

¿Por qué es importante practicar las destrezas orales en la escuela?

Gonzalo Abio

Universidade Federal de Alagoas

Mayo de 2011

Disponibile en: <<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-introd.pdf>>

Ver también el texto relacionado Abio (2011) **Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo.** Disponible en: <<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>>

Resumen

Un texto de introducción a la importancia de comprensión y expresión oral en las clases de lenguas extranjeras. Trae adjunto un **glosario**, añadido para la comprensión de los principales términos, así como una **lista de referencias** sobre el tema.

¿Hablas español? o ¿Lees español? ¿Cuál de estas dos preguntas las personas hacen normalmente cuando quieren conocer si su interlocutor **sabe la lengua extranjera**, en este caso la lengua española? Casi siempre es la primera de esas dos preguntas, ¿verdad?

Por lo general se toma como indicador de que alguien es proficiente en esa lengua diferente de la materna cuando la persona consigue comunicarse con cierta fluidez de forma oral por medio de ella. Así, por ejemplo, en los procesos de selección para una plaza de trabajo, podrá haber una etapa previa de evaluación de las cartas de solicitud y de los currículos, pero por lo general a esa etapa le seguirá una entrevista oral, realizada de forma presencial o a distancia (frente a frente o por vía telefónica o Internet). Así, no basta decir que se entiende la lectura en español, el profesional debe comprender el texto oral y saber expresarse en esa segunda lengua.

Sentimos admiración por las personas que llegan a dominar una o más lenguas diferentes de la materna. ¿No es verdad? En nuestro caso, como profesionales de la lengua que somos, la responsabilidad y obligación es aún mayor, pues nuestra función es enseñar esas lenguas y culturas a nuestros alumnos.

¿Por qué para muchos es casi una hazaña llegar a hablar una lengua extranjera con cierta **corrección** y principalmente **fluidez**? ¿Por qué es para algunos una tarea más fácil que para otros? ¿Qué es necesario para dominar esa destreza? ¿Cómo podemos facilitar su dominio con nuestro trabajo pedagógico? Esas son algunas preguntas que queremos responder en este material, cuya primera parte presentamos aquí.

Para comenzar a introducirnos en el tema, además de conocer las características generales del proceso de comprensión y expresión oral, así como los factores y **estrategias** individuales que pueden facilitar o dificultar ese proceso, también hay que considerar la influencia – muy importante, por cierto– , del **contexto** y las **creencias** que podemos tener, tanto profesores como alumnos, sobre cómo debe ser su enseñanza.

¿Cuál es el cuadro más habitual que encontramos en la enseñanza reglada de lenguas extranjeras en nuestras escuelas, ya sea en inglés o español? No podemos asegurar que sea así en todos los casos, pero no es raro ver que los contenidos que se trabajan, normalmente están centrados en la gramática y el léxico de la lengua que se estudia. Es una mezcla de conocimientos metalingüísticos junto con una mayor o menor cantidad de lecturas, pero muy poco espacio se le da a la **audición** y a la **expresión oral**. Los materiales en audio que acompañan los libros didácticos a veces no son ni utilizados y muy poco se incentiva para que los alumnos los empleen en las tareas en sus casas. Mucho menos espacio se le da a la **conversación** o **interacción oral** durante la clase.

De esa forma, las destrezas predominantes son la lectura y la expresión escrita, junto con la realización de ejercicios gramaticales, mientras que la comprensión y expresión oral quedan relegadas a un segundo plano. Como dice Benítez Espínola (2003), la fluencia oral nunca camina a la par de las otras destrezas.

Resulta paradójico que aunque muchos profesores piensen que las destrezas orales deban ser enseñadas y practicadas en la escuela, como fue mostrado por Zolnier (2010) mediante entrevistas hechas a profesores de inglés, eso no es lo que se ve en la práctica en la enseñanza de lenguas en contexto escolar. Por lo general los profesores no creen que sea posible dedicar tiempo o esfuerzo para hablar y en muchos casos ni las explicaciones necesarias se dan en la lengua que se está enseñando, por lo que el insumo oral se reduce prácticamente a nada. Al faltarle al docente argumentos y explicaciones de para qué puede ser útil la necesidad y el esfuerzo de escuchar y hablar en la lengua objeto de estudio, pues es muy probable que los alumnos tampoco sientan la necesidad de realizar un esfuerzo en ese sentido y estén dispuestos a escuchar e intentar comprender el insumo oral que se puede brindar en la clase.

A pesar de que los **documentos curriculares nacionales** para Enseñanza Media (BRASIL, 2000, 2006) sugieren que la enseñanza de lenguas extranjeras sea de una forma más equilibrada, como verás más adelante, ese cuadro descrito en los párrafos anteriores sobre lo que ocurre en las escuelas, muchas veces se produce también por la creencia compartida por profesores y alumnos de que el tiempo no es suficiente en la jornada escolar para aprender y practicar las destrezas orales (tanto de comprensión como de producción), por lo que se deben concentrar esfuerzos con los textos escritos, practicando más las destrezas de lectura y escritura. ¿Esa opinión tiene algún fundamento? Sí que lo tiene. Debemos priorizar lo que sea más importante en las escuelas; pero por otro lado, debemos pensar que siempre se puede hacer algo para que las destrezas orales, menos trabajadas, tengan también su lugar en la enseñanza de lenguas y ayuden a su adquisición más profunda.

Sabemos que cuando el alumno llega al final de la Enseñanza Media su foco está en la realización con éxito de los exámenes de admisión a las universidades, proceso evaluativo donde tiene que demostrar una comprensión general de diversos tipos de textos escritos en lengua extranjera, entre otras exigencias. Para eso, el alumno tendrá que dominar las estrategias lectoras adecuadas, además de conocer las reglas gramaticales y las principales diferencias con respecto a su lengua materna. Por eso, cabe pensar que es más rentable dedicarse a aprender la gramática y léxico en la lengua española y tener contacto con textos de temas variados y de interés o de utilidad para los alumnos de esa edad y nivel de enseñanza, principalmente cuando el número de horas

dedicadas al estudio de una o más lenguas extranjeras es claramente insuficiente, dentro de tantas asignaturas por cumplir.

Ahora bien, cuando llegamos a este punto acostumbro realizar las siguientes preguntas: ¿Qué será mejor o cómo se aprenderá mejor en sentido general una lengua extranjera, solamente leyendo un texto o leyendo el texto y también escribiendo sobre el mismo?

