por quienes lo emplean para sus interacciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales.

Por lo anteriormente mencionado, la necesidad de aprender español toma cada vez mayor relevancia debido a que el idioma es necesario para fomentar un intercambio cultural entre extranjeros y habitantes de los territorios, y teniendo en cuenta también que el número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas, según el último informe del Instituto Cervantes (2021). En ese sentido, son cada vez más las circunstancias que hacen necesario el aprendizaje del idioma a causa de que son muchas las personas que no son usuarios nativos y pretenden aventurarse en el conocimiento de los contextos en los que se habla la lengua española, adonde llegan motivados por intereses propios y diversos. Con esta necesidad llega también la pertinencia de generar investigaciones en el campo educativo que permitan desplegar nuevas preguntas para mejorar procesos de enseñanza de ELE desde la problematización de cuestiones que amplíen la mirada alrededor de las competencias implicadas en dichos procesos.

Así pues, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) emerge de las situaciones mencionadas como un campo de acción laboral y académico que permite encontrar otras oportunidades para quienes pretenden dedicarse a la docencia en esta rama del saber. Es por

tal razón que el presente capítulo se centra en analizar las particularidades que se presentan en el contexto de la enseñanza de ELE en una práctica pedagógica específica, en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en donde la importancia de este campo aún se presenta como una problemática emergente que requiere ser investigada y profundizada desde un enfoque pedagógico, didáctico y curricular específico para la enseñanza a estudiantes extranjeros.

En este sentido, la contextualización de dicha práctica permitió evidenciar desde un comienzo que la comprensión oral de los estudiantes de ELE se perfila como una de las principales necesidades y limitantes a la hora de generar una propuesta formativa para los estudiantes; la comprensión oral es una problemática evidente, tanto en la práctica del maestro cooperador, como en el ejercicio que se plantea el maestro en formación en el marco de la práctica pedagógica. Si bien la oralidad resulta una temática compleja y poco estudiada cuando se enseña español como lengua materna, en el escenario de ELE dicha problemática se profundiza, pues reta a los maestros a generar procesos didácticos específicos que logren identificar rasgos de la oralidad y a los estudiantes extranjeros a escuchar y comprender voces con nuevos ritmos, estructuras, intensidades y otras cualidades que, como se mostrará en este trabajo, son determinantes para que el proceso se haga más significativo y se consigan propósitos comunicativos más allá de los que meramente implican contenidos estructurales de la lengua.

El desarrollo de la investigación permitió ver, por un lado, asuntos a ser pensados tanto en la preparación pedagógica y didáctica como disciplinar de docentes en formación; por otro lado, la necesidad de tener presente la enseñanza de ELE como una oportunidad para el desenvolvimiento en el campo de la enseñanza del español y, finalmente, constituye un primer paso para continuar el trabajo en la comprensión oral a partir de ejercicios didácticos,

estructurales y de un accionar pedagógico en aras de buscar una mejora en la competencia auditiva de los estudiantes de ELE.

1.2. Contextualización del problema

El presente trabajo fue desarrollado para la línea de formación de docentes en Literatura y Lengua Castellana en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La duración del proceso se dio desde marzo hasta noviembre de 2021 en Valley Spanish School, una institución de carácter privado ubicada cerca al parque de El Poblado, en Medellín. Para este tiempo, esta escuela, enfocada en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera¹, ofrecía clases virtuales y presenciales de manera personalizada y grupal para estudiantes que se ubicaban en los diferentes niveles de dominio del lenguaje². Además de esto, en la institución se fomentaban actividades de intercambio lingüístico entre estudiantes de la escuela e hispanohablantes de la ciudad, con el fin de perfeccionar el lenguaje de los participantes de los conversatorios, ya que había presencia tanto del inglés como del español. En este contexto, la práctica para este trabajo investigativo fue llevada a cabo bajo la modalidad virtual a través de la plataforma Skype y desde allí asistí a las diversas actividades educativas programadas por la escuela, predominando la presencia en las clases personalizadas.

En relación con lo mencionado, los tiempos de asistencia a dichas sesiones fueron de cuatro horas semanales, repartidas en dos días, en las cuales se daban encuentros de dos horas en cada uno de ellos. Este tiempo estaba dividido, según indicaciones del instituto, en varios

¹ En adelante ELE

² Según Marco común Europeo de Referencia (MCER)

momentos en los que se desarrollaban las actividades previamente preparadas, las cuales enfatizaban en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas a partir de la conversación, la gramática y la asignación y revisión de tareas, en donde el abordaje de la oralidad se hacía de manera tangencial sin que existiera un interés puntual alrededor de dicha competencia. Lo anterior puede notarse en la entrada que realicé como registro en las fichas en las que describía los acontecimientos de las sesiones, en el cual sostengo: “la clase se inicia con un recuento de lo que el alumno ha hecho en la ciudad (...) El estudiante debe explicar una tarea que tenía sobre una noticia de la muerte de una dama en México (...) Hoy se está trabajando el subjuntivo a partir de sugerencias, invitaciones y consejos (...) La tarea que se puso fue la de ver un video sobre la situación social de Venezuela.” (ficha de observación #4, 07 de abril de 2021). En este fragmento, se puede observar que, si bien el énfasis inicial está puesto en los contenidos gramaticales que se están abordando en ese momento en la clase, una apuesta por realizar un seguimiento a la secuencia argumentativa oral, el vínculo con la actualidad y el mundo conocido por el estudiante, como insumos para dicha conversación, resultaban fundamentales, pero poco abordados en los primeros acercamientos a la clase, lo que más adelante ofreció un escenario posible para vincular la problemática de la competencia de oralidad con la inclusión de dichas temáticas socioculturales en el proceso didáctico y no solo temático.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la contextualización de la problemática identificada en torno a la oralidad en la enseñanza de ELE, se hizo necesario identificar los sujetos, prácticas y tipos de relación que estaban en juego en el momento inicial de la práctica y que permitieron configurar los puntos nodales para la propuesta didáctico-investigativa.

Debo señalar que, en el primer semestre de práctica, el trabajo implicó la participación de cuatro actores, quienes tenían diferentes roles: una maestra cooperadora, dos estudiantes extranjeros y mi rol como maestro en formación, donde llevaba a cabo acciones de observador y observador participante. En esta etapa del proceso la práctica implicó dos momentos; uno inicial en el que asumí un rol de acompañamiento al trabajo propuesto por la maestra cooperadora, a quien denominaré M, con su estudiante extranjero, G³, y otro momento en el que realicé un trabajo de práctica directa en clases particulares con el estudiante T. En ese sentido, con M y G el trabajo implicó la realización de actividades acordes con los contenidos gramaticales propuestos por el centro de práctica; mientras que el trabajo con T fue totalmente práctico e implicó una focalización en la problemática de comprensión oral para la enseñanza de ELE que iba emergiendo como pregunta a lo largo de los diferentes ejercicios docentes.

Acercas de las características de los sujetos del trabajo, se tenía, por una parte, a M, quien llevaba 2 años de experiencia como docente de ELE y que demostró vastos conocimientos sobre su alumno (estudiante G), los contenidos y unas metodologías propias para llevar a cabo sus intervenciones. Este asunto quedó plasmado en las fichas de observación de la siguiente manera: “La maestra estructura claramente las temáticas de la clase para explicar el subjuntivo y tiene gran conocimiento de lo referente a la gramática” (Ficha de observación #1, 29 de marzo de 2021), lo que iba presentando el énfasis al que se le apostaba la escuela para el desarrollo de las actividades, en el cual la gramática se mostraba como un elemento eje para el actuar del docente.

Por otra parte, G contaba con dieciocho meses como aprendiz de español y daba muestras de un gran dominio del mismo en cuanto a lo gramatical, asunto sobre el que constantemente

³ Las denominaciones para cada uno de los sujetos de la investigación se dan de acuerdo a las letras iniciales de sus nombres con el objetivo de mantener sus identidades reservadas.

hacía preguntas complejas y que lo ubicaba en el nivel B1⁴, según M y los criterios estipulados por la escuela. Ambos actores se habían relacionado desde un año y medio atrás en el contexto educativo, lo que le permitía al docente conocimientos acerca de las debilidades, fortalezas, necesidades, intereses y actitudes del aprendiz, las cuales debieron ser reconocidas por mi parte para iniciar mis intervenciones en el marco de la práctica pedagógica.

El estudiante T, por su parte, había estudiado español hacía varios años en países como Argentina y Colombia, y se ubicaba, como el primer estudiante, en el nivel B1 de dominio de la lengua, de acuerdo con la clasificación propia de la escuela⁵. Este alumno mostraba interés en aprender español debido a su pasión por el tango, género musical que escuchaba y bailaba. Además de esto, era un asistente asiduo de eventos denominados “milongas”, en los que se oían todas las canciones de este género en español y a los cuales asistían personas hispanohablantes. Esta situación descrita hacía necesario que él aprendiera a tener una interacción comunicativa con quienes estaban dentro del contexto en el que se desenvolvía constantemente.

Ambos estudiantes, desde su condición de turistas, habían sido visitantes de la ciudad de Medellín y se habían acercado a las maneras coloquiales del habla oral que les resultaban interesantes y característicos de dicho territorio. Debido a lo anterior, también mencionaban que ante la necesidad de comunicarse en algún momento con alguien nativo de la ciudad habían tenido dificultades vinculadas con la oralidad: conflictos de comprensión para seguir el ritmo de la conversación, entender ciertas variedades dialectales, el acento y el tono de sus interlocutores; teniendo en cuenta que esa situación les generaba problemas para sus interacciones, ya que las características particulares del habla de los medellinenses como, por ejemplo, los acentos, la

⁴ Produce textos sencillos y coherentes, justifica opiniones, comprende textos claros y lenguaje estándar (MCER).

⁵ Esta categorización se daba de acuerdo con el currículo propio del centro de práctica, con el cual se podían ubicar los estudiantes dentro de los niveles propuestos por el MCER, y a los contenidos gramaticales presentes en el mismo.

entonación o las expresiones les eran desconocidas, los contenidos lingüísticos que habían aprendido en sus procesos de formación dentro y fuera del centro de práctica les resultaban insuficientes.

Pese a que las actividades diseñadas por M tenían en cuenta el conocimiento previo que ella tenía acerca de los intereses del estudiante G y demostraban un énfasis en el enfoque comunicativo, integrando varias estrategias de enseñanza de una lengua para la optimización del aprendizaje de los alumnos (Beg Hadid, 2013), no se conseguía que el estudiante avanzara hacia un uso contextualizado y fluido de la lengua. Así pues, aunque se trabajaba en la traducción de noticias para mejorar la comprensión lectora, en el uso de videos para fortalecer la escucha y en otras actividades enmarcadas en situaciones de actualidad que acontecían en el mundo, se mantenía un vínculo central en el componente gramatical que no permitía avanzar hacia una interacción comunicativa oral fluida y con sentido. Era claro que el uso adecuado de categorías gramaticales y la disposición de materiales variados no resultaba suficiente para la potenciación de la oralidad.

Asimismo, el proceso de enseñanza implementado con el estudiante T y mediado por una apuesta institucional alrededor del enfoque comunicativo (según se lee en la apuesta formativa del centro de práctica), dejó ver varias falencias que constituían el escenario adecuado para intentar que la práctica pedagógica ensayara otra propuesta mediada por una oralidad más reflexiva, de manera enfocada. En este punto, en mi rol de investigador-maestro comencé a enfatizar en la lectura en voz alta para la mejora de la pronunciación, en la lectura de noticias y textos literarios y en la reproducción de videos y canciones, desde los cuales los estudiantes debían resumir, conversar y dar opiniones sobre lo visto. En tal caso, comencé a estructurar una

posibilidad para que la oralidad ya no fuera solo una herramienta, sino una apuesta formativa desde la cual los estudiantes se acercaran al español desde un enfoque sociocultural. Así, el proceso con el estudiante G propuso la conversación como estrategia, primero desde el componente estructural y formal, de tal forma que se pudieran mapear esas líneas de sentido para que en el segundo semestre de la práctica se hiciera una apuesta por un trabajo reflexivo alrededor de la oralidad.

Así, pese a que el trabajo de los dos semestres, el de la maestra cooperadora junto con el mío, se dio a partir de interacciones comunicativas reales, una de las limitaciones más visibles era que, si bien se enriquecía el léxico de los alumnos debido a la cantidad de palabras nuevas que se presentaban en cada discurso, el uso de estas en la producción de una interacción oral presentaba serias limitaciones en cuanto a comprensión y producción discursiva, con lo que pude entender que la práctica de enseñanza priorizaba asuntos lingüísticos estructurales sobre los aplicados, sociolingüísticos y pragmáticos implicados en la oralidad.

En una de las entradas al diario pedagógico describo de la siguiente manera una de estas actividades de fortalecimiento que deja de lado las particularidades de la oralidad en la emisión del mensaje: “dentro de la conversación que se tuvo surgieron dudas en G por algunas expresiones mencionadas: *Responda feo*, *Soy muy manca para esas cosas*, *Perdí la ida*. Esto hace necesaria una aclaración que se centró en el significado de las palabras en contexto” (Ficha de observación #16, 24 de mayo de 2021). Luego de esto, el alumno practicó el uso gramatical de las expresiones de manera aislada, pero se le dificultó buscar otros sentidos, además de los literales, vinculados con el tono de las expresiones, la intensidad de la voz y la situación

comunicativa real en la que se emiten en el escenario de la calle o de una conversación cotidiana, por ejemplo.

Unido al ejemplo anterior, eran recurrentes las sesiones en las que alcancé a observar actividades de tipo lingüístico, centradas en prácticas de lectura y escritura: lectura de textos para ser escritos o leídos, los cuales se dejaban como tareas, complementadas con ejercicios de práctica de los contenidos gramaticales; lectura de imágenes con las cuales, acompañadas de palabras o enunciados, se explicaban de manera resumida los contenidos que eran confusos, generalmente gramaticales; uso del chat de la videollamada para corregir los usos incorrectos de palabras y frases, aclarando términos desconocidos. En este escenario, el uso de materiales audiovisuales para que el estudiante escuchara diferentes voces, interpretara y explicara situaciones mediadas por la oralidad, era reducido y, como dijimos anteriormente, focalizado en el componente lingüístico estructural.

Todo el anterior panorama lo pude identificar al iniciar la práctica pedagógica y, por tanto, me motivó hacia cuestionamientos sobre algunos componentes en la enseñanza de ELE que se habían instaurado en el proceso que se realizaba en el centro de práctica. Uno de ellos tiene que ver con lo pragmático, ya que, aunque en el centro de práctica se trabajan los contextos a partir de lugares, actividades culturales, objetos propios de los grupos sociales, actualidad, etc., el habla cotidiana y las expresiones propias de los habitantes de un lugar específico pasaban a ocupar un lugar secundario, tal como lo evidencio en la siguiente entrada con una de las fichas de observación que sustentó el proceso de práctica: “Surge una duda con las expresiones *dejar plantado* y *coger la tarde* y se hace necesaria la explicación, pero esta se realiza de manera superficial” (ficha de observación #17, 26 de mayo de 2021); en estas palabras hago notar que el

trabajo en ese tema, se quedaba solo en explicaciones espontáneas, sin que medie el abordaje específico de la apuesta de comprensión oral que supone la duda presente en la sesión.

Otro asunto problemático y vinculado con la comprensión oral tiene que ver con la necesidad de incluir la presencia de otras voces, ya que se podía notar el reconocimiento y comprensión de la voz de la maestra (a la cual ya está acostumbrado el alumno), para el caso del estudiante G, pero no se percibía lo mismo cuando había presencia de otras voces, como cuando se inició el proceso de práctica donde “la velocidad en la que habla la profesora es rápida, pero, cuando habla el practicante, sin importar que sea lento, G no entiende. Por esto, la profesora menciona que le apuesta a que el alumno escuche otras voces” (Ficha de observación #1, 29 de marzo de 2021). En esta misma línea, en lo que respecta al estudiante T, su comprensión auditiva se complicaba cuando se trataba del español de un hablante nativo, presentado a través de herramientas audiovisuales. De esta manera, el contexto del problema mostraba varias aristas temáticas, unas veces estructurales y otras vinculadas con los elementos socioculturales de la lengua, con lo cual se abrió un escenario posible para la práctica, principalmente durante el segundo semestre, en donde el interés fue derivar una apuesta didáctica que atendiera a la enseñanza de ELE desde el fortalecimiento de la oralidad y la escucha.