Muy probablemente será elegida la segunda opción (leer y escribir), ¿verdad?

Entonces haré otra pregunta del mismo estilo. ¿Qué será mejor, leer el texto y escribir sobre él o leer el texto, escucharlo y, después, escribir sobre lo que fue leído y escuchado?

Nuevamente es muy probable que se elija la segunda opción, o sea, leer, escuchar y escribir. Si seguimos con esa misma línea de pensamiento también podremos decir que para aprender mejor sobre un determinado contenido será más conveniente leer el texto, escucharlo, escribir y hablar sobre él, o sea, conversar, debatir sobre lo que fue visto y oído. Esto, que vale para cualquier contenido escolar, también es válido en el trabajo con la lengua extranjera. ¿No te parece que sea lógico pensar así?

En resumen, cuantas más destrezas participen, mejor deberá ser el aprendizaje que obtengamos de un determinado contenido. Como nos sugiere Leffa (2001), en el proceso de enseñanza debería usarse como mínimo una destreza receptiva y una destreza productiva, pues el alumno no debería ser un mero receptor de informaciones, también deberá ser capaz de producirlas.

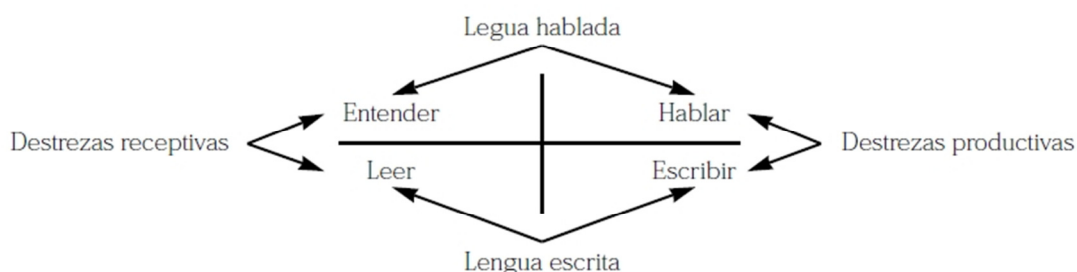
Canale, en una obra que constituye uno de los documentos fundacionales del enfoque comunicativo (1995/1983), considera que la **comprensión auditiva** es la base para el desarrollo de la expresión oral y, al final, de toda la capacidad comunicativa, o sea, que la audición controla la producción, pues los alumnos no podrán producir un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente.

La mayoría de los estudiantes focaliza más la lectura y no cabe dudas de que leer es muy bueno, pues cuanto más se lea, mejor será la capacidad de lectura y escritura, pero también hay que considerar que si se quiere llegar a hablar con cierta fluencia y a dominar de una forma más amplia esa lengua que se estudia, es necesario tener contacto con audiciones de calidad, o sea, se debe también oír mucho. No se llega a hablar bien solo leyendo. Para poder hablar hay que dedicar tiempo a la audición y comprensión oral, así como a las prácticas de las estrategias de forma específica. Cuanto más se escuche y entre en contacto con diversos hablantes mejor se hablará y más fluente será, y también más se sabrá sobre esa lengua, su cultura y sus hablantes.

Por lo visto hasta aquí, la adquisición general de una lengua implica el dominio de las cuatro destrezas principales: escuchar, leer, hablar y escribir. En el **paradigma comunicativo** que continúa vigente y en constante evolución después de varias décadas de existencia, la mayoría de sus defensores hablan de la **integración de las destrezas**, donde la capacidad de comunicación no es simplemente dominarlas, sino que tengan un **valor funcional** que implica alcanzar la destreza práctica de la lengua según las situaciones a las cuales estemos expuestos. Aunque hay que reconocer que puede haber

cursos con objetivos específicos donde se priorice el trabajo con algunas destrezas y no todas, en la pedagogía actual comunicativa se trabaja con **tareas** o series de tareas comunicativas donde se hace un uso simultáneo o sucesivo de las diversas destrezas.

En el siguiente diagrama se muestra esa interrelación e integración de las diversas destrezas (BYRNE, 1976 *apud* MORALES GÁLVEZ et al, 2000, p. 152):



Es conveniente señalar que algunos especialistas, dada la naturaleza activa del proceso de comprensión, prefieren llamarlas de **destrezas comprensivas** y **destrezas productivas**, en vez de receptoras y productivas. Como dice Vez (1998), “el discurso, oral o escrito, no es algo que se recibe... es algo que se interpreta mediante el recurso activo a las destrezas comprensivas, productivas y negociadoras” (p. 78).

Hablar es un acto comunicativo complejo que implica tener en cuenta los factores que forman parte del mismo y que condicionan su desarrollo, en que además de sus **participantes**, también hay que considerar la **situación comunicativa**. Esos elementos están en una relación tan estrecha que todos ellos tienen la capacidad de incidir sobre los demás, pues los procesos de producción y recepción/comprensión adquirirán una forma determinada en dependencia de los participantes, las características de la situación y la **intención comunicativa**.

Debemos también observar que aunque la comunicación oral y escrita hagan uso del mismo sistema lingüístico, son dos actividades lingüísticas diferentes y complementarias. ¿Cuáles son esas diferencias?

En la comunicación oral predominan los rasgos de **inmediatez** y **espontaneidad**, además de que un mismo discurso puede ir cambiando con el tiempo debido a los cambios de tópico y el efecto de la **retroalimentación** (o *feedback*) dado por el interlocutor. Veamos en la tabla siguiente algunas diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita, a partir de Rodríguez (1995, p. 6, adaptado).