1.3. Problemática

Como se pudo observar en algunas de las escenas anteriores, gran parte de la población extranjera que llega a nuestra ciudad a aprender ELE lo hace movido por motivos vinculados con el turismo y, en tal caso, el acercamiento a la oralidad resulta el vehículo más necesario para este propósito, aunque dicho componente no sea precisamente el que más se ha privilegiado en los

procesos implementados en las instituciones que se han encargado de tal propuesta en el nivel de educación no formal. Ahora, las limitaciones en cuanto al abordaje de la oralidad no es el único escenario de la problematización, pues este se amplía toda vez que la intencionalidad con la cual llegan los estudiantes extranjeros a aprender español a nuestra ciudad y los retos que esto implica generan un vínculo irreductible entre oralidad y prácticas sociodiscursivas en el escenario del turismo idiomático que proponen las instituciones oferentes; por esto, a continuación, presento un despliegue de dicha relación.

Inicialmente, se debe recordar que Colombia, según Brida et al. (2011), es un país en el que el turismo es una de las principales fuentes de ingreso económico gracias a gran cantidad de atractivos turísticos que hacen que muchos extranjeros arriben al país y también a las ofertas laborales que de ello se generan. Esto ha hecho que el aprendizaje de ELE sea un área de conocimiento que se moviliza constantemente debido a los intereses de quienes llegan de visita al mencionado territorio. Por esta situación, se han creado cursos y escuelas cuya razón social se fundamenta en la enseñanza del español para aquellos visitantes que se introducen en los diferentes entornos sociales existentes en el país, ya que se hace necesaria una interacción comunicativa entre estos y los habitantes de los lugares a los que llegan los turistas.

A pesar de lo anterior, la preparación de docentes de ELE no cuenta con un currículo estandarizado que apunte al fortalecimiento de las habilidades teóricas, didácticas y pedagógicas para desempeñarse en el mencionado campo, siendo las competencias de oralidad y escucha las que menos abordajes conceptuales y metodologías específicos tienen en el hacer docente y en las apuestas institucionales. Una considerada parte de la formación de estos está puesta en asuntos estructurales de la lengua y focaliza en prácticas de lectura y escritura, como se vio

anteriormente, que llevan a algunos vacíos en lo referente a un enfoque gramatical de uso, referido al campo de la lingüística aplicada, y, por lo tanto, a una falta de preparación general en ELE evidenciada a la hora de presentar las temáticas de manera asertiva a los estudiantes. Las actividades propuestas por los docentes intentan retomar varias estrategias de orden gramatical, en las que la oralidad no era una competencia que se abordara a profundidad, pues persistían prácticas en las cuales la voz del maestro seguía siendo limitante en tanto instauraba tonalidades, acentos, expresiones y ritmos que no se estudiaban a profundidad y obstaculizaban el aprendizaje por parte de los estudiantes y, por ende, el uso de la lengua en contextos como el turístico y el profesional, entre otros.

Teniendo en cuenta lo dicho, este escenario de enseñanza de ELE centrado en la competencia oral puede ser visto a futuro como una actividad pedagógica y didáctica que implica nuevas maneras de pensar en prácticas de lectura y escritura, pero específicamente las de oralidad y escucha para la enseñanza del español como lengua extranjera, que tenga en cuenta enfoques vinculados con elementos socioculturales de la lengua, que amplíen el repertorio educativo de los maestros que ofertan estos cursos en diferentes centros de educación no formal, abiertos cada vez con mayor frecuencia en nuestro territorio y de cara a la acogida de estudiantes extranjeros.

A pesar de las problemáticas expuestas, los mencionados institutos cumplen con una gran labor para satisfacer las necesidades de los extranjeros a la hora de tener una interacción comunicativa inmediata. Sin embargo, muchos de estos se encuentran con un panorama diferente al que la academia y las estructuras del lenguaje muestran, pues las maneras de relacionarse lingüísticamente los colombianos varían de acuerdo con su ubicación geográfica, la cultura de los territorios, las características sociales y cada uno de los aspectos pragmáticos que rodean a los

hispanohablantes del país. Esta particularidad puede notarse en la dificultad que muchos estudiantes extranjeros tienen a la hora de comprender la producción oral de los hablantes nativos, como lo evidenció en las asistencias a la escuela en las que desarrollé esta investigación, lo cual se presenta como un campo de reflexión que puede ser ampliado desde el enfoque pedagógico y didáctico de la enseñanza de ELE y no solo desde el turístico o empresarial.

De esta manera, teniendo en cuenta los intereses de los turistas-estudiantes, la necesidad de comunicación oral de ellos con los habitantes de los lugares de Colombia u otros en los cuales se habla el español en las interacciones cotidianas, y desde el requerimiento de integrar procesos didácticos que favorezcan el reconocimiento del enfoque sociocultural, se hace necesario vincular un reflexión centrada en procesos de oralidad y escucha que incluyan temas culturales, costumbres, condiciones climáticas, idiosincrasia, gastronomía, entre otros, que reclaman un acercamiento a la lingüística aplicada. De esta manera, el presente trabajo da a entender que las propiedades de la competencia oral permiten que se comprendan las características propias de las culturas a las que asisten los estudiantes de ELE, así como de las maneras de expresión de las personas que habitan los territorios visitados por los extranjeros.

En ese sentido, puedo mencionar que, si bien el aprendizaje de las estructuras gramaticales del lenguaje es necesario, resulta insuficiente para que el aspirante a hablar el castellano se desenvuelva dentro de una comunidad, para que su relación con los entornos sociales a los que llega sea efectiva y logre lo principal de su estancia que es entablar una comunicación fluida con los habitantes del territorio y poder interactuar en un contexto laboral, social, educativo o cultural. Esto lo menciono porque a la hora de comprender los mensajes de un emisor nativo las estructuras del lenguaje pasan a un segundo lugar, prevaleciendo componentes

sociolingüísticos y pragmáticos que son propios de los lugares, debido a las características particulares de las voces de quienes los habitan. Para ampliar la mirada alrededor de este problema, a continuación, presento los antecedentes que sirvieron de interlocutores para construir los propósitos de esta investigación.

1.4. Antecedentes

La búsqueda de materiales que presento a continuación se encaminó hacia asuntos relacionados con el concepto de comprensión oral en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para esto, empleé bases de datos tales como Dialnet, Clacso Redalyc, Ebsco Discovery Services, Academia y el Repositorio de la Universidad de Antioquia, en las cuales hice uso de unas ecuaciones de búsqueda que enfatizaran en información precisa para el trabajo investigativo y que permitieran sustentar la emergencia del campo de estudios enunciado en el apartado anterior (ver anexo 1).

Los resultados arrojados en dicha búsqueda se enmarcan dentro del concepto de comprensión oral para la enseñanza de una lengua. Así pues, identificamos temas como la interculturalidad en tanto componente del enfoque sociocultural de enseñanza de la lengua, pues quien aprende una nueva lengua está aprendiendo a la vez unos nuevos comportamientos de las comunidades hablantes de ese idioma; las metodologías de enseñanza, ya que es con estas con las que se fortalece esta competencia comunicativa; la concepción de competencia auditiva y su lugar en la enseñanza de ELE y, finalmente, un acercamiento a lo trabajado en la Universidad de Antioquia en lo referente a la comprensión oral cuando de enseñar una segunda lengua se trata.

Desde estas perspectivas, detallo algunos trabajos y nociones que dan cuenta del estado actual de esta competencia comunicativa en la enseñanza de ELE para el ámbito local, los cuales fueron divididos en tres categorías: antecedentes legales, antecedentes conceptuales y antecedentes investigativos, tal y como lo presento a continuación:

1.4.1 Antecedentes legales

El Marco Común Europeo de Referencia (2002), presenta en sus capítulos 2 y 4 asuntos relacionados con el trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia auditiva en los estudiantes de alguna lengua. Este documento, que sirve como referente principal en la categorización del aprendizaje de los mencionados alumnos, indica cómo la competencia auditiva dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera se ve transversalizada por lo social y lo cultural, tal y como se trabaja a lo largo de esta investigación.

En el capítulo 2 de dicho documento, para comenzar, se habla de la importancia de la interacción social en el aprendizaje de las lenguas, pues el fin de cada aprendiz es desenvolverse dentro de un contexto comunicativo. En este capítulo, además, se menciona la combinación entre comprensión y expresión, lo cual puede ser entendido como un enfoque orientado a la acción, ya que estas siempre van a estar solapadas en un intercambio comunicativo en el que se precisa escuchar y comprender lo que otro escribe o dice, a la vez que se hace con quien funge como interlocutor. Otro asunto relevante en este apartado del MCER es que se trata el tema de la comprensión de una manera aislada, aunque no totalmente, de la expresión. Se menciona que la comprensión se hace necesaria para que el aprendizaje sea efectivo, debido a que a la hora de relacionarse con un interlocutor se debe de comprender lo que este dice para poder llevar a cabo la expresión, es decir, que se le pueda dar respuesta a lo que menciona y que así se dé el acto de

interacción comunicativa. Este asunto permitió que la investigación se viera como un conjunto de ambas habilidades comunicativas, pues la expresión de un hablante en una lengua depende de la comprensión oral, la problemática identificada en las asistencias al centro de práctica.

El capítulo 4, por su parte, hace referencia a la comprensión auditiva como algo ligado al contexto y al funcionamiento social de la lengua. Si bien en este capítulo se tocan las otras habilidades comunicativas (lectura, escritura y habla), es tema central para este trabajo lo que tiene que ver con la escucha, pues, como se puede evidenciar en este mismo documento, todavía es imprescindible prestar mayor atención a dicha competencia, debido a lo mencionado anteriormente acerca de la necesidad de la comprensión para la expresión. Por una parte, el contexto es de suma importancia para la interacción comunicativa, ya que, desde lo personal, lo profesional, lo público o lo educativo, que son asuntos de interés para el alumno, es que se puede poner en práctica la interacción comunicativa. Por otra parte, en el mismo capítulo se habla del funcionamiento social de la lengua como ese lugar en el que se pueden recibir los mensajes de un interlocutor. Dentro de lo mencionado, además, se hace hincapié en aquellos causantes externos que condicionan o limitan la capacidad de comprender fácilmente enunciados orales, tales como el ruido, las fallas de comunicación, medios de transporte, etc. Estos factores alteran la claridad de expresión en quien emite y, por lo tanto, de entendimiento de quien recibe, con lo cual se sitúa la comprensión oral como problemática gracias a elementos del medio, que se pueden considerar como un aspecto relevante en el relacionamiento entre hablante y oyente y que está al margen de lo formal de la lengua.

Finalmente, se puede notar en dicho capítulo que tanto el contexto como la socialización lingüística van de la mano, pues el locutor y el interlocutor comparten un espacio físico y conversacional, de acuerdo con la esfera social en la cual se desenvuelven. En lo académico,

público, profesional y privado el alumno tendrá que llevar a cabo los cuatro pasos para una efectiva comprensión, los cuales son: percepción del enunciado (destreza fonética), identificación de mensaje (destreza lingüística), comprensión del mensaje (destreza semántica) e interpretación del mensaje (destreza cognitiva). A partir de ellas y de la adecuada expresión el estudiante-usuario puede entablar un relacionamiento lingüístico entre él como hablante y su interlocutor, lo que dejó ver para la investigación que la comprensión oral es una habilidad comunicativa que funciona de manera conjunta con el habla y que a esto se le debe prestar atención a la hora de enseñar un idioma, como es el caso del español.

1.4.2 Antecedentes conceptuales

De acuerdo con el tema principal de la investigación, en la búsqueda bibliográfica llevada a cabo encuentro tres textos que hacen referencia, por un lado, al concepto de interculturalidad, que es un asunto casi obligatorio para los estudiantes que aprenden una nueva lengua, ya que es el lugar de origen de aquellos con quienes se tiene la intención de interactuar. Por otro lado, los textos restantes se enfocan en explicar el concepto de input comprensible y su importancia para la adquisición de una lengua.

Para comenzar, el concepto de interculturalidad es tratado en un artículo del profesor Raúl Fernández Sánchez-Alarcos, el cual se titula *En torno a la noción de interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas: Didáctica cultural, hermenéutica y literatura* (2020). En este se hace referencia a dicho concepto dentro de la enseñanza de segundas lenguas y también se trata de especificar la manera en que es trabajado y entendido para dicho cometido.

En el trabajo se menciona la historia del término, indicando que este se da gracias a la proliferación de los avances tecnológicos que llevaron a la informatización del mundo. Esto provocó que las diferentes comunidades y culturas tuvieran un intercambio comunicativo dentro

de lo que ya tenían establecido para sus contextos. Así pues, el término se debe entender a partir de la mezcla entre cultura y lengua, las cuales resultan en el concepto de identidad, y a su vez la interacción entre identidades, con sus particularidades de comportamiento, es lo que da como resultado la interculturalidad.

El aprendizaje de una lengua meta lleva a reconocer en el otro las particularidades de una cultura ya establecida, por eso, el artículo refiere que no se debe pensar en conocer solamente unas costumbres desconocidas para el aprendiz, sino desarrollar un conocimiento de la lengua a partir de la unión entre él y el otro, de un reconocimiento de las manifestaciones culturales y lingüísticas de manera progresiva, dialógica y abierta. En esto tendría influencia la manera en que se está aprendiendo la lengua, ya que esta debe de estar transversalizada por contenidos culturales que son propios de los lugares en que se habla el idioma a aprender, pensando en una planificación a partir de estrategias comunicativas de adaptación pragmática. Por tal razón, el trabajo hallado encaja en la investigación que desarrollé junto con los demás sujetos, debido a que el concepto de interculturalidad y la necesidad de reconocimiento del otro hacen parte de la manera en que los estudiantes aprenden al presentar, por una parte, las características propias de su cultura y conocer, por otra parte, las de la ciudad de Medellín, que para el caso es el lugar donde se desarrolló este trabajo.

Otro de los conceptos encontrados, que mencioné al inicio de este apartado y que es central en la investigación, es el que tiene que ver con la comprensión oral, la cual es entendida en la documentación rastreada como la capacidad de un oyente para entender lo que un hablante le está expresando. En ese sentido, se encuentran dos documentos que hacen referencia a la teoría del input comprensible, entendido como la capacidad de los humanos para adquirir el lenguaje mediante la comprensión de mensajes escritos u orales. Desde el concepto de input comprensible

puede surgir el habla, ya que esta es el resultado de la competencia adquirida a través de los mensajes que recibe quien aspira a aprender una lengua meta (Vásquez & Hueso, 1989), es decir, que cuando se comprende un mensaje, sea oral o escrito, se tiene un indicio de que el aprendizaje de la lengua está siendo efectivo.

Acorde a lo mencionado anteriormente, en el primer documento, trabajado por Dam Jensen (2001) titulado *Realce del input oral por medio del video: escuchar => comprender => ¿adquirir?* *Realce del input oral por medio del video: escuchar => comprender => ¿adquirir?*, se encuentra que el input comprensible es el primer paso en el proceso de adquisición de una lengua, sin importar si es la materna o la meta. En ese sentido, se marca una secuencialidad que lleva a la adquisición, la cual comienza con la acción de escuchar, seguida por comprender para que al final se dé la adquisición. Esto es importante porque da cuenta de la importancia y el papel fundamental que tiene la escucha para que el aprendizaje sea efectivo en los aspirantes a hablar un idioma nuevo.

En este trabajo también se hace referencia a la apropiación de las estructuras que subyacen al aprendizaje del lenguaje debido a que, de un mensaje eficazmente comprendido por el estudiante de una lengua, pueden surgir otros elementos que permitan alcanzar en su totalidad las demás habilidades comunicativas de producción: la escritura y el habla. Es este punto de gran importancia porque se sigue resaltando el papel de la comprensión oral en el proceso de aprendizaje de una lengua, pues de lo que se recibe desde factores externos es que se motiva al aprendiz a comprender para que, de este modo, logre la expresión.

Este trabajo, que enfatiza en la teoría del input comprensible, termina resaltando el hecho de que el entendimiento de un mensaje recibido se hace más efectivo cuando es genuino, es decir, que desde la producción de un hablante nativo un estudiante pueda llevar a cabo el paso a paso

para una adquisición del lenguaje, siendo esto similar a un trabajo de inmersión total en el contexto en que se hable la lengua meta.

Por otra parte, Vásquez y Hueso en su trabajo llamado *La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua* (1989) mencionan que una importante manera de adquirir un lenguaje es a partir de un input comprensible. Afirman, además, que los humanos solamente se apropian de una lengua a través de la comprensión de mensajes orales o escritos, ya que la gramática no es fundamental para aprender un segundo idioma, es un proceso similar a la manera en que se aprende una L1⁶. Estas percepciones se conectan con lo que menciona Dam Jensen (2001) en el anterior trabajo, debido a que indican que la adquisición de una lengua está condicionada por la comprensión de los mensajes que son recibidos por quienes están en dicho proceso de aprendizaje.