Lengua hablada	Lengua escrita
Está constituida por sonidos (nivel fonético) y tiene carácter temporal	Está constituida por grafías (nivel grafemático) y tiene carácter espacial. La escritura es un sistema gráfico de notación del lenguaje
El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje espontáneo	El uso de la escritura no es universal y se aprende principalmente en la escuela.
En el acto de habla los interlocutores comparten el mismo entorno (salvo las comunicaciones a distancia por medios tecnológicos: teléfono, grabaciones, radio, etc.). La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, buscar en la memoria para puntualizar	Los lectores no comparten (estrictamente) con el escritor el espacio de producción del texto escrito. El escritor supone y “crea” un destinatario para su escritura y lo tiene de alguna manera presente cuando selecciona los recursos lingüísticos (palabras, construcciones, oraciones, etc.), los tipos de texto, los registros, los estilos, al construir

contenidos, mantener la meta de la comunicación y para otros aspectos que inciden en la eficacia de la emisión.	el texto de acuerdo con sus intencionalidades comunicativas. Pero no se da en el acto de escribir el estímulo respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo que garantiza la presencia y actuación del interlocutor.
La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes, permite “desambiguar” distintos componentes del mensaje y darles significado. Los deícticos (pronombres de 1ª y 2ª persona –yo, vos, tú – demostrativos de lugar – aquí- y de tiempo –ahora, después- y otras construcciones lingüísticas de similar significación, aparecen con frecuencia en el lenguaje oral porque se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. Una emisión del tipo: “Aquí todo va mal”, es entendida perfectamente por los interlocutores, en el momento mismo de su enunciación.	La escritura debe referir e incluir el contexto comunicacional. El enunciado “Aquí todo va mal”, puede entrar en el texto escrito como discurso citado (el narrador lo incluye como palabras pronunciadas por un personaje) o como comienzo de una argumentación en primera persona “yo”. Pero ese enunciado para ser comprendido, exige que el texto escrito, a través de diversos mecanismos, especifique mejor ese referente de “aquí”, o sea, aquí en Brasil, en la escuelas de Brasilia, etc.
Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales, son pertinentes para construir el significado del mensaje oral.	La espacialización de los textos, los tipos de letras, la puntuación, los títulos son relevantes para la construcción del significado del texto escrito.
Las reiteraciones, las repeticiones, las interjecciones, las exclamaciones, los vocativos, las onomatopeyas y las acotaciones personales (“yo creo que...”, “siento que...”, “me imagino que”, “supongo que”, las expresiones de control (“¿me entiendes?”, “¿comprendes lo que quiero decir?”) aseguran la eficacia de los textos orales.	Los textos escritos evitan repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, etc., salvo razones de estilo.
Se rompe la sintaxis, se usan con libertad diferentes registros y se recurre con más frecuencia a los sobreentendidos y a las implicaturas pragmáticas (conocimientos del mundo compartido por los interlocutores.	Cuida el léxico, la sintaxis. Explicita con mayor frecuencia los nexos cohesivos. Respeta las superestructuras de los distintos tipos de texto y deja huellas más claras para construir la coherencia global. Trabaja preferentemente con presupuestos e implicaciones lógicas. Se suele mantener el mismo registro a lo largo del discurso.
Los textos orales, al carecer de un tiempo de reelaboración, suelen resultar menos precisos y rigurosos lingüísticamente.	La práctica de la reescritura asegura una mejor estructuración de los textos escritos.

No podemos dejar de considerar que si bien existen esos dos polos, la producción real puede fluctuar en un *continuum* entre los dos extremos, lo cual estará determinado por el género o tipo de discurso. Por ejemplo, en una presentación de un noticiero televisivo o de radio, a pesar de ser oral, habrá una cadena larga de enunciados bien cuidados y formales, muy próximo a la lengua escrita. En cambio, una conversación en un chat, a pesar de ser escrita, es una escritura oralizada, mucho más próxima de la lengua hablada coloquial, con superposiciones de turnos, cambios de tópicos de conversación, exclamaciones, etc.

Por otro lado, debemos considerar que el valor comunicativo final de un mensaje depende no tanto de las palabras pronunciadas como de los intereses, deseos, valores, metas, actitudes y conocimientos de las personas implicadas, tanto del hablante como del oyente. El oyente recurrirá a toda esa información, a su conocimiento de mundo y al **contexto** en que ocurre la comunicación para realizar su propia construcción del sentido de las palabras del hablante y construir **inferencias** razonables, de lo que quiere decir, pudiendo así rellenar los huecos o **vacíos de información** que sabemos que

ocurren, aun más en la lengua hablada que en la lengua escrita, por su carácter espontáneo y fragmentado.

En el caso de la lengua materna todos sabemos que la comprensión de la lengua oral se desarrolla de forma informal, por medio de la interacción social, en primer lugar entre el niño y su madre o cuidadores más próximos, mientras que la lengua escrita se enseña formalmente en la escuela, pero en el aprendizaje formal de otra lengua, su comprensión, tanto oral como lectora, será desarrollada por medio de la instrucción. En este caso, la habilidad de entender textos (hablados o escritos) tiende a ser "enseñada" a través de una continua comprobación de la comprensión en sala de aula. Hay más evaluación de la comprensión que su efectiva enseñanza. Es verdad que de cierto modo la comprensión no puede ser enseñada, pues depende, entre otras cosas, de procesos cognitivos internos del individuo, de reacciones afectivas y del conocimiento de mundo, que son aspectos que están básicamente fuera del control del profesor. Sin embargo, podemos suponer que, a pesar de su naturaleza compleja, se pueden facilitar esos procesos mediante intervención pedagógica, lo que debe resultar en una adquisición de la habilidad de comprensión de una forma más rápida y satisfactoria (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002).

En el proceso de la adquisición de otras lenguas diferentes de la materna, el lingüista norteamericano Krashen propone que para poder dominarlas hay que primero recibir una cantidad suficiente de **input comprensible** o **insumo** de calidad, tal como ocurre con los niños cuando aprenden naturalmente su lengua materna. Sus cinco famosas hipótesis agrupadas en la **teoría del monitor**, forman una teoría general que apoyó el denominado **método natural** de enseñanza de lenguas. Algunos aspectos contemplados en esas hipótesis son controvertidos – principalmente la total falta de relación entre **adquisición** y **aprendizaje** que asume su autor, quien recomienda el contacto con la lengua sin ofrecer explicaciones gramaticales, para que haya adquisición –; por otro lado, esa teoría no da cuenta de todas las variables que intervienen en el complejo proceso de adquisición de una lengua, pero no cabe dudas que algunos de sus aspectos son de gran valor para la enseñanza de lenguas, como es la necesidad de prestar atención a la cantidad, calidad y secuenciación del **input** o **insumo** que debe ser proporcionado al alumno, entre otros.

Según Krashen, la **fluidez** (ver glosario), surge de forma natural después que el aprendiz haya desarrollado completamente su competencia a través de la **apropiación de datos** (o *intake*) provocado por el contacto con ese **insumo** o **input** o proporcionado, para lo cual un **periodo de silencio** voluntario es esencial.