A lo anterior agrego que al trabajo desarrollado en la teoría mencionada se le debe acompañar de algunos factores extrínsecos a la lengua como lo es lo afectivo y también resalta que no es necesario, en un principio, producir mensajes para dar cuenta de la adquisición de esta. Sobre lo primero, hay que tener en cuenta que los intereses y las disposiciones que tenga el estudiante juegan un papel álgido a la hora de comprender un mensaje, pues esto conlleva un esfuerzo por parte del aprendiz. Sobre lo segundo, lo que se denomina como el periodo silencioso (Vásquez y Hueso, 1989) en el aprendizaje de idiomas, es importante porque es un momento en el cual la producción no tiene un espacio evidente y sí el esfuerzo para que el alumno enfatice en escuchar y tratar de comprender los mensajes que provienen del exterior, sin importar si son orales o escritos.

⁶ Lengua materna

A pesar de lo mencionado, las investigaciones también señalan que el periodo silencioso no debe ser algo constante o permanente para el alumno, pues si bien lo que se recibe es importante en este momento, es solo el primer paso para que se pueda llevar a cabo la adquisición del lenguaje. La comprensión de los mensajes no va a generar por sí sola la adquisición del lenguaje, sino que se debe motivar al estudiante a hablar constantemente, a estar inmerso de alguna manera en la lengua meta, para que, mediante la práctica diaria, combinando input y output (expresión en la L2⁷), este se vaya apropiando de lo recibido a través de la escucha o la lectura y lo vaya practicando mediante la producción propia.

A partir de lo expuesto en los textos previamente mencionados acerca del concepto de input comprensible, esta investigación encontró un aporte significativo en cuanto a la manera de entender la comprensión oral como un punto importante a trabajar dentro de la enseñanza de ELE. Además de ello, es un concepto que reta a trabajar de una manera más profunda e intencional cada uno de los diversos materiales audiovisuales que permiten al aprendiz de lengua relacionarse con diferentes voces, además de familiarizarse con las particularidades de quienes usan el español para llevar a cabo el acto comunicativo tal y como se hace en una interacción real en los contextos propios de estos hablantes.

1.4.3. Antecedentes investigativos

Para la realización de este apartado, indagué, por una parte, sobre un aspecto de gran importancia en el desarrollo de este trabajo: lo metodológico. Así pues, pude encontrar dos artículos en los que se proponen estrategias para llevar a cabo en las clases de lenguas extranjeras y fortalecer con ellas la habilidad comunicativa de la escucha; se parte de esta temática aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en donde priman los trabajos relacionados

⁷ Lengua meta

con la lengua inglesa, pero de allí se despliegan algunas ideas que se pueden aplicar para el caso específico de enseñanza de ELE que compete a este trabajo. Por otra parte, y para conocer cómo se ha tratado el concepto de la comprensión oral en el contexto de la Universidad de Antioquia, hallé una investigación realizada por una egresada de la Escuela de Idiomas en la que trata de igual manera el tema del input comprensible en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en un colegio de la ciudad de Medellín.

En cuanto a las metodologías de enseñanza y fortalecimiento de la escucha en ELE, encontré dos artículos que se refieren a dos maneras particulares de llevar a cabo este tipo de enseñanza en el contexto de investigaciones realizadas con estudiantes de ELE y de inglés. Por una parte, la profesora Heidy Selene Robles Noriega, quien con su artículo titulado *Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua* (2011), enfatiza en el uso de los podcasts para la enseñanza del inglés, lo cual puede ser derivado a otras lenguas, debido a la importancia que este tipo de contenidos tiene para escuchar voces propias de hablantes nativos. Por otra parte, la maestra Xoana Michelena Castro, del Instituto Cervantes de Praga, presenta una investigación denominada *Los turnos de palabra y su aplicación a ELE* (2014) en la que da cuenta de la importancia de la conversación para la enseñanza del ELE.

Como se puede notar, cada uno de los trabajos hallados hace referencia directa o indirectamente a lo que tiene que ver con la competencia auditiva, pues, por una parte, se presenta una estrategia didáctica basada en trabajar el podcast como ayuda para potenciar las necesidades y falencias que tienen los estudiantes para interactuar lingüísticamente con otros interlocutores. Además de ello, lo menciona también el artículo de Robles (2011), este tipo de materiales ayuda a los estudiantes con su pronunciación y con su escritura, sumándose a la ya mencionada escucha. Ejercicios de transcripción, de repetición, discriminación de sonido pares

mínimos, etc., permiten que en las clases los alumnos mejoren sus habilidades comunicativas y lingüísticas y es este tipo de ejercicios que se mencionan en el texto los que permitieron la presencia de las actividades propuestas para mejorar la comprensión oral en la unidad didáctica que planteé para esta investigación, la cual puede verse como anexo 5.

Acercas de la conversación, el texto de Castro (2014) menciona la importancia que tiene este ejercicio para mejorar la interacción entre los hablantes. Este comienza hablando de la importancia de la alternancia en una conversación y de las maneras de ceder la voz a partir de marcadores de turno como lo son: apertura, cesión de turno, asunción de turno, apropiación de turno y cierre de turno. Estos, a la vez, están encadenados con las diversidades temáticas que presentan los discursos para que, adaptados al nivel de los alumnos, mejoren la producción oral y también la comprensión auditiva de los estudiantes. Para ello, se recomiendan conversaciones espontáneas y reales, además de poner en juego la presencia de voces de hablantes nativos, sin importar el nivel de los alumnos, pues con ellas se puede mejorar cada competencia de interacción lingüística desde los niveles iniciales.

Como podemos notar, ambos tipos de metodologías ayudan a mejorar la experiencia de los estudiantes en lo referente a la competencia auditiva y a la comprensión de los enunciados que otras voces emiten, desde elementos de análisis que sobrepasan las estructuras lingüísticas y las ponen en un contexto aplicado, muy cercano al propuesto por los enfoques interculturales. Es importante que para esta investigación tuviera en cuenta ambas estrategias de enseñanza que se dirigen a mejorar la comprensión oral de los estudiantes, pues con ellas, trabajadas de manera independiente o conjunta, el estudiante se acerca a diversas experiencias para su proceso de aprendizaje del español, tal y como lo haría en una interacción real.

Ahora, en lo referente al trabajo del input, a partir de una pesquisa por el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia, pretendí encontrar algún material investigativo que diera cuenta de cómo se ha concebido la escucha para la enseñanza de las lenguas. De todos los trabajos que se presentan en dicho sitio, uno de los cuales tocaba el tema del input comprensible fue realizado en la escuela de idiomas por la estudiante Viviana López García con su trabajo de grado llamado *Comprehensible Input to Promote Effective Language Output*, realizado en el año 2017.

Lo anterior permite evidenciar una necesidad de pensar el tema de ELE en la Facultad de Educación, pues no aparece aún mencionado dentro de las propuestas de trabajo en el pregrado de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana; incluso porque se podría decir que en el ámbito de la enseñanza de español la misma comprensión oral como habilidad comunicativa ha sido poco abordado y todavía deja bastantes interrogantes que permitirían mirarla más allá de la tradición oral o de la oralidad en general, como una apuesta por esas oralidades de uso en las que se enmarcan las prácticas socioculturales.

Si bien se resalta el hecho de que aparezca un material de este tipo en el contexto de la Universidad de Antioquia, es importante notar que el trabajo en torno a ELE y, por ende, en relación con la escucha en el proceso de su enseñanza, hasta este momento no tiene una presencia muy notable dentro de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y es, por tanto, un campo todavía en exploración para nuestra facultad. Y esta situación se hace relevante por todo lo que se ha mencionado acerca del ELE, lo que se margina de los asuntos trabajados tradicionalmente en el contexto local en torno a la enseñanza de la lengua castellana.

Ahora bien, continuando con el trabajo de López (2017), la investigadora enfatiza en la relación que se da entre el *input* y *output* a la hora de la adquisición de una lengua, que para el

caso de su saber específico es el inglés. Para ello, se enfocó en una población del grado 8° de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, donde se trabaja bajo un modelo educativo denominado “escuela activa”, en el cual los estudiantes tienen gran autonomía para llevar a cabo su proceso de aprendizaje de la lengua. Así pues, son los alumnos quienes mediante el uso de guías y una u otra explicación por parte del docente realizan sus trabajos que terminan de una manera casi mecánica por no recibir un acompañamiento eficaz del maestro.

Este es precisamente el problema que encuentra la autora del trabajo, pues deja vislumbrar la ausencia de unos inputs, ya sea orales u escritos, que faciliten un acercamiento al inglés. El maestro, señala el trabajo, tiene un acompañamiento poco evidente en el proceso de los alumnos y sus explicaciones son llevadas a cabo en el idioma nativo de los estudiantes que es el español, siendo esto contradictorio con lo que sería la enseñanza de una lengua ajena a ellos como lo es el inglés.

En las intervenciones llevadas a cabo por la investigadora, se enfatiza en trabajos que tienen que ver con los intereses de los estudiantes, con una constante retroalimentación, con una paciencia para la repetición y la explicación y también con una exigencia para los alumnos para que se expresaran en el idioma meta y para ella, además, porque debía adaptar su metodología y sus estrategias pedagógicas y didácticas a las guías que tenían que ser trabajadas por los estudiantes como lo solicitaban los enfoques de la institución educativa. Es importante aclarar que para todo lo realizado por la investigadora se buscó la manera de que el idioma inglés fuera la principal herramienta de motivación para los estudiantes mediante unos inputs que los llevaran a tratar de desenvolverse en esta lengua. Esto termina dándose de manera satisfactoria, pues muchos de los alumnos terminan pidiendo repeticiones de expresiones o preguntando en la L2.

El trabajo hallado permite reflexionar sobre la enseñanza de lenguas acorde al contexto. Si bien el trabajo se llevó a cabo con una población diferente al de la investigación que despliego en el presente texto, cabe destacar la importancia de hacer que los estudiantes sientan el deseo de aprender, de retomar temas anteriormente tratados y también de que sientan el acompañamiento del docente en sus procesos de aprendizaje, donde la oralidad cobra otros sentidos más amplios y se instala como un referente central para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

1.4. Pregunta de investigación

Como producto del ejercicio sistemático y reflexivo llevado a cabo en los diferentes momentos de la práctica, que sitúan la necesidad de atender a la competencia de oralidad y escucha en la enseñanza de ELE, y el despliegue de la temática de la oralidad comprensiva que presento en varios de los antecedentes citados en el apartado anterior, el presente texto encuentra una línea de investigación posible en torno a las limitaciones y posibilidades de la comprensión oral de los enunciados emitidos por diferentes voces en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Los antecedentes sirvieron como guía para hacerle frente a esta situación. De esta manera, los asuntos relacionados con la necesidad de generar estrategias didácticas para trabajar de manera intencionada esta competencia, la pertinencia de estudiar situaciones de interacción oral, adecuadas sociolingüística y pragmáticamente y la invitación a ampliar el repositorio de trabajos relacionados con la escucha, hicieron posible y necesaria la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué manera la implementación de estrategias metodológicas enfocadas en la comprensión oral para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) favorece**

la interacción comunicativa en contextos auténticos de aprendizaje en una institución de educación no formal de la ciudad de Medellín?

2. Objetivos

A partir de la pregunta planteada como eje para este trabajo de investigación y del abordaje de las acciones didácticas que se plantean, contemplo un objetivo general y tres objetivos específicos, a saber:

2.1 Objetivo general

Analizar la co-construcción e implementación de una unidad didáctica enfocada en la comprensión oral para la enseñanza de ELE en interacciones comunicativas auténticas de la práctica pedagógica en una institución de educación no formal de la ciudad de Medellín.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las dificultades presentadas por los aprendices de ELE en el proceso de comprensión oral y su incidencia en el diseño de una unidad didáctica.
- Identificar las posibilidades didácticas de la estrategia conversacional implementada en el marco de la práctica pedagógica para la enseñanza de ELE.
- Diseñar una unidad didáctica colaborativa para el fortalecimiento de la comprensión oral en estudiantes de ELE a partir de una reflexión frente a la práctica pedagógica.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

Como lo mencioné en el capítulo anterior, el presente trabajo fue desarrollado con la mirada puesta en atender y proponer posibles soluciones a las problemáticas relacionadas con la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de español como lengua extranjera, en un contexto específico como lo es el caso de la institución Valley Spanish School, en lo que comprensión oral se refiere. Para cumplir con dicho objetivo, la propuesta que trabajé estuvo orientada desde algunas estrategias del diseño metodológico de investigación acción participativa (IAP), entendido como

una opción metodológica que permite la expansión del conocimiento y genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar un interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación (Colmenares, 2012, pp.103-104).

Con dicha metodología, esta investigación enfatizó en la identificación de esas situaciones problemáticas presentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos, tales como la dificultad para comprender voces nuevas, voces interrumpidas con ruidos exteriores o con algún tipo de interferencia, el conocimiento de expresiones empleadas en contextos desconocidos, las velocidades en el habla de sus interlocutores, entre otras.

Además de esto, fue planeada una propuesta didáctica para acompañar a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje del español como lengua meta, mediante el fortalecimiento del trabajo en torno a la oralidad, y no solo en lo que a lectura y escritura se refiere; entender que las

habilidades comunicativas van más allá de las dos que más se han trabajado comúnmente, implicó atender a las necesidades de los estudiantes, más que a una propuesta curricular externa, lo cual generó, necesariamente, su participación constante en cada uno de los momentos de planteamiento y desarrollo de la propuesta didáctica de práctica investigativa. Lo anterior resulta relevante, pues no se trató de diseñar una unidad didáctica desde el afuera de una situación hipotética de enseñanza o desde el saber exclusivo del maestro, sino desde un ejercicio colaborativo de co-construcción en el que la voz de los estudiantes iba y venía, produciendo variaciones, omisiones, inclusiones y cambios en el diseño e implementación.

Elijo la IAP porque se enmarca dentro del diseño de investigación cualitativa, pues con esta pretendo explorar las limitaciones que presenta la enseñanza de ELE e intentar transformar la realidad desde el acercamiento a los componentes que más se les dificulta o les interesa a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, que, como lo mencioné antes en la problematización, tiene que ver con la dificultad en la comprensión oral de la lengua que se está aprendiendo. De esta manera, el trabajo se interesó en identificar los casos y las particularidades en que esas dificultades se hacían presentes y también en entender cuáles son las situaciones que condicionan el hecho de no comprender lo que un interlocutor comunica. En consonancia con lo mencionado, cada momento del trabajo a realizar fue desarrollado a partir de la comprensión del lenguaje en algunos sujetos con los que se realizó la investigación y no de una cantidad determinada de estos o de fenómenos que ayudaran a dar un promedio de resultados.

Así pues, la intención principal de esta metodología es “enfocarse en generar acciones para transformar la realidad (...) de las personas involucradas” (Balcázar, 2003, p. 60). Por eso, pretendí aportar, desde la práctica y específicamente a partir del diseño de una unidad didáctica, una transformación de la problemática identificada en los estudiantes una vez caracterizadas las

dificultades para comprender las voces de personas ajenas a la del docente que acompañaba sus procesos de aprendizaje de ELE. Conforme a lo expresado en la anterior cita, para el presente caso opto por diseñar una estrategia didáctica que apunte a responder a las necesidades identificadas en los estudiantes, con el propósito de movilizar su acercamiento a la lengua y particularmente a su componente de comprensión oral. De esta manera, la co-creación de una unidad didáctica, la cual dentro de su contenido trabaja actividades que combinan las diferentes habilidades comunicativas que reconocen los estudiantes, ya que se propician acciones para enfocarse en cada una de ellas, busca el fortalecimiento del componente identificado como debilidad en el momento de aprender el español como lengua extranjera en el contexto de esta investigación.

De acuerdo con la mencionada metodología empleada para trabajar la pregunta problematizadora que surgió de las observaciones en la institución, fueron puestas en práctica las siguientes fases para llevar a cabo el proceso y que se enuncian a continuación:

- 2.1. Tipo de investigación
- 2.2. Observación del contexto, recolección y sistematización de la información
- 2.3. Sujetos de la investigación
- 2.4. Identificación de problemáticas y planteamiento del problema
- 2.5. Construcción de Unidad didáctica
- 2.6. Análisis de la información

Cada uno de los momentos de la investigación mencionados en la anterior lista tienen una importancia fundamental para iniciar, desarrollar y finalizar el trabajo, pues son estos los que dieron cuenta de la problemática a abordar, de los objetivos que con ella se tuvieron y también de

los análisis y los posteriores resultados obtenidos. Por lo anterior, a continuación, trato cada uno de ellos de manera específica.