Al igual que Krashen, otros autores como Canale (1995), también son del criterio de que hay una etapa de comprensión previa que debe ser respetada, antes de pasar a la etapa de producción en la enseñanza de la segunda lengua, por lo que en las etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua quizás debería darse más importancia a las actividades receptivas (audición y lectura), orientadas al conocimiento y a la habilidad, que a las actividades productivas (dedicadas a la expresión oral y a la escritura).

Por lo visto parece haber consenso en que para llegar a dominar una lengua es necesario tener bastante contacto con ella, pero eso es apenas una condición necesaria y no suficiente.

Pensemos en un ejemplo. Todos conocen el caso de personas que aprenden inglés, de forma autodidacta, por ejemplo, escuchando canciones en esa lengua, pero aunque lleguen a tener una cierta fluencia y conocimiento adquiridos de forma “natural”, también tendrán que tener oportunidad de acceso a alguna situación en la que haya que poner en práctica esa lengua, como puede ser el caso de un chat donde conversen en inglés sobre la temática a la que son afines, que bien pudiera ser la vida y obra de ese grupo musical que les gusta. En el transcurso de esas interacciones e intercambios transaccionales, necesariamente habrá la producción de un **output comprensible**, hablado o escrito, y también surgirán oportunidades para que haya **evidencias negativas** en caso de que la comunicación quede limitada o cortada por algún error en el conocimiento lingüístico que lo imposibilite. Todo esto supone la necesidad de **interacción** entre hablantes. Por último, hay que añadir que también se considera como necesario que exista alguna cantidad de estudio formal, consciente de la lengua, para poder llegar a un nivel de corrección lingüística y a niveles más elevados de dominio de esa lengua, lo que al final, también propiciará una confianza mayor en la producción.

Se ha demostrado que no es raro el caso de personas que pueden permanecer en contexto de inmersión lingüística por largo tiempo, al residir durante meses o años en otro país de habla extranjera, pero que así y todo, continúan sin superar una serie de errores básicos, generalmente por la falta de consciencia y reflexión sobre esos elementos, que interfieren y que bien pudieran haber sido percibidos y trabajados en un curso formal de lengua.

Hasta aquí, en este texto de introducción, nos hemos dedicado a presentar de forma breve lo que entendemos sobre la necesidad e importancia de practicar las destrezas orales en la escuela, así como la importancia de los enfoques comunicativos donde se tienen en cuenta las necesidades de los aprendices y se integran las diversas destrezas para el uso eficiente de la comunicación, superando el conocimiento de la lengua apenas formal. También vimos las diferencias entre la lengua hablada y la escrita y algunos de los elementos más generales que, según las teorías de adquisición, son necesarios para llegar a dominar una lengua, en nuestro caso con el foco en las habilidades orales, resaltando la importancia de que las mismas no deben ser desdeñadas por los sistemas escolares, a pesar del poco tiempo y falta de condiciones para su aplicación efectiva y continua en sala de aula.

Sabemos que en muchos colegios, el hecho de haber una sola clase de 50 minutos de español a la semana, con una cantidad enorme de alumnos y un programa que hay que cumplir, muchas veces establecido por el centro escolar y no por el profesor, hace que muchos cursos se centren en la lengua escrita y más específicamente en la gramática, pero quisimos mostrar aquí lo que entendemos como deseable para apoyar el aprendizaje de esa lengua extranjera que enseñamos.

Me gustaría terminar esta sección con dos fragmentos de la entrevista realizada al lingüista aplicado Schmitz (2010), quien ante la pregunta de una profesora de inglés de la enseñanza regular sobre si se debería optar por dar atención al desarrollo de las cuatro habilidades o trabajar solo con la lectura, respondió de la siguiente forma: Si el alumno no continúa estudiando la lengua extranjera perderá la fluencia y el coraje para intentar hablar. Si no oye frecuentemente el idioma, dejará de tener insumo para la habilidad oral. Sin oportunidades para oír y hablar, el alumno tiende a olvidar las reglas

gramaticales que aprendió e internalizó (p. 14). Este autor más tarde agrega que si el profesional no hace uso del idioma en sala de aula, estará dejando de lado lo que más lo caracteriza y distingue de los profesores de otras disciplinas, que es su condición de ser bilingüe, de poder hablar el idioma extranjero, de transitar entre dos culturas, además de poder tener una competencia profesional en la metodología de enseñanza de una lengua extranjera (p. 17).

Sugerencias de lectura

En estos materiales sugeridos podrás conocer más profundamente sobre teorías de adquisición de lenguas y la necesidad de trabajar tanto con destrezas productivas como receptivas.

ABIO, Gonzalo. **¿Cómo relacionar las teorías sobre adquisición y aprendizaje de L2 o LE con nuestra práctica en el aula?** Presentación en el I Congreso Pernambucano de Español, Recife: UFPE, 3-5 de septiembre de 2007. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/tabano/como-relacionar-las-teoras-sobre-adquisicin-y-aprendizaje-de-l2-o-le-con-nuestra-prctica-en-el-aula>>

ABIO, Gonzalo; CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen, **E/LE Brasil**, n. 5, febrero de 2007. Disponible en: <http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.DescargaArticuloSeccionIU.descarga&articuloSeccion_id=7317&fichero_id=2392>

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. (trad. Gonzalo Abio, 2006). Disponible en: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospoliticos.pdf>> [En este último texto, presta atención principalmente al capítulo “Cómo enseñar una lengua multinacional”].

Sugerencia de actividades

Para pensar y después discutir con tus compañeros(as) si fuese posible:

BLOQUE 1

1- ¿El trabajo apenas con textos escritos es bueno para la adquisición y dominio de una lengua extranjera? Intenta argumentar tu respuesta.

2- ¿Conoces algún ejemplo de buenas prácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras en alguna escuela pública o privada, principalmente en lo que se refiere al trabajo con las destrezas orales? ¿Pudieras relatarlo? ¿Son usadas audiciones de forma efectiva en el ejemplo mencionado? ¿En el caso de vídeos o películas ocurre igual? ¿Esa situación favorable es frecuente en las escuelas de enseñanza regular? ¿Qué pudiera hacerse para cambiar o mejorar el cuadro?

BLOQUE 2

Según Cassany, Luna y Sanz (2007), con el aprendizaje de lenguas el alumno adquiere la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura, comprender las diferencias culturales y la interculturalidad, además de que le proporciona un instrumento que facilita y amplía las posibilidades de comunicación y de relación, permitiéndole la actuación en ámbitos diversos. Muchas de estas cuestiones de cierta forma también están contempladas en los documentos curriculares nacionales brasileños.

3- ¿Cómo se deben articular las diversas competencias lingüísticas según lo que aparece en los PCN-EM (BRASIL, 2000) y las OCEM (BRASIL, 2006)?

(lee a partir de la página 25 de los PCN-EM y en las OCEM a partir de la página 145).

4- ¿Según estos documentos, qué papeles deben jugar las destrezas orales en la enseñanza de lengua extranjera?

BLOQUE 3

5- Observa los anexos A, B y C, al final de las referencias de este texto y trata de pensar en cuál nivel se encuentran tú o tus alumnos en las destrezas orales (tanto de comprensión como de producción). Los niveles del MCER (INSTITUTO CERVANTES, 2002) van desde el A1 hasta el C2.

¿Qué pudieran hacer, tanto como profesor o como alumnos, para elevar esos niveles de dominio lingüístico y también aumentar la fluidez oral?

GLOSARIO

Algunos conceptos importantes (adaptados a partir de CANTERO, 1998; MARTÍN PERIS, 2008)

Actividades de comprensión: En general, la comprensión oral se trabaja en el aula a partir de dos tipos de actividades: (a) actividades de **comprensión lineal** y (b) actividades de **comprensión de sentido**.

- a) **Comprensión lineal.** Cuando la destreza es entendida como de **comprensión auditiva** (ver entrada debajo) (a diferencia de las entendidas como de **comprensión global** o de **sentido**), muchas actividades se limitan a pedir al alumno simplemente el reconocimiento de las formas que constituyen el enunciado. Este tipo de actividades de **comprensión lineal** (como responder a preguntas concretas sobre el texto oral escuchado: nombres, fechas, datos.....; marcar el sonido o la palabra correcta; reproducir o escribir una parte del texto, etc.) son actividades escolares muy corrientes, pero que no tienen nada que ver con la comunicación oral y no capacitan al alumno para la comprensión. En realidad los hablantes no necesitan saber qué palabras han escuchado, sino qué *sentido* tiene el enunciado del hablante.. En la comunicación oral, si el oyente necesita un dato concreto (un nombre, una fecha, una palabra determinada) solo tiene que preguntárselo al hablante (*interacción*). Las actividades de **comprensión lineal** no son interactivas.

- b) **Comprensión global/comprensión del sentido:** Cuando la destreza es entendida como de **comprensión oral**, las actividades de **comprensión global** se centran en el *sentido* del enunciado, esto es en la *intención comunicativa* del hablante y en su *adecuación al contexto*. Las actividades de comprensión global son, preferiblemente, interactivas,; planteadas y desarrolladas en contextos conversacionales, como actividades genuinas de lengua oral; sin embargo, también pueden plantearse a partir de un texto oral (como una grabación, no interactiva). En general, este tipo de actividades se basan en el proceso de **desverbalización** e implican una **comprensión activa**.

Actividades de expresión oral: En la escuela tradicional nunca se ha trabajado realmente la expresión oral, que más bien era dejada al margen en lo que ha dado en llamarse “escuela del silencio”). En la actualidad, aún constituye un reto para los profesores llevar a cabo actividades genuinas de expresión oral, en las que no medie la lengua escrita y en las que los alumnos se ejerciten en una comunicación real y **significativa** para ellos.

a) **“Expresión lectora”:** Llamamos actividades de expresión lectora a las que, queriendo trabajar supuestamente la “expresión oral”, en realidad son más bien un ejercicio de comprensión “lectora”, pues no se centran en el **diálogo** (que es la forma propia de la lengua oral), sino en el **monólogo** (que es la forma de la lengua escrita). Son las actividades con las que tradicionalmente se ha trabajado la expresión oral: la *exposición oral* (o *conferencia*, *disertación*, etc.) y la *lectura en voz alta*. En realidad, este tipo de actividades tiene poco que ver con la expresión oral propiamente dicha, pues se pide del alumno una corrección lingüística y una organización de su discurso semejante a las propias del discurso escrito, y el único aspecto oral que se tiene en cuenta es la *pronunciación*. Así, con frecuencia se orienta a los alumnos a preparar con antelación sus intervenciones orales, obviamente por escrito.

b) **Simulación:** Actividades en las que se presenta una situación simulada y los alumnos deben desenvolverse en ella, ya sea desempeñando un papel también ficticio (un rol), o representando ser quienes son. Se trata por tanto, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una situación posible. Entre las actividades de **simulación** cobran especial importancia las actividades de *dramatización*, en las que se trabajan conjuntamente todos los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: la voz, la entonación, los gestos, el movimiento, etc. Como se puede ver, las simulaciones están muy relacionadas con los *juegos de roles* (*role-play games*, en inglés). Un ejemplo de simulación es “La Central Nuclear, creada por Alcarazo López y López Fernández (2011), y que puede ser vista en <http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio2011/Alcarazo.pdf> Una actividad más sencilla donde también hay roles o papeles diferentes está en: http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/csn_contaminacion_por_bence_no_rol.pdf

Significativas: Son actividades *significativas* de expresión oral aquellas en las que se tengan en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos y estos tengan que comunicarse realmente para realizarla. Tradicionalmente, este tipo de