2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación en el que se enmarca el trabajo es el cualitativo, el cual “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández et. al, 2014). Lo que se pudo evidenciar a lo largo del trabajo al hacer notable la necesidad de trabajar la comprensión oral de manera intencionada, lo cual, además, fue presentado en cada una de las fichas empleadas como material de recolección de información y que se mostró a partir del análisis hecho como resultados emergentes de la investigación.

Lo que aquí llevé a la acción fue la realización de un análisis a partir de las visitas al centro de práctica para consignar de manera escrita las particularidades de los encuentros de clase, la cuales luego fueron sistematizadas para la ejecución de acciones de mejora, siendo estas trabajadas en conjunto con los sujetos que me acompañaron como parte del trabajo investigativo. A partir de este tipo de observación, que plasmé por escrito en las fichas de registro de la información (ver anexo 2), logré identificar las particularidades centrales de la investigación en lo que a la comprensión oral de los estudiantes se refiere, pues es un rasgo significativo y limitante para una interacción comunicativa entre los aprendices y los hablantes nativos de un lugar específico.

2.2. Observación del contexto, recolección y sistematización de la información

La primera estrategia llevada a cabo en el proceso de investigación cualitativa fue la concerniente a la observación del contexto en el cual hice énfasis, pero que se fue ligando más con un ejercicio participante a medida que avanzaba el proceso de interacción con los demás sujetos de la investigación. Hay que tener en cuenta que, para este caso, el concepto de observación no fue concebido como “mera contemplación” (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, et, al., 2014). Así pues, este tipo de observación me presentó en el centro de práctica como un participante activo en la explicación y ejemplificación solicitada por el maestro cooperador. De esta manera, además, pude identificar las singularidades que se manifestaban en la interacción del docente y el alumno, las cuales fueron detalladas en las fichas de observación.

Así pues, una de las particularidades observadas, entre otras, fue la posibilidad de referenciar el problema y los diferentes momentos de la investigación en instrumentos como lo fueron las fichas de observación (ver anexo 2), en las cuales daba cuenta de las descripciones, momentos importantes y reflexiones surgidas en las clases; ejemplo de esto es cuando en el registro sostengo: “El problema más marcado es que el alumno sólo reconoce el español en la voz del maestro y se le dificulta la comprensión en otras voces: practicante, familia del maestro, otros habitantes de Medellín. Esto sin importar si es lenta la expresión” (ficha de observación #3, 05 de abril de 2021), con lo cual pude evidenciar, en ese momento, que una de las debilidades más evidentes para los alumnos de ELE tenía que ver con la comprensión de hablantes nativos de los territorios en los que esta es la lengua oficial. Y así, a partir de este instrumento, otras situaciones

que son mencionadas en este texto pudieron ser identificadas y analizadas gracias a lo que consigné en ellas para un posterior análisis.

De otro lado, obtengo información relacionada directamente con el problema específico de la investigación como lo fue la comprensión oral. Para ello, llevé a cabo lo que Alicia Guardián (2007) denomina una entrevista cualitativa enfocada, la cual consta de una guía de tópicos a tratar como foco de interés (ver anexo 3) para conversar e identificar las posturas de alguien con experiencia en el campo de ELE, que para el caso fue el entrevistado JF. Así pues, todos los datos que recolectamos en dicha entrevista ayudaron a identificar concepciones de quien ha cumplido la labor de docente y director de una escuela de ELE, lo que le da la autoridad para hablar acerca de una habilidad como lo es la escucha, foco de este proceso de investigación.

El análisis de la información recolectada comenzó con una categorización temática de lo que se pudo obtener a partir de los mencionados instrumentos de análisis: las fichas de observación y la entrevista focalizada (ver anexo 4). Con ellos encontré temas tales como la relación docente-alumno, interculturalidad, comprensión oral y conversación; las cuales fueron categorías a priori y que llevaron a identificar otras categorías para análisis posteriores relacionadas con los objetivos específicos de la investigación.

El uso de ambos instrumentos de recolección y su posterior análisis me permitieron entretejer la información recibida desde sujetos que tienen experiencias directas con ELE con lo que en las sesiones de clase vivenciamos cotidianamente. Además de esto, lo recolectado en las fichas de observación y la entrevista focalizada entabló diálogos con los antecedentes presentados, los cuales dejaron ver las problemáticas que se hacen comunes para los aprendices

de ELE, así como las limitaciones que enfrentan los maestros y también posibles salidas a estos asuntos que permean el aprendizaje para limitarlo o potenciarlo.

2.3. Los sujetos participantes de la investigación

Si bien ya en el apartado de contextualización mencioné algunos elementos vinculados con la caracterización de los participantes, en este capítulo vinculé dichas elecciones con la IAP y el lugar que ocupan estos sujetos en la investigación, pues son los participantes activos quienes van generando la transformación en el proceso a medida que se acerca a la pregunta que orienta la investigación. En este sentido, se puede decir que en el contexto observado la caracterización de los sujetos con los que se llevó a cabo la práctica fue un proceso en movimiento que requirió de un trabajo colaborativo. Para ello, contamos con cuatro personas que fueron denominadas de acuerdo con la letra inicial de sus nombres para manejar su identidad de manera confidencial: un maestro cooperador, M, el estudiante G, el estudiante T y el entrevistado JF.

Por un lado, en la investigación se realizó un acercamiento a los sujetos, conversaciones desde las que se identificaron algunos enfoques de enseñanza que alimentaron la construcción posterior del proceso del maestro cooperador y el enfoque comunicativo, desde el cual se integraron varias estrategias de enseñanza de una lengua para la optimización del aprendizaje de los alumnos (Beg Hadid, 2013). Por otra parte, son referenciados los estudiantes participantes en la investigación, quienes, a pesar de tener sus clases separadas, estaban cursando el nivel B1⁸. Al respecto se puede decir que dichos estudiantes ya tenían un conocimiento acerca del español, pues quienes están en este nivel ya poseen la capacidad de desenvolverse en situaciones comunicativas espontáneas.

⁸ Según Marco común Europeo de Referencia (MCER)

El primer estudiante es el estudiante G, quien dejaba ver una inclinación hacia lo gramatical y las producciones escritas, especialmente cuando al desarrollo de tareas propuestas se refería. El segundo estudiante es T, a quien le interesaba el baile del tango y la lectura en voz alta de textos literarios, periodísticos e históricos. Con ambos pude notar, en un comienzo de la observación, dificultades para entender voces diferentes a la que ya venían acostumbrados, que eran las voces de sus maestros y esa situación hacía compleja mi comunicación con ellos al ser una voz externa, además de nueva, que se presentaba en las sesiones de clase.

Finalmente, JF cumplió una función importante al ser el protagonista de la entrevista focalizada, de la cual hablé anteriormente. Con las percepciones que él expuso sobre la comprensión oral en el campo de ELE pudimos realizar un análisis que mostró la relevancia de trabajar en esta competencia con quienes estudian una segunda lengua. Fue relevante la voz de él, debido a que era una persona que ha cumplido la función de docente, capacitador y director de una escuela de ELE, misma en la que desarrollé la presente investigación, dando cuenta de una vasta experiencia en los diferentes niveles de acercamiento a la enseñanza de ELE.

Mi rol de maestro en formación e investigador fue, como se dijo arriba, el de un observador activo en las clases, asunto que fue cambiando a lo largo de las clases gracias a las intervenciones que debía realizar teniendo como eje los contenidos gramaticales; es decir, fungía como maestro para presentar los temas que se les enseñaba a los estudiantes a partir del currículo interno de la escuela y generar reflexiones didácticas y pedagógicas frente a un campo de enseñanza en emergencia. Además de lo anterior, en mi rol de maestro-investigador, junto con los demás sujetos de la investigación, presentaba aquellos tópicos que iban a ayudar en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura, escritura) y las

lingüísticas (léxico, ortografía, gramática, vocabulario), focalizadas en el abordaje de la comprensión oral.

Mi rol como maestro en formación puede ser considerado como activo a lo largo del proceso de investigación pues, además de presenciar las actividades desarrolladas por el maestro cooperador en sus sesiones de la clase durante el primer semestre de práctica, debí poner en práctica mi rol de docente e interactuar con los demás sujetos de la investigación, con lo cual fui constituyendo el vínculo entre lo que iba aconteciendo y el planteamiento del problema. Ya para el segundo semestre de acompañamiento, comencé a dirigir las clases de acuerdo con los temas propuestos por el maestro cooperador, pero orientado siempre por los requerimientos, preguntas y necesidades de los estudiantes extranjeros con los cuales llevaba a cabo el proceso de investigación. Ahora, si bien el trabajo se realizó con el grupo de estudiantes mencionado, la implementación de la unidad didáctica tuvo como eje el proceso de enseñanza con el estudiante T, de tal forma que pudiéramos hacer un análisis más consistente de los movimientos y cambios experimentados de manera situada y específica.

2.4. Identificación de problemáticas y planteamiento del problema

Después de haber analizado el contexto, caracterizado a los sujetos y sistematizado en fichas los registros de observación mediante la implementación y análisis de las técnicas de recolección de la información, la tarea que desarrollé fue la de realizar un análisis comparativo de todo lo recolectado en aras de identificar las categorías asociadas con la problemática en la que se hizo hincapié para la investigación. Para ello, tuve en cuenta que “la situación problemática es el resultado de comparar el comportamiento real con el comportamiento ideal. Si ambos comportamientos son iguales, no hay situación problemática; si (...) se presenta un estado de

desigualdad, entonces hay situación problemática” (Aguirre, 2016, p. 145). De este modo, la información encontrada y escrita acerca de la comprensión oral en las fichas de observación sirvió como elemento real, ya que fue el resultado de la observación de las clases en el centro de práctica, y pensar en un estudiante con un dominio marcado del español, entendido como aquel que no debe de tener “ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento”⁹ (MCER, 2002) fueron los elementos que sirvieron para realizar dicha comparación e identificar la problemática que pretendimos analizar con esta investigación.

El vacío que quedó entre un estudiante con un dominio ideal del español y los sujetos de la investigación que fungieron como estudiantes, desde los que se tomó la información real, permitió que fueran identificadas las problemáticas más evidentes y otras con no tanta relevancia dentro de los encuentros en las clases del centro de práctica. Esto, además, fue el paso que llevó a la realización de las demás fases de la investigación que la presente metodología presenta, así como a asuntos que dejan ver la necesidad de indagar más a profundidad en el campo de ELE.

2.5. Construcción de la unidad didáctica *Turisteando en Medellín*

La creación de esta unidad didáctica fue una de las fases más significativas dentro del proceso de la investigación, ya que, si bien era una actividad práctica, resultaba de un vasto tiempo de observación, problematización, focalización y puesta en escena con la intención de avanzar en lo que se proponía alcanzar en colaboración con los sujetos del trabajo. Esta configuración didáctica permitió entender la didáctica de la lengua como una invitación a realizar

⁹ Estudiante con un nivel C2, según el MCER

una apuesta metodológica, centrada en preguntas y no solo en procedimientos. Es este material el que muestra un punto importante para que la investigación estuviera enmarcada dentro del método de investigación acción participativa (IAP), pues es con ella que llevé a cabo la tarea de introducirme en el contexto de observación para buscar una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y una participación activa en el diseño, implementación y evaluación del mismo.

La unidad didáctica que aquí fue diseñada da cuenta de un contenido gramatical como lo son las preposiciones, que fueron relacionadas con temáticas propias de la ciudad de Medellín, más específicamente con los lugares que son atractivos turísticos para los estudiantes de ELE que se acercan al territorio. El significado con el que entendí la unidad didáctica en el trabajo fue el propuesto por Arias y Torres (2017) como un “conjunto de elementos pedagógicos dispuestos para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados (...) tiene en cuenta no sólo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase” (p. 43), lo que puedo resumir, dentro de la unidad didáctica que trabajé en algunas sesiones de clase para esta investigación, como el empleo de las preposiciones para acercarse los lugares turísticos de Medellín en aras de mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes de ELE.

En el anexo 5 podemos encontrar dicha unidad didáctica dividida en tres partes. En la primera trabajamos las preposiciones espaciales, en la segunda las preposiciones temporales y en la tercera hicimos un trabajo paralelo con las dos anteriores. Este tipo de preposiciones se agruparon de esa manera, debido a que son una de las cuestiones que más dificultan el aprendizaje de una lengua y que fue otra de las problemáticas encontradas a lo largo del proceso de la práctica. Así, con el diseño de esta unidad dimos un indicio de cómo se pueden usar estos

elementos gramaticales de manera correcta a partir de un contexto espacial o temporal, temas que ramifican esta categoría gramatical y que hacen que el estudiante las piense de acuerdo con lo situacional. Además de lo mencionado, en la unidad podemos evidenciar un trabajo conjunto entre las habilidades comunicativas y lingüísticas, pues, si bien la intención era fortalecer la comprensión oral, es importante tener una conceptualización temática y una práctica por parte del alumno para acercarse de la manera más efectiva al enfoque sociocultural, en el cual se hacía énfasis en el centro de práctica.

Con la aplicación de la unidad didáctica, le aposté a que los estudiantes alcanzaran los siguientes resultados de aprendizaje, los cuales se constituyeron en una manera de aportar al proceso de evaluación en torno a la comprensión oral en el que se basaron las estrategias de la práctica:

- Identifica preposiciones espaciales y temporales en una conversación real.
- Plantea conversaciones efectivas acerca de tiempos y espacios en medio de interacciones comunicativas.
- Deduce información a partir de conversaciones con hablantes nativos.
- Infiere el uso de preposiciones en un acto de habla espontáneo.
- Genera conversaciones con hispanohablantes a partir de los intereses propios.
- Reflexiona sobre los contenidos conversacionales acerca de lugares característicos de Medellín.

2.6. Análisis de la información

Como ya lo mencioné en apartados anteriores, los instrumentos empleados en la investigación fueron los registros en fichas de observación y también la entrevista cualitativa enfocada. Para realizar el análisis del primero de ellos, tuve en cuenta la distribución que tiene cada ficha de observación: descripción de la observación, hallazgos relevantes, reflexión pedagógica y categorías de análisis. A partir de la columna de observación surgían las demás hasta llegar a la de categorías, en la que iba evidenciando algunos temas que debían ser tenidos en cuenta en el posterior análisis, de acuerdo con lo que pretendía hacer en los objetivos específicos. Para ver el paso a paso de este análisis, ver anexo 2: ejemplo con ficha de observación #1.

Luego de obtener las categorías, pasé a encontrar las líneas de sentido a partir de subcategorías que agruparan en ellas los registros plasmados en la columna de descripción de las fichas de observación. Posteriormente, esa información estableció un diálogo con los objetivos específicos del trabajo para que se pudieran ver asuntos importantes relacionados con la problemática identificada como centro de esta investigación. Así pues, llevé a cabo el desarrollo de una sábana categorial (ver anexo 6) que deja ver cada una de las categorías, de las cuales emergieron las subcategorías, que se relacionaron con los registros plasmados en las fichas de observación y que analicé a partir de su relación con los objetivos mencionados para dar cuenta de las cuestiones relevantes halladas en el proceso investigativo.

En cuanto a la entrevista realizada con la comprensión oral como tema central, de esta emergieron posturas importantes desde las concepciones de alguien que ya ha pasado varios años desempeñándose en el campo de ELE. Dichas percepciones apuntaron a resaltar la relevancia de la comprensión oral para comprender los mensajes que un interlocutor enuncia, al igual que para

expresarlos como respuesta, y su importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes extranjeros. Debido a que esta fue enfocada en la temática específica problematizadora del trabajo, logramos identificar asuntos a tratar con referencia a la práctica de los maestros, a la importancia de la temática central del trabajo, a las concepciones propias y a la exposición de opiniones acerca de la importancia de la escucha.

Este instrumento se analizó de acuerdo a la guía de tópicos que caracterizaron la entrevista focalizada (ver anexo 3). A partir de cada uno de ellos, el entrevistado, JF, iba expresando sus opiniones y esto se plasmó frente a cada uno de los temas. Luego de esto, haciendo uso de colores, se identifican los puntos que se acercaban a cada uno de los objetivos específicos y que llevan a unos resultados que se plasmaron en el capítulo propio de estos, trabajado posteriormente en este texto.

Todo lo que pude encontrar, tanto en las fichas de observación como en la entrevista enfocada, fueron aportes que propiciaron los sujetos de la investigación para la delimitación de problemáticas, pero también para el diseño e implementación de la unidad didáctica desde la cual planteé algunas reflexiones en torno a la enseñanza de ELE, en lo que respecta específicamente a la comprensión oral. Esto permite ver el trabajo conjunto y colaborativo entre los participantes desde lo práctico, lo analítico, las percepciones propias y la capacidad de síntesis que derivaron en los instrumentos de análisis y los resultados plasmados en el presente documento; de esta manera, es a partir de las interacciones que derivé algunas de las líneas de sentido desde las que se abordan los objetivos de la presente investigación y que veremos desplegadas en el próximo capítulo.