actividades se ha centrado en la propia comunicación, por ejemplo: diálogos o discusiones, pero si se trata de actividades preparadas con mucha antelación o muy ritualizadas, corren el riesgo de derivar en actividades de **expresión lectora**. Otro tipo de actividades **significativas** son las que focalizan la atención del alumno no en la propia comunicación oral, sino en otro objetivo de aprendizaje, por ejemplo, la preparación de un proyecto escolar, a lo largo del cual surgen debate, discusiones, asambleas, entrevistas, etc. , todas ellas plenamente significativas para los alumnos, no simuladas. La monitorización del profesor, en tales casos debe orientarse más a la propia preparación del proyecto que es su foco de atención. La *actividad comunicativa* debe tener un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, p. ej., escuchar una conferencia y tomar nota sobre los aspectos más importantes, ponerse de acuerdo entre los colegas organizar una fiesta secreta por el aniversario de un compañero, por lo tanto, esas actividades deben estar más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Esos tipos de actividades didácticas y de aprendizaje son propias de determinados modelos didácticos en los que se da prioridad a la comunicación, como son el *enfoque comunicativo* o el *enfoque por tareas*. Las tareas pueden dividirse en *actividades de precomunicación* (o de *capacitación*) —en las que se trabajan determinadas estructuras y funciones lingüísticas, procesos, etc. — y las actividades de comunicación o actividades comunicativas, propiamente dichas — en las que se pretende desarrollar la capacidad de comunicación en su globalidad—. Las actividades de capacitación, además de servir para presentar unos contenidos, desarrollar unas actitudes, etc., pueden aprovecharse para crear un clima que propicie un uso comunicativo de la L2/LE. En las *actividades comunicativas* se observan algunos de los siguientes principios generales (no todos están presentes en todas las actividades): (a) Transvase de información (*Information Transfer*): extraer información del aducto y transferirla a un nuevo medio (oral o escrito), o bien a otro tipo de texto en el mismo medio, p. ej., ver una película en la LM y sobre la marcha ir tomando notas para luego intercambiar impresiones y escribir un comentario en grupos; (b) Vacío de información (*Information Gap*): ningún alumno dispone de toda la información que precisa para realizar su tarea; en cada grupo, p. ej., el alumno A, por un lado, necesita obtener de sus compañeros —B, C y D— unos datos que él desconoce y, por otro lado, tiene la responsabilidad de transmitirles a ellos con claridad y precisión otros datos de los que sólo él dispone; estas circunstancias propician una interacción motivada, espontánea y auténtica entre los compañeros; (c) Dependencia interna (*Task Dependency*): retomando el ejemplo de la película en la LM, es imprescindible que cada alumno realice bien las primeras fases de la actividad —tomar notas y expresar sus propias impresiones— para que el colectivo del grupo pueda realizar la fase final —escribir un comentario entre todos; (d) Retroalimentación (*feedback*) y (e) clarificación del contenido (*Correction for Content*): a lo largo de la actividad, la producción de cada alumno va siendo evaluada por sus propios compañeros, quienes, si se da el caso, le instan a que subsane aquellas deficiencias que dificultan la realización exitosa del trabajo en grupo. A su debido tiempo, interviene el profesor, incidiendo en la corrección (gramatical, léxica, fónica, etc.). En realidad, al pulir la forma se aclara o se matiza el contenido. Esta retroalimentación continua le permite al aprendiz ir evaluando en qué medida va consiguiendo sus objetivos en la tarea. Como actividades comunicativas típicas se pueden citar las siguientes: (a) los *proyectos*,

caracterizados por una negociación conjunta entre docente y discentes (del tema, de los objetivos, del calendario de elaboración, del modo de presentación final, etc.), así como por la autenticidad de las formas lingüísticas y de los materiales didácticos; (b) *juegos lingüísticos* que propician una comunicación real y motivadora, como el juego de roles o papeles (ya visto en las **simulaciones** arriba), en el que cada alumno desempeña el papel de un personaje en una situación tomada de la vida real, p. ej., cliente y relaciones públicas en la recepción de un hotel; la resolución de problemas, también inspirada en la vida real, p. ej., de los artículos que aparecen en una lista, cuáles adquirir y de cuáles prescindir, si se cuenta con una cantidad de dinero limitada, donde los alumnos negociarán hasta llegar a un consenso. En el curso veremos varios ejemplos de estos tipos de actividades.

Acto de habla. Entendida el **habla** como *acción*, cada intercambio comunicativo entre dos o más hablantes puede considerarse un acto. El **acto de habla** constituye, por tanto, la unidad mínima de la comunicación lingüística, donde se distingue el *enunciado* (el mensaje) y la *enunciación* (condiciones en que se emite el enunciado). El **acto de habla** se entiende también como cada una de las acciones que ocurren durante el intercambio comunicativo (saludo, disculpa, orden, petición, promesa, etc.). Esta teoría se debe a Austin y también a su discípulo Searle. Searle agrupa los actos de habla en cinco categorías: los **actos de habla asertivos** que dicen algo acerca de la realidad: [“el teatro estaba lleno”]; los *directivos*, que pretenden influir en la conducta del interlocutor: [“no te olvides de cerrar con llave”]; los compromisivos, que condicionan la ulterior conducta del hablante: [“si tengo tiempo pasaré a saludarte”]; en los *expresivos* el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes: [“lo siento mucho, no quería molestarle”] y los *declarativos*, que modifican la realidad [“queda rescindido este contrato”]. La teoría de los **actos de habla** ha servido de base para las primeras propuestas de enseñanza comunicativa, pues los *programas nociofuncionales* se construyeron sobre las *nociones* y las *funciones*, que son conceptos inspirados en los **actos de habla**.

Adecuación al contexto: Criterio por el que el hablante selecciona el estilo de habla que va a emplear (la *variedad de registro* adecuada) y por el que regula su conducta a lo largo del intercambio comunicativo: a partir del **contexto**, el hablante se permite emitir hipótesis sobre los mensajes del interlocutor, sobre sus intenciones y sobre los significados, igualmente, al partir del contexto el hablante planifica sus mensajes, *negocia* y *coopera* con el interlocutor.

Sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa. La adecuación a la situación comunicativa forma parte pues de la competencia sociolingüística de un hablante.

Apropiación de datos (*intake*). El *intake* se refiere a la parte del total del insumo recibido que uno puede comprender y, como consecuencia, almacenar en la memoria de corto plazo.

Adquisición fónica: Proceso mediante el cual el individuo es capaz de codificar y descodificar eficientemente el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua aprendida. No consiste en el mero aprendizaje del **repertorio fonético** de la lengua,

sino en la integración y la comprensión global del discurso a partir de una **competencia fónica** suficientemente desarrollada.

Audición: A veces se usa como sinónimo de la **percepción** o la **comprensión auditiva/oral**, pero no es igual. La **audición** es el fenómeno físico mediante el cual la persona es sensible al sonido. Frente a la **percepción**, la mera audición es una sensación. También se usa como sustantivo postverbal de “oír” (la audición de un texto) y, en sentido figurado, como el objeto de escucha (poner una audición a los alumnos).

Comprensión activa: Actividades basadas en el proceso de **comprensión oral** y en los elementos que la componen: **hipótesis, anticipación, interpretación**. Consisten en guiar al alumno, animándole: a formular **hipótesis** sobre el enunciado escuchado; a confirmar, modificar o rechazar tales hipótesis; a intervenir en la conversación formulando una anticipación que genere un nuevo enunciado; a interpretar desde fuera, las intervenciones de otros locutores; a evaluar la adecuación del enunciado al contexto, el nivel de intersubjetividad requerido, etc. Las actividades de **comprensión activa** son esencialmente interactivas y están estrechamente unidas al trabajo de *expresión oral*.