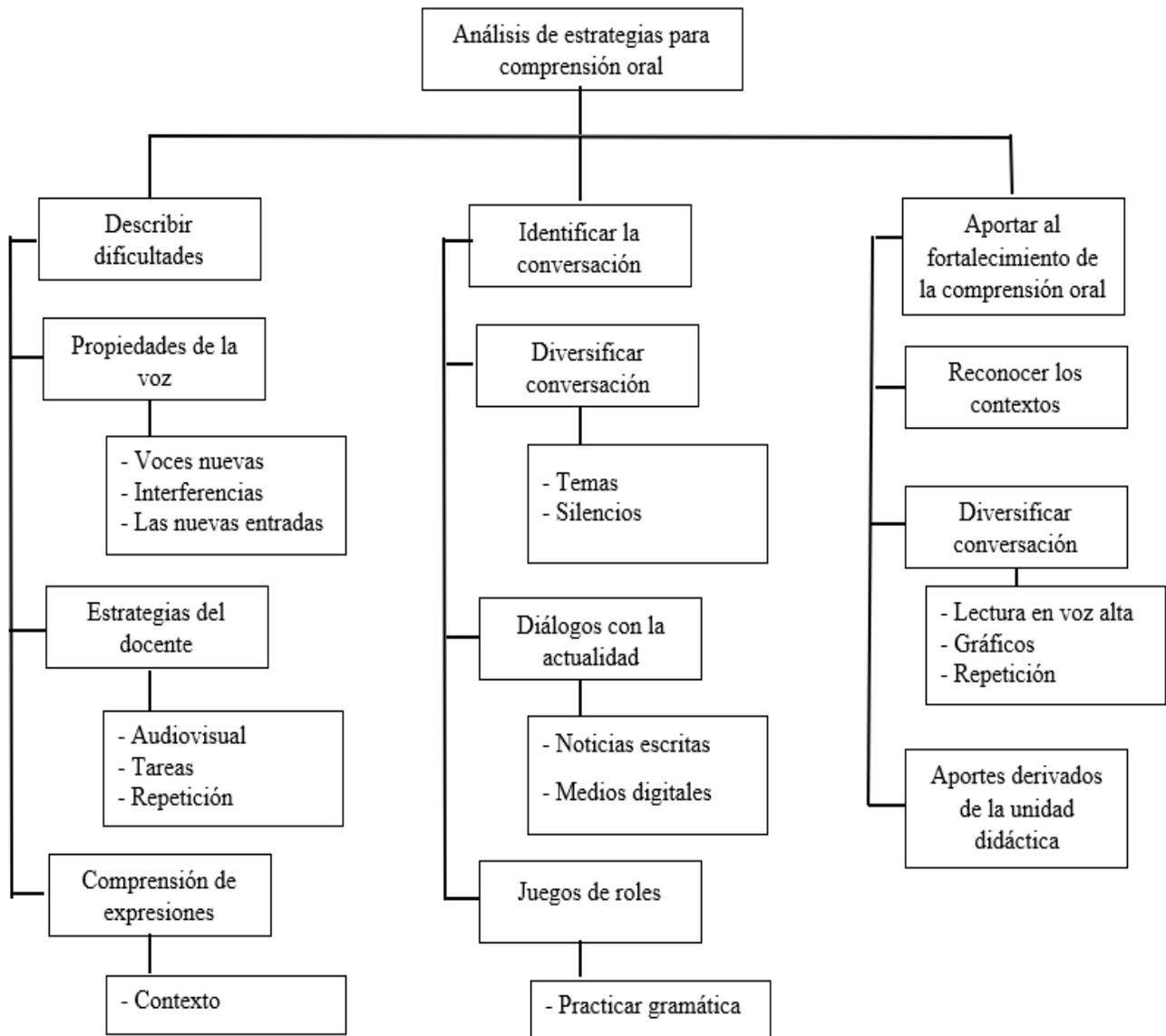
Capítulo 3. El estado de la comprensión oral para las interacciones comunicativas en la enseñanza de ELE

De acuerdo con los objetivos específicos planteados para realizar este trabajo, realicé un análisis de cada uno de los instrumentos de recolección de información empleados. Así pues, analicé tanto las fichas de observación utilizadas en las sesiones de clase como la información derivada de la entrevista cualitativa. De estos instrumentos resultaron datos acerca de categorías tales como la interculturalidad, la conversación, la comprensión oral, las estrategias docentes para el fortalecimiento de la dicha habilidad comunicativa y la relación docente-alumno. A su vez, de estas categorías emergieron subcategorías que se relacionan con cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, con los cuales opté por describir dificultades para la escucha de estudiantes de ELE, identificar estrategias de interacción comunicativa y aportar al fortalecimiento de la comprensión oral para la obtención de resultados relacionados con la problemática del trabajo, desde un trabajo en conjunto de los sujetos de la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo comenzaré hablando acerca de la dificultad que tienen los alumnos de ELE a la hora de comprender los mensajes de hispanohablantes nativos de acuerdo a las singularidades de las voces, de las estrategias docentes para mejorar la comprensión oral y de la necesidad de reconocer las expresiones que tienen un significado desde el reconocimiento contextual; luego, trataré el tema de la conversación y su importancia para que el estudiante adquiera nuevos elementos tanto para su comprensión como para su producción oral a partir de diálogos con temáticas diversas y puestas en escena de conversaciones reales y, por último, hablaré acerca de las estrategias metodológicas propuestas en el marco de la práctica y el alcance de las mismas a la hora de fortalecer la competencia auditiva en los estudiantes. Todo lo anterior, lo presento de manera sintética en el siguiente mapa que

contiene las cuestiones trabajadas desde el análisis de los instrumentos y su relación con cada uno de los objetivos planteados:

Figura 1
Categorías resultantes del análisis de la información



Fuente: elaboración propia.

3.1. Limitaciones para la comprensión oral: el papel de la escucha.

Uno de los objetivos primordiales a la hora de enseñar ELE es el de hacer que los estudiantes comprendan los mensajes que un interlocutor expresa para ellos. En ese sentido, es necesario que dentro de las sesiones de clase se realice un trabajo que enfatice en fortalecerles esta habilidad comunicativa porque de no haber comprensión tampoco habría una efectiva comunicación. La comprensión oral “es una habilidad comunicativa indispensable, esencial, básica. Es una práctica que se tiene que trabajar y desarrollar” (JF, entrevista enfocada, 2022), lo que indica que esta se debe tener presente de manera constante dentro de las sesiones de clase para que la interacción entre maestro y alumno pueda ser eficaz y, por ende, el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado del trabajo menciono algunas de las dificultades que pude observar en algunos de los estudiantes de la escuela Valley Spanish School a la hora de comprender los mensajes que eran enunciados por personas hispanohablantes nativas, ya fuera de manera directa con el estudiante (la maestra cooperadora, el maestro en formación u otros), como indirecta (a través de herramientas audiovisuales). A continuación, podemos observar cada una de las categorías surgidas de los análisis de la información:

3.1.1. Propiedades de la voz: limitación o potencia para la comprensión oral de los estudiantes.

Los alumnos y sus maestros llevan a cabo el acto comunicativo de manera cotidiana dentro de las sesiones de clase, el cual está mediado por sus voces y el reconocimiento de las mismas para hacer efectiva la comprensión. Esto hace que ambos sujetos tengan un conocimiento recíproco, dándose, por parte del estudiante, el de la voz de la docente y de las características y las fortalezas del estudiante por parte del maestro. El mencionado entendimiento mutuo hace que

la interacción comunicativa sea adecuada por la facilidad que tienen estos sujetos para entender desde ambas partes lo que los implicados en la comunicación quieren expresar.

A pesar de lo anterior, los estudiantes se encuentran con algunas dificultades cuando la expresión de un mensaje dirigido a él o a algún otro interlocutor lo hace un hablante con una voz diferente a la que están acostumbrados. Es el caso de las voces de personas hispanohablantes nativas, quienes, además de desconocer las fortalezas de los estudiantes y, posiblemente, de carecer de conocimientos acerca de la enseñanza de una lengua meta, realizan sus actos comunicativos de manera natural, tal y como lo harían con cualquier otra persona.

Así pues, una de las dificultades más marcadas se da cuando al estudiante se le presentan voces nuevas en las sesiones de clase, se puede notar gran dificultad para entender a este tipo de hispanohablantes y adquirir una comprensión de lo que están hablando. Estos se expresan tal y como lo hacen en su cotidianidad y las particularidades de sus expresiones pueden no ser tan claras para el aprendiz que está escuchando los enunciados cargados de fonemas nuevos, apócope, intensidades y otras cualidades de la oralidad. De esta forma, no importa si la velocidad con la que se expresa algo es lenta o rápida, hay otros elementos constitutivos de la práctica oral que se constituyen en retos para quien está aprendiendo la segunda lengua. Pinilla (2019) lo expresa de la siguiente manera:

Una de las mayores dificultades en una lengua extranjera, a la hora de comprender, es la sensación de que los hablantes nativos hablan muy rápido. No controlar la velocidad del interlocutor nativo cuando habla y experimentar que es imposible aislar en la cadena hablada las palabras que enuncia suele suponer una fuente de frustración casi constante para el estudiante, especialmente en los primeros niveles del desarrollo de su interlengua (232).

Con lo que puede notarse que no es un problema aislado el hecho de que no se reconozcan unas voces a las que el estudiante no está acostumbrado, sino que, por el contrario, es una situación normal a la que se ven enfrentados los aprendices de una lengua meta, debido a las características particulares que tiene cada hablante a la hora de emitir sus mensajes. Los estudiantes escuchan una única voz, la del maestro, y tienen dificultades a la hora de comprender los mensajes de otro sujeto y esto se presenta problemático porque la interacción en los contextos que visita el estudiante extranjero va a estar cargada de voces extrañas, caracterizadas por ritmos, tonalidades, acentos, etc., que no se han escuchado con anterioridad. De acuerdo con esto, el maestro puede aprovechar los materiales presentes en la red para hacerle frente a este potencial problema, pues desde allí se podrían emplear voces reales como preparación para la interacción del alumno con habitantes de los territorios visitados.

Para el caso de los estudiantes de Valley Spanish School, esta dificultosa situación se normalizaba cada vez que al aula llegaban las voces de personas diferentes a la del maestro que los acompañaba en sus caminos hacia el objetivo de aprender el español, ya fuera en mis intervenciones como investigador maestro o cuando se asignaban tareas que contenían elementos audiovisuales. Para ejemplificar esto, en una de las fichas de observación menciono que “el hecho de que no haya otras voces dentro de la clase ha hecho que G se acostumbre a la de la maestra y que la comunicación con otros sea compleja, sin importar que sea lenta” (Ficha de observación #2, 31 de marzo de 2021), lo que da cuenta de la necesidad de hacer que el estudiante se enfrente a otros tipos de tonos de voz que, como ya se mencionó, los medios digitales pueden proveer a la hora de enseñar una lengua, como es el caso del español para este trabajo.

Por otra parte, se encuentra que hay factores que hacen más compleja la capacidad del alumno para comprender lo que otras personas mencionan y son los factores ajenos a la voz del hablante, como los ruidos del ambiente, elementos que obstaculizan la normal fluidez del aire por el aparato fonador, la presencia de varias voces al tiempo, etc. De una manera más gráfica, “algo llamativo fue la mención que hizo el estudiante G sobre las dificultades que tiene para entender a los hablantes con alguna interferencia: teléfono, tapabocas, un dulce en la boca...” (Ficha de observación #2, 31 de marzo de 2021) y esto, para el momento de la práctica, era el inconveniente más marcado debido al empleo obligatorio de tapabocas por el COVID 19 y al constante uso de herramientas tecnológicas para comunicarse con otras personas.

Estos elementos interferían tanto la expresión natural de los emisores, como la posible facilidad de los estudiantes para comprender los mensajes que estos estaban expresando. Pinilla (2019) menciona esta situación de la siguiente manera:

La comprensión oral tiene lugar en situaciones comunicativas concretas, en contextos comunicativos determinados que condicionan y modifican el desarrollo del proceso en cada caso, y que pueden dificultar la escucha, por ejemplo, con los ruidos ambientales que no nos permiten escuchar bien (gritos, paso de vehículos cerca, volumen muy alto de la televisión, etc.) (p. 230)

Esto ejemplifica, además, que no solo son los elementos que dificultan el paso normal del aire por el aparato fonador los que evitan una correcta capacidad de escucha, sino también otros factores que le hacen más complejo al estudiante su capacidad de entender lo que las personas están expresando y que son asuntos que no hacen parte directa de la expresión de los hablantes.

Para finalizar este apartado, relacionado con las dificultades que se les presenta a los alumnos de ELE para comprender e interpretar los mensajes, se debe mencionar que hay un

componente de gran relevancia para poder decir que hay un alto dominio sobre algún idioma. Este es el componente léxico, pues siempre que se está hablando surgen nuevas palabras, que hacen que el estudiante se vea en la obligación de buscar su significado o de crear listas en las que plasma estas nuevas entradas. Esto se vio como un ejercicio común en los estudiantes que hicieron parte de la práctica y eran palabras que hacían eficaz la comunicación en el momento justo en el que la conversación estaba siendo llevada a cabo.

El estudiante G, por ejemplo “siempre busca el vocabulario desconocido para poder empezar a intervenir” (ficha de observación #8, 23 de abril de 2021) y con esto ya tenía unas bases primarias en cuanto a su desenvolvimiento en la conversación. Un ejercicio que llevaba con los estudiantes para abordar este tema era el de la repetición de las palabras buscadas durante la clase, haciendo oraciones o traducción de las mismas con el objetivo de tratar de aprenderlas mediante su uso. A pesar de lo anterior, esto podía constituirse en un problema dentro de la conversación, debido a que una lista de entrada muy amplia terminaba por frustrar al estudiante porque este no recordaba el empleo o el significado de los términos, pero también se constituía una ventaja si hablamos en términos de repetición, que en apartados posteriores podremos ver. Así las cosas, en el ejercicio de la práctica esta limitación se convirtió en una posibilidad para generar propuestas didácticas que intentaron poner el énfasis en las cualidades de la voz y en sus propiedades, trayendo una pregunta por el componente fonético aplicado en contextos diversos.

3.1.2. Las estrategias del docente para la mejorar la comprensión oral

Como lo mencioné anteriormente, el hecho de no entender las voces nativas de otras personas limita la comprensión de los estudiantes, lo que se convierte en un reto para los maestros, pues son ellos los que deben poner en escena la necesidad de formular unas estrategias que destaquen el lugar de la escucha en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Para efecto de esta

práctica, el maestro cooperador traía a la clase algunas voces que terminaban siendo un desafío para la escucha del estudiante, debido a que las personas que aparecían expresaban sus discursos de una manera natural, como lo harían con cualquier interlocutor; sin embargo, este ejercicio se limitaba muchas veces solo a la asignación de la tarea y no se hacía desde las propias sesiones de clase para observar el proceso de mejora en su aprendiz. Asimismo, “para fortalecer una habilidad como esta es fundamental recurrir a cualquier estrategia que pensemos que puede funcionar con el estudiante” (JF, entrevista enfocada, 2022), por tal motivo, mi trabajo como maestro articulaba algunas estrategias que servían como herramienta para el trabajo con los estudiantes tales como escuchar podcast y conversar las temáticas tratadas, transcribir audios, las preguntas abiertas y cerradas a partir de elementos audiovisuales, llenar espacios a partir de audios e invitar a personas ajenas a las clases para que dialogaran con el estudiante.

Continuando con lo mencionado sobre el maestro cooperador, este constantemente proponía tareas en las que se debían emplear las diferentes habilidades comunicativas, siendo la comprensión oral la de mayor dificultad para el estudiante y que evidencié como problema. Una de las razones para que se presentara dicha situación era que las voces variaban de un hablante a otro, pues se presentaban acentos de diferentes países cada vez. G menciona en una ocasión, por ejemplo, que “tuvo que ver subtítulos en palabras porque no las entendía” (ficha de observación 29, 07 de julio de 2021) y esto, aunado con la repetición de este tipo de términos dentro de las sesiones de clase, era lo que hacía que el estudiante comenzara a comprender las nuevas palabras que escuchaba y que le eran desconocidas, pero esta situación se veía como propia del estudiante, el maestro cooperador no hacía énfasis en esto más que a partir de explicaciones cortas.