Comprensión auditiva y comprensión oral: Con frecuencia se usan como sinónimos de la **audición** o la **percepción auditiva** pero no son iguales. Hay que aclarar que tampoco la **comprensión auditiva** y la **comprensión oral** son la misma cosa. El término **comprensión auditiva** parece referirse más a la propia audición que al proceso completo de captar y entender el mensaje oral en su totalidad. El **término comprensión oral**, es el que preferiremos porque evoca dicho proceso en su conjunto, como una de las cuatro destrezas lingüísticas. Como ejemplifica Cantero (198), usar **comprensión auditiva** en vez de **comprensión oral** sería equivalente a usar *comprensión visual* en vez de *comprensión lectora*. El empleo de auditiva por oral es un síntoma del poco interés que ha merecido, tradicionalmente, la lengua oral frente a la lengua escrita: con frecuencia, la **comprensión oral** se ha reducido a la mera **audición**, y la *expresión oral* a la mera *pronunciación*. Cuando hablamos informalmente de las cuatro destrezas, decimos: escribir y leer en lengua escrita y, hablar y “oír” en lengua oral. Frente a esta visión estrecha de la comprensión oral (reducida, como hemos visto a “oír”, ni siquiera a “percibir”) defendemos una perspectiva más amplia, en la que la comprensión oral también es “hablar”: forma parte del **habla** porque la **comprensión oral**, en sí, sólo existe como la propia lengua oral) en la **conversación**, en el **diálogo**, y también es fundamentalmente *activa e interactiva*. En el Diccionario de términos claves de ELE (MARTÍN PERIS, 2008) se prefiere usar el término de **comprensión auditiva**, como la destreza que se ocupa de la interpretación del discurso oral, o sea, es sinónimo de lo que aquí preferimos llamar como **comprensión oral**.

Comprensión Audiovisual: Es el tipo de comprensión donde el usuario recibe una información de entrada (*input*) auditiva y visual simultáneamente.

Comprensión oral (elementos de la): La comprensión oral no puede reducirse al mero reconocimiento de las unidades lingüísticas que componen el discurso, sino que es un proceso muy complejo en el que intervienen distintos elementos: (a) el reconocimiento de unidades/bloques, (b) la construcción y (c) anticipación de hipótesis, y (d) la interpretación):

- a) **Reconocimiento de unidades/de bloques:** La comprensión oral no va de “menor a mayor”, sino de “mayor a menor”. La naturaleza del discurso oral no

es lineal, sino que está jerarquizado (ver **infrajerarquía fónica**), formando bloques significativos. Así, el oyente no está en contacto directamente, con sonidos que agrupa en su mente para formar y entender palabras, que agrupa a su vez para formar y entender frases, etc., sino que está en contacto, directamente, con bloques significativos: los grupos fónicos en que se organiza el discurso. Primero se reconocen y se entienden las frases que contiene dichos *grupos fónicos*, y sólo después se reconocen las palabras que los componen (Cantero, 1995). En cualquier caso la **comprensión oral** no es *lineal* (reconocer unidades, unas tras otras), sino *global*: el oyente entiende el *sentido* del enunciado, al margen de su comprensión específica de cada una de las unidades que lo componen. Este fenómeno se manifiesta cuando hemos entendido un enunciado que, sin embargo, no podemos repetir literalmente, o cuando no hemos entendido alguna palabra pero sí hemos entendido el mensaje, etc. La **comprensión oral**, desde luego, no consiste en un reconocimiento exhaustivo de las unidades (no es mera recepción de datos), sino que es una actividad creativa, en la que con unos cuantos datos organizados (jerarquizados) el oyente construye un significado (la comprensión oral es una *comprensión activa*).

- b) **Hipótesis**: Idea que el oyente se hace de lo que el hablante quiere decir, o de lo que va a decir. Las **hipótesis** sucesivas que el oyente va formulando (consciente o inconscientemente) son el eje sobre el que articula su comprensión del mensaje. Normalmente, las **hipótesis** se confirman o se modifican a medida que avanza el *enunciado*, pero no es común desecharlas por completo: este fenómeno obliga a los interlocutores a *negociar* sus mensajes y a *interactuar* continuamente. Puesto que las hipótesis del oyente no necesariamente coinciden con la intención del hablante, pero son imprescindibles en el proceso de comprensión del discurso, es obvio que la raíz de la incompreensión está ya en la propia naturaleza de la comunicación. Las **hipótesis** del oyente serán más adecuadas dependiendo del nivel de **intersubjetividad** que hayan alcanzado los interlocutores.
- c) **Anticipación: Hipótesis** muy concreta, que hace que el oyente tome la palabra, interrumpiendo incluso e discurso del hablante, para darle respuesta.
- d) **Interpretación**: Significado no negociado entre los interlocutores: idea que se hace un interlocutor de lo que ha dicho el otro, que puede no coincidir con lo que este quería significar.

Contexto: La **situación comunicativa** en sí, más todos los conocimientos de los hablantes: lo que saben, lo que creen saber y lo que suponen que sabe el interlocutor, incluyendo los propios enunciados que componen la comunicación (el *co-texto*). La comunicación oral está fuertemente contextualizada, es decir, está muy condicionada, tanto por la *situación comunicativa* como por el **contexto**, la *adecuación* al contexto es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en sus intercambios comunicativos

Conversación: La lengua oral, que sólo existe en el *habla*, en forma de **actos de habla**, tiene en la conversación su formato idóneo y puede afirmarse que es el acto comunicativo por excelencia. En la **conversación** hay dos o más interlocutores, que intercambian una secuencia de mensajes coherentes que sigue la lógica propia del código oral, más intuitivo y emocional que propiamente lógico.

Cooperación: Es un principio de la comunicación (Grice, 1957), en especial de la comunicación oral: el hablante entiende que su interlocutor quiere comunicarse con él, y ambos pondrán todos los medios para mantener abierto el canal de comunicación. En casos extremos, incluso la mentira, la discusión o el insulto son esfuerzos del hablante por comunicarse, y son maneras de *cooperar* para evitar que la comunicación fracase.

Competencia fónica: Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La **competencia fónica** supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonema, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una **competencia fónica** mínima permite un grado suficientemente de *inteligibilidad*; una competencia óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).