Además de lo anterior, las interacciones que solo tenían la voz del maestro cooperador en las clases limitaron, de cierto modo, el aprendizaje del estudiante por continuar con los

relacionamientos con un solo sujeto. Dentro de las entradas a las fichas de observación describo esto de la siguiente manera: “El problema más marcado es que el alumno sólo reconoce el español en la voz de la maestra y se le dificulta la comprensión en otras voces” (ficha de observación #3, 05 de abril de 2021), lo que alcancé a notar desde el principio de las asistencias a las sesiones de clase, donde mi voz de maestro en formación era poco comprendida por el estudiante G y la interacción era una dificultad para ambos, debido a que no había un entendimiento por parte del estudiante de lo que trataba de poner en discusión.

Un caso contrario ocurría con el estudiante T, con el cual, bajo mi rol de investigador maestro, trabajaba en cada sesión de clase con material audiovisual diverso. Sobre esta elección didáctica, en los registros de observación podemos apreciar lo siguiente: “Se nota mucha mejora en la escucha de T. Se presentan dos videos con acentos de Ecuador y de España y ambos son comprendidos en su gran mayoría. Dice que es algo muy difícil para él el hecho de entender lo que dicen y además el vocabulario” (ficha de observación #51, 29 y 30 de septiembre de 2021). Esto indica que, si bien debemos trabajar en cada competencia comunicativa y lingüística, la constancia y la repetición, pero también la variedad dialectal, de tonos y voces dentro del aula, hacen que la adquisición de una lengua y, para este caso, la comprensión de los enunciados de interlocutores sea más efectiva. De acuerdo con esto, Pinilla (2019) menciona que:

Con las actividades que proponemos a los estudiantes en el aula (...), intentamos desarrollar su proceso de escucha eficaz; para ello hay que diseñar ejercicios que reproduzcan en la medida de lo posible las mismas condiciones en las que se realiza la escucha en la vida real, es decir, teniendo en cuenta la complejidad y las limitaciones de la comprensión oral (p. 239.)

Y como se pudo evidenciar, el hecho de repetir, de aprovechar los recursos audiovisuales en los que se presentan diversidad de voces y acentos, a través de las TIC, permite que los estudiantes tengan una mejora en la comprensión oral de mensajes que hispanohablantes nativos les enuncian. Un asunto con la repetición de voces la escribí en las fichas de observación de la siguiente manera: “la voz de la persona que habla para la tarea ya era conocida desde antes, pero en esa ocasión el alumno no entendió; sin embargo, manifiesta ahora sí hacerlo” (ficha de observación #10, 28 de abril de 2021). Para este caso, ya el estudiante había tenido la oportunidad de escuchar antes esa voz, por lo que el trabajo con la comprensión oral de manera intencionada hace que el estudiante vaya mejorando a medida que estos ejercicios son puestos en práctica, yendo esto de la mano con materiales variados y una apuesta intencionada por la comprensión del estudiante y no solo por la resolución de una tarea.

3.1.3. La dificultad en la comprensión del lenguaje no literal en las expresiones idiomáticas

Para finalizar esta primera parte del capítulo, algo que identifiqué como una dificultad en el estudiante fue la comprensión de las expresiones idiomáticas en el uso cotidiano que hacen los hispanohablantes de estas para comunicarse en contextos reales y que encontrábamos en el material didáctico empleado en clase. Este asunto hace necesario un conocimiento del mundo en el que se desenvuelven los sujetos para poder identificar aquello de lo que se está hablando, para comprender el significado de los términos que se emplean dentro de la conversación.

Este tipo de expresiones no tienen un significado literal al analizar cada una de las palabras presentes en ellos, sino que tienen diferentes connotaciones, generalmente relacionadas con el conocimiento de los individuos dentro de un grupo social. Leech (1974) hace referencia al significado connotativo como aquel que “puede englobar las propiedades supuestas del referente,

o sea, las que se deban al punto de vista que adopte un solo individuo, un grupo de ellos o una sociedad entera” (p.29), lo cual indica que para un adecuado entendimiento de este tipo de expresiones se necesita, por una parte, conocer el significado que se les quiere atribuir a estas desde lo contextual y, por otra, hacer parte de un grupo social que dé como real el significado de esa expresión y son esos factores los que retaban a los estudiantes a la hora de entender algunos enunciados, pues este estaba ingresando en la cultura de Medellín y, por tanto, en algunas frases propias que emplean los hispanohablantes que habitan el lugar.

El problema que se presentaba en el aula al aparecer estas expresiones era la dificultad para entenderlas, pues los estudiantes las interpretaban desde una traducción literal, sin tener en cuenta las connotaciones que conlleva el empleo las mismas porque su conocimiento limitado de la cultura no les permitía ver el trasfondo del mensaje enunciado. Este asunto lo referencí en el proceso de práctica, mediante las fichas de observación, de la siguiente manera: “surgieron dudas en G por algunas expresiones mencionadas: *responda feo, perdí la ida, coger la tarde*. Esto hace necesaria una aclaración” (ficha de observación #21, 26 de mayo de 2021), y justamente esa aclaración fue dada a partir del conocimiento que el maestro cooperador y que yo como maestro en formación poseíamos del entorno medellinense, en donde son expresiones comunes, para poder darle a G la claridad necesaria y que este tuviera un acercamiento a lo que el uso del lenguaje presenta en situaciones comunicativas auténticas. Esta situación dejó vislumbrar otra de las dificultades para los estudiantes extranjeros, sin embargo, el hecho de que aparecieran dentro de las clases sujetos que tuvieran conocimientos de los contextos de usos lingüísticos de este tipo de términos, permitió que brindáramos las claridades necesarias para que el estudiante pudiera comprender los mensajes que se escondían dentro de cada una de esas expresiones en una

conversación y usarlos de una manera pertinente en los contextos para los cuales están aprendiendo la lengua extranjera.

3.2. La conversación alrededor de las experiencias, una estrategia para la enseñanza de la comprensión oral

Hablar acerca de la conversación es hacer referencia a una de las constantes dentro de las sesiones de clase observadas en el contexto de Valley Spanish School. Esta estrategia era empleada por el maestro cooperador y por mí como investigador-maestro a lo largo de cada una de las sesiones de clase y teniendo como base las actividades realizadas en conjunto entre nosotros y los estudiantes. Algunas de ellas tenían que ver con noticias de actualidad que ocurrían en el mundo para el momento o preguntas acerca de la ejemplificación cuando se enseñaba la gramática. Más adelante, esta estrategia la convertí en una posibilidad para sobrepasar el ámbito estructural y fortalecer el acercamiento a la comprensión oral que este trabajo de práctica comenzó a vislumbrar, todo con la mirada puesta en hacer un tratamiento real en la comunicación entre cada uno de los sujetos de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado presento algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos de recolección de información empleados para la investigación. Para comenzar, el tema de la conversación lo trabajamos a partir de la interacción entre docentes y alumnos con las preguntas, la diversificación temática y las narraciones que surgían sobre las vivencias; se continúa hablando acerca de las noticias de actualidad del momento que cumplían un papel central en las interacciones y, por último, presento la relevancia de trabajar a partir de juegos de roles para dramatizar una conversación real, como eje central de una apuesta por la comprensión oral en la enseñanza de ELE.

3.2.1. La diversificación de las conversaciones

Durante las sesiones de clase desarrolladas, la conversación se presentó como un asunto álgido a la hora de poner en práctica las estructuras gramaticales que habían sido explicadas con anterioridad. Por tal motivo, las interacciones que llevábamos a cabo entre maestros y estudiantes cambiaban de acuerdo con los contenidos que estos estuvieran viendo, las tareas que se proponían o los contextos y sucesos actuales en el mundo, el caso es que siempre debía estar mediada por actos cotidianos y no solo desde ejercicios de modelado tan comunes en el enfoque comunicativo, pero que el giro sociocultural lleva a otro nivel de relacionamiento, como se verá en líneas posteriores.

La mencionada variación en los temas de conversación se presentó como una ventaja y como un reto para la comprensión y la expresión oral del estudiante, debido a que ambas tienen “una relación indispensable, es decir, que la primera dupla a entender es la escucha y el habla, porque son las que se trabajan en clase, aunque no sea de manera intencionada” (JF, entrevista enfocada, 2022). De esta manera, la conversación, más que una ventaja, fue una estrategia que conseguía hacer más real el escenario de práctica y las situaciones propuestas, pues cuando se hablaba de temas que eran conocidos para los estudiantes, estos lograban conectarse con el tema y realizar intervenciones orales completas y coherentes, tal como lo evidencio en las fichas de observación de la siguiente manera: “el estudiante muestra mucha confianza para hablar sobre el apartamento de su maestro y su vocabulario es rápido y propio del tema” (ficha de observación #34, 28 de julio de 2021); lo anterior se da debido al conocimiento previo que tenía el estudiante acerca del proyecto de compra de inmueble del maestro cooperador, teniendo en cuenta también que él era quien hacía las reparaciones de su hogar y que esto le permitía tener conocimientos acerca de este tipo de temas y, por ende, construir una secuencia discursiva completa y detallada.

Contrario a eso, el tema de las conversaciones constituía un reto para los estudiantes cuando tratábamos temas nuevos o poco conocidos, como por ejemplo: “el estudiante explica que se le dificulta expresar resúmenes o contar historias nuevas y las historias contadas por el practicante o el maestro tienen que ser de manera muy lenta para que el alumno las entienda” (ficha de observación #56, 18 de octubre de 2021) y esto hacía que las conversaciones se vieran interrumpidas por la dificultad que el alumno presentaba a la hora de la interacción comunicativa.

El asunto de la conversación alrededor de la cotidianidad y no solo como ejercicio de modelado, como lo mencioné anteriormente, tiene gran importancia para quienes aspiran a aprender una lengua extranjera, por eso, como lo expresa Castro (2014) “las estrategias conversacionales (...) constituyen una parte esencial del aprendizaje del español como lengua extranjera. Su estudio no sólo amplía enormemente las capacidades comunicativas del alumno, sino que también incrementa sus conocimientos socioculturales” (p. 195), por tal motivo, esa variación temática que propuse en el aula permitía que, por una parte, los estudiantes emplearan de manera natural el lenguaje a partir de temas conocidos y, por otra, que se buscara la manera de hablar acerca de lo que no era cercano y que se constituía como un desafío para comprender y expresar los puntos de vista ajenos y propios, respectivamente.

Otro asunto referente a la conversación, y que apoya lo mencionado frente a la comprensión y la expresión de los alumnos en situaciones conversacionales, tiene que ver con los temores o atrevimientos que presentaban los alumnos para entablar la comunicación oral. Así pues, en muchos de los encuentros podíamos experimentar momentos de silencio en los cuales los alumnos no se tomaban la palabra, aunque les preguntaran algo; lo que deja ver que si no existe empatía, curiosidad o conocimiento frente a un tema, difícilmente la estrategia

conversacional se puede constituir en una mediación efectiva para el proceso educativo y como bien sabemos, el elemento informacional se queda corto sin esas referencias familiares que provocan la conexión del estudiante con las acciones de enseñanza reales. El estudiante G, por ejemplo, muchas veces hacía silencio cuando no comprendía los temas de los que se hablaba pues no le resultaban cercanos, como lo plasmé en las fichas de observación: “G hace silencio en la mayoría de ocasiones que no entiende y esto lo hace para tratar de entender; también porque antes no ha tenido conocimiento sobre el tema y en la clase a veces la presentación del tema resulta insuficiente” (ficha de observación #9, 26 de abril de 2021); y por otro lado, agrego: “T tiene dudas cuando va a escribir, sin embargo no pregunta y sí se queda en silencio tratando de solucionar todo (ficha de observación #57, 21 y 22 de octubre de 2021), lo que da cuenta de que los silencios muestran en los estudiantes el dominio que tienen sobre uno u otro tema y también de cómo estos silencios permiten a los alumnos pensar en las respuestas a lo que se les pregunta o dejar ver la incomodidad por no comprender el tema del que se está hablando.

En cuanto a los atrevimientos de los estudiantes para conversar, pude notar que ellos se expresaban fácilmente acerca de temas que les eran conocidos y tomar el riesgo de conversar incluso mezclando palabras de su lengua materna con el español, lo que noté como una opción que les permitía ir soltando discursos e interactuar. En una de las fichas de observación esto se puede leer así: “se pone en práctica la conversación del alumno con una narración: él habla de la Guerra Civil entre el sur y el norte de Estados Unidos, un tema con el que consigue conectar el asunto de la clase” (ficha de observación #23, 14 de junio de 2021). Para esto, debemos tener en cuenta que el estudiante tenía gran conocimiento acerca de esta historia, por lo tanto, la confianza que esto le generó le permitió que se expresara de manera fluida en torno a una situación similar, pero perteneciente al contexto sociocultural de la lengua extranjera que está aprendiendo. Por otra

parte, “se pasa a revisar la tarea: un texto sobre el tango en Medellín. Dentro de esta aparece un término, lunfardo, el cual es conocido por T y se le pide que lo explique, lo cual consigue con cierta solvencia” (ficha de observación #57, 21 y 22 de octubre de 2021); dicha solvencia y gusto en la conversación oral se consigue gracias a que se genera durante la clase una conexión sensible mediante la cual el estudiante recuerda que el tango y su lenguaje de lunfardo es uno de los motivos por los cuales él decidió estudiar el español. Así pues, la explicación la hizo el estudiante debido a que partimos de un concepto que antes tuvo un uso social para él y que, por tanto, era de su conocimiento y con el cual no hubo problema para expresarse.

El trabajo con la diversificación de los temas y las solicitudes para el desenvolvimiento oral en los alumnos dejaron ver que el enlace entre comprensión oral y expresión dependen tanto del reconocimiento de las voces de los interlocutores como de la cercanía que tengan estos con los temas a tratar. También es importante el conocimiento de los estudiantes para comprender en qué momento se hace necesaria una intervención de apoyo o un espacio de calma para que el aprendiz halle las palabras y las maneras de expresarse de manera adecuada. Esto, debido a que dependiendo del trato que se le diera a las temáticas por parte de los sujetos de la investigación era que se podían generar o no las conversaciones y, por tal motivo, dar cuenta o no de la comprensión y la expresión en los procesos de aprendizaje.

3.2.2. Los diálogos propuestos como reconocimiento de la actualidad

Como lo he mencionado en apartados anteriores de la investigación, el aprendizaje de una lengua es un aprendizaje basado y apoyado en el reconocimiento del otro y de lo que es propio para las sociedades ajenas a la del aprendiz; en esto se basa el enfoque sociocultural. Cuando aprendemos una lengua extranjera, también lo hacemos acerca de los lugares en los cuales como estudiantes nos desenvolveremos lingüísticamente, de las costumbres, de la idiosincrasia, de las

tradiciones y de lo actual de los grupos que hablan la lengua meta. Fernández (2020) menciona que el aprendizaje de una segunda lengua lleva a reconocer en el otro las particularidades de una cultura ya establecida, por eso, no se debe pensar en conocer solamente unas costumbres desconocidas para el aprendiz, sino desarrollar el conocimiento de la lengua a partir de la unión entre él y el otro, a partir de un reconocimiento de las manifestaciones culturales y lingüísticas de manera progresiva, dialógica y abierta. Y esa situación se encontró en la etapa de visitas al centro de práctica, donde las situaciones actuales eran tema central para las conversaciones entre los sujetos de la investigación, tal y como podemos ver a lo largo de este apartado.

De acuerdo con lo mencionado, las noticias de actualidad tenían un papel importante en la interacción comunicativa de los sujetos de la investigación. Así se practicaba el habla y la escucha a la vez, pues, como se mencionan Vásquez y Hueso (1989), “el habla es el resultado de la adquisición y no la causa; el habla no se puede enseñar directamente, sino que surge por sí misma como resultado de la competencia adquirida mediante el input comprensible” (p. 53), y esta situación se notaba en algunas ocasiones en las que podía haber expresión por parte de los estudiantes, siempre y cuando los temas que se estuvieran tratando y la palabra la tuviera el interlocutor del aprendiz.

La situación anterior puede evidenciarse con la siguiente entrada en las fichas de observación: “hoy se encuentra un gran avance en la escucha de G, pues él pudo entender todo lo que el practicante hablaba cuando se tenía una conversación acerca de la violencia por bandas en Centroamérica y la muerte de una mujer en México, es decir, ya es capaz de entender una voz ajena a la de la maestra” (ficha de observación #4, 07 de abril de 2021). Allí pude evidenciar asuntos como: la necesidad de comprender los enunciados ajenos por parte del estudiante, la importancia de que lo expresado por los interlocutores sea claro para entablar la conversación y

los temas de actualidad como medio para establecer la conversación y poner en práctica la adquisición que se ha tenido de la lengua meta.

Otro asunto referente a la conversación de temas actuales es la facilidad que brindan los medios digitales y, como en la práctica, la virtualidad para hallar recursos que pongan en práctica las diferentes habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes. Dentro de estos pueden encontrarse textos escritos, material gráfico y medios audiovisuales, los cuales permitieron que los estudiantes se esforzaran en demostrar su dominio sobre cada una de las habilidades mencionadas. Para el tema central de este trabajo, se mencionan los medios audiovisuales como tareas, con los cuales los estudiantes podían practicar su capacidad de escucha y luego establecer una conversación en la clase, que derivaba en problemas de comprensión o de expresión. Esto puede notarse cuando se habla de que “la tarea que se le puso a G fue la de ver un video sobre la situación social de Venezuela” (ficha de observación #4, 07 de abril de 2021), donde el estudiante debía comprender qué era lo que en aquel país sucedía para poder hablar luego acerca de lo que este comprendiera de la situación. Un reto para el alumno con este tipo de ejercicios era que cada material variaba las características de las voces, pues los hablantes tenían acentos diferentes, acorde con sus lugares de vivienda.

Este tipo de ejercicios, en los que se mezcla la actualidad con la conversación son efectivos para que se dé la adquisición de la lengua meta. Castro (2014), frente a esto dice que:

La actividad auditiva sirve para profundizar en el contenido del texto oral y ampliar el vocabulario, lo cual es un ejercicio motivador y significativo, puesto que supone un reto para el estudiante al hacer uso de su capacidad de decisión y no de su capacidad memorística. (p.191)

Con lo que se puede decir que las competencias que debía demostrar el estudiante estaban entrelazadas entre la asignación de una tarea acerca de una situación actual, el uso de material audiovisual, la capacidad del maestro para entablar una conversación y la del estudiante para darle respuesta. Con todo esto, pudimos observar las dificultades y fortalezas identificadas en los estudiantes que mencionamos a lo largo de este apartado y que invita, por una parte, a pensar en la necesidad de unas estrategias del docente para hacer efectiva la conversación del alumno y, por otra, a reconocer algunas de las dificultades presentadas por los mismos cuando de realizar una conversación real se requiere.

3.2.3. El diálogo desde los juegos de roles, una apuesta por una didáctica de la conversación

Un tercer asunto relacionado con las conversaciones que presentadas en las sesiones de clase de ELE en Valley Spanish School tenía que ver con la simulación de conversaciones reales, en las cuales se evidenciaban dramatizaciones por parte de los estudiantes y los maestros como una manera de preparar a los aprendices para una interacción real en un contexto específico. Allí se hacía necesaria la comprensión de los enunciados y la expresión de las ideas de cada interlocutor, así como un reconocimiento de vocabularios y contextos en los que se basaba cada juego de roles.

Este ejercicio se presentaba en algunas ocasiones dentro de cada sesión de clase, sin embargo, no era algo que fuera constante, aunque dejaba ver el esfuerzo de los estudiantes por buscar la manera de responder a las exigencias que sus interlocutores les presentaban. Esto, además, se veía atravesado por los contenidos gramaticales que se estuvieran viendo, tal y como se puede ver en las siguientes entradas de las fichas de observación: “hoy hay intercambio de roles con un juego para calificar tarea: G o el maestro en formación preguntan, usando el subjuntivo, y los otros dos responden, usando los relativos” (ficha de observación #8, 23 de abril

de 2021) y “la tarea de G es un caso real sobre la visita a una ferretería, donde debe resaltar los pronombres relativos, analizar sus usos, hacer preguntas en indicativo o subjuntivo por una actividad hecha por personajes” (ficha de observación #12, 05 de mayo de 2021). Las sesiones de clase en las que aparecieron este tipo de ejercicios eran novedosas para el estudiante G, especialmente, quien se inclinaba hacia un énfasis principalmente gramatical y no una práctica de esos temas vistos en una conversación real. Justamente esa situación hacía que se presentaran dificultades en el momento en que el estudiante entablara una comunicación con quien no fuera su maestro, pues la mayoría del tiempo las clases estaban enfocadas en ejercicios y contenidos relacionados con lo gramatical.

Este ejercicio se notaba importante no solo por el hecho de practicar lo que ya se había aprendido en cuanto a lo gramatical, sino que también se presentaba una ventaja debido al hecho de que los estudiantes entablaran conversaciones con personas nativas de Colombia, como lo eran los maestros. Ellos conocían las características de los discursos que se presentaban en tales ocasiones, pues son comunes en la interacción diaria entre hablantes de cada lugar. Sobre esto, Castro (2014) menciona que “una clase de conversación debe tener como objetivo que se reflexione sobre ella y que el alumno aprenda a comunicarse en situaciones reales con nativos”, por eso la ventaja mencionada, pues los estudiantes del centro de práctica dialogaban con sus maestros a partir de los contenidos gramaticales que se estuvieran viendo.

3.3. La unidad didáctica: una apuesta hacia el fortalecimiento de la comprensión oral

De acuerdo con la problemática encontrada y los objetivos a desarrollar que de la práctica surgieron, en este apartado doy cuenta de algunas de las acciones desarrolladas por parte de los sujetos de la investigación dentro de las sesiones de clase a las que asistí en Valley Spanish

School. De esta manera, algunos de los elementos más relevantes fueron el conocimiento de los contextos, la lectura en voz alta, la ejemplificación y la necesidad de repetición de conceptos, actividades y materiales audiovisuales que apuntaban a mejorar la comprensión oral. Todos estos elementos permitieron identificar cuáles de esas estrategias podrían ser efectivas para la creación de la propuesta didáctica que se enfocó en las diferentes habilidades comunicativas, pero que pone de relieve, en gran parte, la comprensión oral. Así pues, se presentan aquí los elementos que se consideraron relevantes para la creación del material y los resultados obtenidos luego de llevarse a cabo la implementación del mismo.

3.3.1. Reconocer los contextos

Como se habló en capítulos anteriores, pretender ser un hablante de una lengua meta conlleva un acercamiento a una nueva cultura, a un lugar del cual no hacíamos parte antes de tomar la decisión de aprenderla. De esta manera, el estudiante de una idioma nuevo para él pone en relación su cultura propia con una cultura que le es ajena, pues el panorama que se le presenta conlleva compartir conocimientos, saberes y costumbres que tenía adquiridas al desenvolverse en su entorno social, para encontrarse con otros tipos de características de otros entornos propios de los hablantes de la lengua que pretende aprender.

A partir de lo anterior, en la práctica desarrollada en la escuela Valley Spanish School identificamos ese intercambio de conocimientos culturales entre los alumnos y los hablantes nativos, así como de nuevos descubrimientos en conjunto sobre comportamientos que a ellos les eran ajenos, ya sea porque eran parte de hispanohablantes de otros países o porque eran comunidades apartadas de los lugares de origen de ambos interlocutores. Estas situaciones las pude plasmar en algunas de las fichas de observación cuando se menciona, por ejemplo, que: “la clase comienza con conversación y G va a hacer una presentación sobre los sitios representativos

de su lugar de vivienda.” (ficha de observación #42, 30 de agosto de 2021), “M menciona que ha tenido muchos estudiantes árabes y que por eso le ha tocado informarse sobre dicha cultura” (ficha de observación #19, 31 de mayo de 2021) o “G conoce mucho de política en Suramérica: Pinochet, Ecuador. El alumno ya había visitado Chile antes” (ficha de observación #4, 07 de abril de 2021). En la primera cita traída a colación evidenciamos el intercambio entre los sujetos de la investigación para acercarse a un contexto desconocido. En las otras notamos el desconocimiento de ambos acerca de culturas diferentes, así como la manera de hacer una contextualización acerca de las mismas. Este asunto es siempre transversal en el aprendizaje de un idioma, porque de alguna manera se habla de lo que es cercano a los que están implicados en el proceso o, por lo menos, de asuntos que generan curiosidad y que se traen a colación a manera de indagación, comentario o preparación de clase.

A partir de esos elementos identificados, hice una apuesta por emplearlos en la construcción de la unidad didáctica que propuse como material para el fortalecimiento de la comprensión oral. De esta manera, el objetivo de la misma fue acercar al estudiante a algunos de los lugares representativos de la ciudad de Medellín, usando las preposiciones espaciales y temporales como elementos gramaticales para el acercamiento cultural. Esto se hizo de esta manera con la intención de presentar una nueva cultura a un nuevo usuario de la lengua española, como lo expresan Usma y Moya (2017):

Es importante tener en cuenta que, a través de la competencia intercultural, los estudiantes construyen una conciencia crítica cultural al conocer su propia cultura y contrastar con la cultura de la lengua meta, así como las costumbres de las personas con las que tienen contacto en el aula de clase. La conciencia cultural les permite a los estudiantes reflexionar acerca de su cultura y percibir cómo es vista por extranjeros. (p.120)

Por lo que se apostó a presentar el contexto de la ciudad de Medellín como elemento propio de una cultura a la que el estudiante debía acercarse para relacionarse con hablantes nativos de este lugar como lo eran los demás sujetos de la investigación. Además de esto, la conciencia cultural aquí era evidente debido a que los estudiantes aprendían a partir de sus conocimientos del contexto medellinense y del reconocimiento de la diversidad entre lo conocido por ellos desde sus entornos cercanos y nuevos presentes en el material diseñado. De allí que el análisis hecho de lo que pasaba en el centro de práctica resultara en la toma de esta temática para proponer el ejercicio de mejora de la comprensión oral, la cual se aplicó en conjunto con las demás competencias comunicativas y que tuvo en cuenta los siguientes elementos:

3.3.1.1. La lectura en voz alta

Según el Marco Común Europeo de Referencias (2002), una de las formas para que un estudiante aprenda la lengua meta es “leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)” (p. 141). Por tal motivo, la unidad didáctica tuvo la lectura como un elemento fundamental para la creación del material. Además de eso, esta permitía conocer espacios ajenos a los de los sujetos de la investigación, practicar la pronunciación de los alumnos y establecer una conversación acerca de las temáticas contenidas en los escritos.

Un ejemplo de lo anterior fue cuando a uno de los estudiantes se le “asignó una tarea: leer en voz alta un texto sobre el tango en Medellín” (ficha de observación #57, 21 y 22 de octubre de 2021), o también, con el otro, cuando en una ficha de observación digo que “se acostumbra a compartir la pantalla del maestro cooperador para que el alumno lea en voz alta la tarea, con lo que se trabaja en los primeros momentos de la clase” (ficha de observación #56, 18 de octubre de

2021). Como podemos ver, esta situación permitía establecer un diálogo con los estudiantes, buscar que comprendieran lo que el interlocutor mencionaba y también les obligaba a exponer sus puntos de vista. El trabajo de esta habilidad comunicativa se plasmó dentro de las actividades presentadas en la unidad didáctica, pues con esto se practicaba la pronunciación en los estudiantes y se buscaba una ampliación del léxico en aras de mejorar la comprensión, pues los textos que se presentaban tenían una considerable variedad de palabras que el estudiante necesitaba conocer para poder entender el contenido de los mismos.

3.3.1.2. La relación entre repetición e imagen como apuesta por el mejoramiento de la comprensión oral

Otros elementos presentes en las sesiones de clase a las que asistí y que sirvieron como herramientas para la creación de la unidad didáctica fueron las referentes a lo visual y también a la repetición. Lo visual podía ser visto con imágenes en las ejemplificaciones, como se puede evidenciar en las fichas de observación: “el contexto, la retroalimentación y las imágenes son gran apoyo para la construcción de los ejemplos” (ficha de observación #3, 05 de abril de 2021), y también combinado, en algunas ocasiones, con elementos auditivos. La repetición, por su parte, era empleada a partir de varios elementos como lo fueron las ejemplificaciones, los contenidos gramaticales y los repases de los mismos, lo cual fue escrito de la siguiente manera en las fichas de observación: “La repetición es importante: se realizan 20 diapositivas con dos ejemplos a realizar en cada una para que el alumno practique el subjuntivo en invitaciones y propuestas” (ficha de observación #3, 05 de abril de 2020). Sin embargo, esto quedó solamente en lo estructural del lenguaje que se presentaba en las intervenciones del maestro cooperador. Así pues, a pesar de que se presentaban estas herramientas para la comprensión oral y que, como lo menciona el entrevistado al decir que “no hay un recetario, una única fórmula, sino que todo

parte de entender y comprender las necesidades de los estudiantes” (JF, entrevista enfocada, 2022), a la hora de pensar en una mejora de dicha habilidad en los estudiantes, estas no tenían un trabajo suficiente por parte del maestro cooperador, ya que, como se ha enfatizado anteriormente, el trabajo gramatical siempre prevalecía sobre los demás asuntos que se pudieran trabajar.

A pesar de lo anterior, en mi caso como investigador-maestro tomé algunos de los elementos para la creación de la unidad didáctica: lo audiovisual, lo gramatical, la ejemplificación y la retroalimentación a partir de la repetición de los mismos. El MCER (2002) menciona sobre este tema que una de las estrategias para acercar a un estudiante a una lengua meta es “mediante la combinación de presentaciones, ejercicios (de repetición) con actividades de exploración (...) usando siempre la L2 para todos los objetivos de la clase” (p. 142) y es justamente por notar la efectividad de la repetición con los elementos que trabajamos en la clase, que como maestro en formación empleé esos descubrimientos en los contenidos de la unidad. En ella se puede evidenciar la presencia de un conjunto de materiales auditivos, escritos, gráficos y de ejemplificación gramática, atravesados por información propia de los lugares característicos de Medellín como componente que expone asuntos propios de la cultura de la ciudad.

3.3.2. Los aportes derivados a partir de la implementación de la unidad didáctica para la enseñanza de ELE

Luego de la aplicación de la unidad didáctica, los resultados obtenidos pueden variar entre asuntos positivos y negativos acerca de la misma. En cuanto a lo positivo, encontramos que el empleo de elementos gráficos permitía hacer una contextualización de lo desconocido para el estudiante, haciendo evidente una interacción intercultural, donde el alumno es acercado a los sitios representativos de la ciudad de Medellín. Además de esto, la comprensión del elemento gramatical trabajado allí fue aprendido fácilmente por el estudiante con el que se aplicó la unidad.

Esto fue debido a que un problema evidenciado en las visitas al centro de práctica, como lo son el uso de las preposiciones, lo estructuré de tal manera que por medio de la repetición el alumno pudiera acercarse a un correcto empleo de este tema en una conversación real.

Acerca de lo negativo, el problema al que le apuntamos a desarrollar en la investigación se vio afectado por cuestiones temporales, por una parte, ya que fue complicado trabajar completamente la unidad y, por otra parte, debido a la falta de elementos que profundizaran en la habilidad comunicativa a la que le apunta el trabajo. De acuerdo con lo anterior, no fue posible determinar qué tanto mejoró la escucha del estudiante, pues este no tuvo una constante repetición de los elementos auditivos que la unidad didáctica presentaba y las características particulares del habla de cada una de las personas que allí intervienen. A pesar de lo anterior, la conversación surgida con el estudiante mientras llevábamos a cabo la explicación y el desarrollo de la unidad didáctica se dio de manera fluida, dando cuenta esto de un adecuado input comprensible y de una correcta expresión del estudiante en sus interacciones comunicativas. JF habla de esto para referirse a la relación existente entre la escucha y el habla, diciendo que “se trata de una relación indispensable, es decir, la primera dupla a entender es la escucha y el habla, porque son las que se trabajan en clase, aunque no sea de manera intencionada. Es decir, desde que un profesor se presenta con un estudiante se empieza a ejercer la práctica del habla y por ende la escucha, entonces es una relación permanente y es fundamental que se trabaje al mismo tiempo” (JF, entrevista enfocada, 2022) y esto indica que nunca mientras estamos aprendiendo una lengua dejamos de lado el trabajo en la comprensión; podemos decir mejor que el trabajo en ella se da de manera intencionada o no. De la primera forma, al preparar herramientas adecuadas al nivel de los alumnos para que estos pongan en práctica sus conocimientos adquiridos desde la estructura de la lengua o de las interacciones con otros hispanohablantes. De la segunda, a través de

conversaciones y de las palabras emitidas por parte del maestro, es decir, a través de lo que generalmente trabajamos en las clases al hacer un intercambio entre interlocutores.

Acorde con lo dicho anteriormente, estos asuntos son positivos, debido a que dieron cuenta de algunos de los elementos que sirven como material para la mejora del aprendizaje de quienes pretenden aprender una segunda lengua. Pero, contrario a esto, también deja ver los vacíos existentes a la hora de desarrollar un material que permita mejorar la comprensión oral de los estudiantes y que pueden ser un elemento a desarrollarse o a indagar en posibles futuras investigaciones. Para el caso particular, la unidad didáctica permitió evidenciar lo positivo de trabajar conjuntamente la imagen, la lectura en voz alta y elementos propios de la cultura presente en la lengua meta; así como la necesidad de buscar materiales auditivos que reten al estudiante a trabajar esta competencia a través de la diversidad de voces, de la repetición de contenidos y de la comprensión de las temáticas de las que se hablan en este tipo de materiales.

4. Conclusiones

La comprensión oral en los estudiantes de ELE es un elemento fundamental para lograr la capacidad de interacción con hispanohablantes, especialmente cuando la intención es hacerlo en un contexto de intercambio comunicativo real con habitantes de territorios en los que este idioma es categorizado como lengua oficial. Para esto, el trabajo en las sesiones de clase debe estar atravesado por elementos que reten al aprendiz en su proceso de aprendizaje como lo son las voces de variedad de sujetos, con diferentes velocidades, interferencias y expresiones propias de un contexto social específico; así como el empleo de medios audiovisuales en los que se presenten los enunciados de hablantes nativos. A través de una articulación de varias de estas estrategias, y de una constancia en las mismas, quien aspire a hablar el español como una lengua meta se ve expuesto a las diferentes maneras de comunicación empleadas cotidianamente por habitantes de territorios en los que los aprendices se desenvolverán, siendo esto algo semejante a lo que se vivencia en actos de habla reales.

Dichos asuntos se deben realizar a partir de la repetición, de los juegos de roles, de ejercicios que busquen una mejora en la pronunciación y comprensión de cada una de las habilidades comunicativas necesarias para lograr la interacción. Además de esto, tener en cuenta la conversación a partir de la diversificación de temáticas hace que el aprendiz sienta la necesidad de buscar la manera de desenvolverse en el acto comunicativo que se esté llevando a cabo, además de permitir esto ese acercamiento preparatorio para una comunicación con sujetos en un contexto en el que se hable el español.

Lo anteriormente mencionado puede ser empleado por quienes pretendan desempeñarse como docentes en el campo de la enseñanza de ELE, ya que ayuda a identificar algunas

actividades que le permiten al estudiante estar cerca de maneras de expresión propias de hablantes en una interacción comunicativa. Además de esto, los maestros que se forman en la enseñanza del español encuentran en dicho campo una nueva manera de desempeñar la labor tanto práctica como investigativa al ser un campo con poco reconocimiento en el contexto local, el cual está permeado por componentes de saber lingüístico, cultural y de reconocimiento del otro.

Por tal motivo, un maestro de ELE se ve en la obligación de prepararse de manera profunda en lo que respecta a los contenidos gramaticales y literarios de la lengua española y en el reconocimiento del contexto propio como elemento de estudio para presentarlo a quienes pretenden desenvolverse en él, así como en la apertura para la recepción de personalidades acordes a diferentes culturas que se presentan con los diferentes alumnos. También es importante que este reconozca algunos espacios como lo son el Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), pues son estos dos pilares de gran importancia para el trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera en lo referente a contenidos relevantes y a categorizaciones que se les asignan a los estudiantes, de acuerdo con sus dominios en las diferentes habilidades comunicativas, lingüísticas y socioculturales.

Cabe recordar que la investigación se desarrolló bajo el diseño metodológico de investigación acción participativa (IAP), lo que permite que dentro de ella los sujetos y el investigador lleven a cabo el trabajo de manera conjunta en aras de buscar acciones de mejora ante una problemática. Dicha metodología permitió que, en un campo en emergencia para el territorio local, como lo es el ELE, se pudieran identificar, desde las manifestaciones orales de los diferentes sujetos de la investigación, diversidad de problemáticas o vacíos presentes para llevar a cabo el acto educativo, tanto para los docentes como para los estudiantes. Así, viviendo de

primera mano lo que acontece en las sesiones de clase quien investigue en este campo podrá proveer y poner en práctica estrategias que le apuesten a la búsqueda de mejora en la enseñanza de las diferentes habilidades relacionadas con el lenguaje.

Para finalizar, este trabajo se presentó como un llamado a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, para prestarle atención al campo del español como lengua extranjera. Si bien el enfoque de este trabajo fue la competencia oral en los estudiantes de ELE, dentro de la práctica se identificaron problemáticas que atañían a los maestros en lo que respecta a: los contenidos gramaticales, metodológicos y de reconocimiento cultural necesarios para llevar a cabo el acto educativo.

Este campo, además, permite un trabajo acerca de la identidad, del relacionamiento con el otro, de la pregunta y de reconocimiento propio, ya que la pluralidad presente en las clases hace que se necesite un trabajo integrador de cada uno de estos factores. Es importante que la facultad reconozca esta área como un espacio de trabajo, pues allí no solo se encuentra una oportunidad para explorar la enseñanza del español en un campo poco explorado y conocido en la ciudad, sino también una oportunidad para futuros docentes desenvolverse en un campo laboral que se sale de lo tradicional, pero no de lo que en esencia es un maestro de lengua castellana.

Referencias

- Aguirre, F. (2016). De la situación problemática al problema científico educacional. *Revista Educa UMCH*, (7), 143-15. <https://bit.ly/39YK4si>
- Arias, D. y Torres, E. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Revista Noria Investigación Educativa*, 1 (1), 41-47. <https://bit.ly/3owismZ>
- Balcázar, f. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 7(8). 59-77. <https://bit.ly/311fvZi>
- Beg hadid, Halima (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes. Argelia*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/>
- Brida, J., Monterubbianesii, P., y Zapata Aguirre, S. (2011). Impactos del turismo sobre el crecimiento económico y el desarrollo. El caso de los principales destinos turísticos de Colombia. *PASOS Revista De Turismo Y Patrimonio Cultural*, 9(2), 291-305. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2011.09.026>
- Castro, X. (2014). Los turnos de palabra y su aplicación a ELE. En *El español entre dos mundos* (pp. 179-196). Editorial Iberoamericana. <https://n9.cl/7s37j>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3, (1), 102-115. <https://bit.ly/2YbuLeV>

Dam Jensen, A. (2001). Realce del input oral por medio del video: escuchar => comprender => ¿adquirir?. Realce del input oral por medio del video: escuchar => comprender => ¿adquirir?. XII Congreso Internacional de la ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Centro Virtual Cervantes. <https://n9.cl/njqgp>

Fernández, R. (2020) En torno a la noción de interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas: Didáctica cultural, hermenéutica y literatura. *Hispanic Research Journal*, 21:3, 207-220, DOI: 10.1080/14682737.2020.1874711

Guardián, A. (2007). Técnicas Cualitativas para la Recolección de Información. En El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. (pp. 179-220). Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Hernández, R., et., al, (2014). Metodología de la investigación (6° edición). Interamericana Editores S.A. <https://bit.ly/3l3W0PX>

Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Grupo ANAYA, S.A. <https://bit.ly/3tEatVg>

Instituto Cervantes. (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Edición digital Departamento de Contenidos Digitales. <https://acortar.link/B1jvGN>

López, V. (2017). Comprehensible Input to Promote Effective Language Output. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/11004>

Pinilla, R. (2019). Enseñar la comprensión oral en L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Ed.),
Enseñar hoy una lengua extranjera (pp. 227-253). Ediciones Octaedro

Robles, H. (2011). Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua. *Revista
Zona Próxima*, (N°14), 142-149. <https://n9.cl/d4e7f>

Usma, D. y Moya, A. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español
como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1), 115–140.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4616>

Vásquez, J. y Hueso, M. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la
segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (5), 53-62. <https://n9.cl/0b7vt>

Anexos

Anexo 1. Ecuaciones de búsqueda de la información

Ecuaciones de búsqueda de la información	
Pregunta de focalización	Ecuación de búsqueda
¿Qué es la interculturalidad en la enseñanza de lengua extranjera?	(concepto OR definición OR término) AND (interculturalidad OR “interacción cultural”) AND (“lengua extranjera” OR “español como lengua extranjera”)
¿Cómo es entendida la competencia auditiva en la enseñanza de ELE?	(concepto OR definición OR término) AND (“comprensión oral” OR “competencia auditiva” OR “escucha”)
¿Cuáles estrategias metodológicas son empleadas a la hora de enseñar la competencia auditiva?	(“estrategias metodológicas” OR “estrategias didácticas” OR “estrategias pedagógicas”) AND (“comprensión oral” OR “competencia auditiva” OR “escucha”)
¿Cómo se trabaja la enseñanza de la competencia auditiva en las clases de español como lengua extranjera?	(“comprensión oral” OR “competencia auditiva” OR “escucha”) AND (“español como lengua extranjera” OR “español” OR “enseñanza del español” OR “enseñanza de lenguas”)
¿Cuál es la importancia de la interacción comunicativa para los estudiantes de español como lengua extranjera?	(“interacción comunicativa” OR contexto) AND “estudiantes de español como lengua extranjera”

Anexo 2: Ejemplo de análisis con ficha #1 de observación

OBSERVACIÓN # 1			
Nombre de la actividad	Fecha y hora	Lugar	Objetivo
Observación y contextualización El subjuntivo	Lunes, 29 de marzo de 2021 10:00 - 12:00	Valley Spanish School, plataforma Skype	Conocer estudiante y maestra cooperadora y entender cuáles son las dinámicas de las clases.
Descripción de la observación	Hallazgo relevante en relación con la pregunta de investigación (analizar desde las preguntas que se formulan antes de ir al aula de clase)	Reflexión pedagógica	Categorías/ contextos (citas textuales, paráfrasis)
<p>1. Se nota que hay gran confianza entre la maestra y el estudiante. Llevan un año y medio en el proceso de aprendizaje</p> <p>2. Se presenta al alumno como alguien que está en nivel B1. La intención es fortalecer la escucha, ya que es algo en lo que hay falencias porque en lo gramatical y el habla hay buen dominio.</p> <p>3. En la clase predomina lo gramatical, que es el tema que están viendo en el momento: pero antes de empezar con lo léxico, hay conversación contextual: es decir, se habla de recorridos hechos por Gary en la ciudad de Medellín, sobre los elementos que allí se encontraban. (momento 1)</p> <p>4. La mayor parte del tiempo es el estudiante el que habla, con lo que se fortalece el habla. No hay cabida para el inglés en sus narraciones.</p>	<p>1. La intención es el fortalecimiento de la escucha por ser algo en lo que se encuentran falencias</p> <p>2. Está presente la conversación durante toda la sesión, incluso para hablar de lo gramatical</p> <p>3. Siempre se está hablando español y solo se usa el inglés para comparar la gramática española.</p> <p>4. La velocidad en el habla de la maestra es rápida, pero el practicante, sin importar que hable lento, no es comprendido.</p> <p>5. Hay constantes silencios cuando el estudiante tiene una duda. No se le pregunta nada y el silencio es largo.</p>	<p>Llama la atención el hecho de que cada momento de la sesión de clase estuvo atravesado por la conversación, por conocer perspectivas del alumno, lo que ayuda a que él practique su expresión oral.</p> <p>El hecho de hacer silencios tan extensos hace que la clase se vuelva incómoda, creo que sería bueno preguntarle más al alumno y repetirle que dejarlo solo pensando cuales son los errores que está cometiendo.</p> <p>Es bueno conocer y hacer una buena preparación de los temas de la clase. No se sabe cuándo un estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha • Diversificar la conversación • El léxico • La interculturalidad • La relación docente alumno

Anexo 3: Guía de tópicos para la entrevista cualitativa enfocada

- Opinión sobre la escucha de los alumnos
 - Dificultades
 - Facilidades
 - Problemas
- Formas en que se puede trabajar la escucha con los estudiantes de ELE
- Importancia de trabajar la escucha en el aula
- Estrategias para practicar la escucha en el aula
- El lugar de la escucha dentro de las clases
 - Para los alumnos
 - Para el maestro
 - Para la institución
- El tiempo dedicado a la escucha dentro de las clases
- Opiniones de colegas sobre la escucha
- Relación entre escucha y habla
- Opinión sobre la premisa: “las personas únicamente adquieren un segundo idioma si obtienen un input comprensible y si la afectividad es abierta a dejarlo entrar, en ese caso la adquisición es inevitable”

Anexo 4: categorización de la entrevista enfocada

<p>* Formas en que se puede trabajar la escucha con los estudiantes de ELE</p>	<p>Es fundamental reiterar la idea de que la escucha es una habilidad comunicativa indispensable, esencial básica, es una práctica que se tiene que trabajar y desarrollar, no corresponde solo a la facultad de oír.</p> <p>Lo que pienso es que hay muchas maneras en las que se puede trabajar la escucha en estudiantes de ELE. No hay un recetario, una única fórmula, yo pienso que todo parte de entender y comprender las necesidades de los estudiantes, de entender el contexto de una clase, privada o grupal y a partir de allí empezar a jugar con los materiales que</p>
---	--

	<p>el profesor vaya encontrando. Me refiero a que el material del que se vaya a disponer para trabajar la escucha debe estar adecuado al nivel de los estudiantes.</p> <p>Existe una gran variedad de recursos en las clases de ELE, desde las mismas canciones hasta podcast. Y ya sabemos que estos recursos se van a usar de acuerdo al nivel de los estudiantes. Yo pienso que esos ejercicios son fundamentales. Pero yo pienso que ejercicios tan básicos como promover la interacción de los estudiantes con otras personas que no son el profesor son estrategias muy válidas. Para fortalecer una habilidad como esta es fundamental recurrir a cualquier estrategia que pensemos que puede funcionar con el estudiante. Las cuatro habilidades son indispensables, pero es claro que para los estudiantes las dos principales, las iniciales, son la oralidad y la escucha. Justamente son las habilidades que nosotros dominamos antes de entrar a los procesos de escolarización.</p>
--	---

Anexo 5: unidad didáctica

<https://drive.google.com/file/d/1p8-FWAGVdvkHJsjTiQqRmRbH9vIlZH3p/view?usp=sharing>

Anexo 6: ejemplo de análisis en la sábana categorial

Categoría a priori	Subcategoría	Objetivo vinculado	Cita textual ficha de observación	Reflexión - Análisis	Apoyo teórico, parafraseo
Interculturalidad	Expresiones idiomáticas	Describir el origen de las dificultades que presentan los aprendices de ELE para comprender los mensajes de hispanohablantes nativos de la ciudad de Medellín.	- Se contextualiza a Gary sobre términos usados en Medellín como, por ejemplo, “atracar”, ya que él no lo conocía. Otras de las contextualizaciones son: prostitución, robos, inseguridad, Parque Berrio. #2 - Dentro de la conversación que se tuvo surgieron dudas en Gary por algunas expresiones mencionadas:	El lenguaje está atravesado por diversas cantidades de palabras con un significado diferente al que se puede leer de manera literal. Este es el caso de las expresiones idiomáticas, las cuales se presentan a los hablantes nativos de un lugar de una manera	El aprendizaje de una segunda lengua lleva a reconocer en el otro las particularidades de una cultura ya establecida, por eso, el artículo refiere que no se debe pensar en conocer solamente unas costumbres desconocidas para el aprendiz, sino desarrollar el conocimiento de la lengua a partir de la unión entre él y el otro, a partir de un reconocimiento de las manifestaciones culturales y lingüísticas de manera progresiva, dialógica y abierta. Fernández, R. (2020) En torno a la noción de interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas: Didáctica cultural,

			<p>“responda feo”, “Soy muy manca para esas cosas”, “Perdí la ida”. Esto hace necesaria una aclaración. #16 - Surge una duda con la expresión “dejar plantado” “Coger la tarde” y se hace necesaria la explicación. #17 - La expresión “vender el paro” se tiene que explicar porque Gary no la entiende. #18 - Gary no entiende la expresión “Coger la tarde” y se tiene que explicar. #21 • Leer refranes que están en español y traducirlos al inglés. Encontrarle el sentido a los refranes. #35 - Se pasa a revisar la tarea: un texto sobre el tango en Medellín. Dentro de esta aparece un término, “lunfardo”, el cual es conocido por Tom y se le pide que lo explique. #57 - Tom pone una canción para ejemplificar lo</p>	<p>natural por conocer cada elemento que hace parte de esas expresiones. Justamente el hecho de que un estudiante de ELE llegue a un territorio ajeno al de su origen hace que esas expresiones sean traducidas de manera literal cuando tiene algunos conocimientos del español; sin embargo, ese es un error, ya que las palabras no van a ser entendidas como unidad, sino como grupo o con un significado diferente al que la traducción literal ofrece.</p> <p>→ Ver Siete tipos de significado de John Leech</p>	<p>hermenéutica y literatura. Hispanic Research Journal, 21:3, 207-220, DOI: 10.1080/14682737.2020.1874711</p>
--	--	--	--	---	--

			que es "lunfardo" y luego se lee en voz alta de nuevo y se habla sobre la palabra "Argot".		
--	--	--	--	--	--