Desverbalización: Actividad que consiste en captar el sentido del enunciado, al margen de las palabras concretas que se han empleado, por ejemplo, expresando el mismo sentido, o incluso, los mismos significados, con otras palabras (*reexpresión*); o bien, dando respuesta al sentido del enunciado con una acción no verbal. Típicamente, el trabajo de los intérpretes es el de *desverbalizar* el enunciado del locutor y reexpresarlo en otra lengua. El concepto de **desverbalización** procede de la didáctica de la traducción, en la que es muy importante escapar de la tiranía de las palabras de la lengua de partida y evitar la traducción literal.

Diálogo/monólogo: El **diálogo** es la forma de la conversación, mientras que el **monólogo** es la forma de la lengua escrita. La lengua oral, como forma de comunicación *interactiva, bidireccional y contextualizada* requiere al menos dos interlocutores (**diálogo**), mientras que en la lengua escrita, ya que es una forma de comunicación unidireccional y descontextualizada solo requiere la voz de un interlocutor (**monólogo**), aunque hay que señalar que pueden simularse diálogos por escrito o pronunciarse monólogos hablados (generalmente leídos). El **diálogo** ha sido abordado como forma de discurso desde distintas perspectivas, que arrancan ya de la retórica clásica y de la teoría literaria. Los análisis actuales del texto dialogado destacan por su interés en discriminar unidades y categorías en este tipo de texto que permitan distinguirlo de otros (como la narración o la argumentación, por ejemplo); una vez discernidas estas unidades, se busca formular reglas de encadenamiento y de composición de las conversaciones. Otra perspectiva de estudio es la que propone el análisis de la conversación, que se caracteriza por una aproximación más empírica, en la que las unidades de análisis no se establecen a priori sino a partir de los datos reales observados en cada ocasión. Por otro lado, desde la concepción dialógica del discurso, no es exclusivo de los textos conversacionales que haya **diálogo**, pues se considera que todo texto es dialógico o polifónico. En los materiales de enseñanza-aprendizaje de lenguas, hasta hace poco tiempo era común el diálogo artificial, que no incorpora los rasgos que caracterizan una conversación natural. Por lo tanto, se han practicado diálogos en clase pero no conversaciones naturales. El *análisis de la conversación* proporciona herramientas útiles para la observación y el aprendizaje de los usos orales espontáneos cotidianos.

Dicción: Ámbito específico de la pronunciación con fines artísticos y profesionales. La enseñanza de la dicción va más allá de la mera pronunciación correcta, que se da por supuesta, y consiste en la educación de los profesionales y los artistas de la voz hablada:

actores, pregoneros, locutores y oradores. A veces, también se emplea el término **dicción** (“buena dicción”) para referirse a una “pronunciación cuidada” (esto es, una articulación precisa de los sonidos, una silabación clara y típicamente, ritmo pausado y entonación marcada).

Didáctica de la pronunciación: Enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del *Enfoque Comunicativo*, dentro del tratamiento de la lengua oral. Frente a la corrección fonética tradicional (ocupada solo de los sonidos o las frases aisladas, dependiente de la lengua escrita y cuyo objetivo es la excelencia en la corrección del alumno), la **didáctica de la pronunciación** propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. La pronunciación es la forma material del habla, y que puede ser o bien un muro infranqueable, que impida la mínima inteligibilidad o bien un sólido puente material tendido entre los interlocutores que permita su comunicación. Consecuentemente, la pronunciación sólo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos. Su objetivo, entonces, ya no es la mera “pronunciación correcta”, sino la adquisición de la **competencia fónica** de la lengua meta.

Discurso oral (proceso de formación): Desde la lingüística, a menudo se conciben los enunciados como productos acabados (*textos orales*), listos para ser analizados; sin embargo, los enunciados también son el producto de un proceso múltiple y complejo de formación del discurso (estudiado por la *psicolingüística*), que conviene tener muy en cuenta en la didáctica de la lengua oral para entender y orientar nuestras actividades. El **proceso de formación del discurso oral** consta de las siguientes etapas (descritas como sucesivas pero que en la práctica son simultáneas): (a) **motivo**, (b) **estadio semántico**, (c) **estadio funcional**, (d) **estadio pragmático**, y (e) **integración fónica**.

a) **Motivo:** Idealmente, partimos de un estado de “reposo lingüístico” a partir del cual el hablante necesita un **motivo** para generar un discurso. En realidad, el “reposo lingüístico” es un estado mental muy poco probable, en el que la mente estaría en blanco, en estado catatónico. Hay que considerar que la comunicación es una necesidad (de carácter psicológico y social) tan imperiosa en nuestra especie como cualquier otra necesidad biológica, y que, por tanto, el primer **motivo** para generar un discurso es, precisamente, entrar en contacto con otras personas, comunicarse, simplemente (en este sentido, la función más importante del lenguaje sería la *función fática*). Por lo demás, los motivos concretos más comunes para generar un discurso son: *replicar*, *requerir* y *formular*. Replicar o dar *respuesta* a otro discurso, es decir el hablante genera sus discurso a partir del discurso de su interlocutor (respondiendo, replicándolo o comentándolo); *requerir* algo del interlocutor (formulando preguntas, sugiriendo, rogando, ordenando, etc.); y *formular una idea* (a partir no ya del interlocutor, sino de las propias necesidades comunicativas del hablante). Los **motivos** por los que se genera un discurso, por tanto, son de carácter psicológico (comunicarse con los demás, formular una idea) o de carácter social (replicar, requerir).

b) **Estadio semántico:** Una vez generada la necesidad de formar un discurso, el primer estadio de este es el llamado **estadio semántico**, que consiste en una especie de esquema inicial del mismo, en el que no hay más articulación

lingüística, de momento, que la *articulación tema-remata*: el hablante “sabe” qué información comparte con su interlocutor (tema) y qué información nueva va a aportar (*rema*). Esta información aparece en su mente simultáneamente, en forma de *representaciones* mentales sensibles (visuales, auditivas o cinestésicas) de los conceptos. Ciertamente todos los significados, todos los conceptos que manejamos, en nuestra imaginación, aparecen como una representación sensible (como una imagen, como un sonido, como una sensación): si pensamos en “árbol”, posiblemente en nuestra conciencia “vemos” un “árbol”; si pensamos en “viento”, posiblemente evoquemos una sensación táctil en la cara, o un sonido...; si pensamos en “belleza”, tal vez veamos una persona en concreto, o una pintura...; etc. El **estadio semántico**, por tanto, no tiene una forma lingüística claramente definida. Podríamos compararlo al estadio de “soñar despierto”: también los sueños tienen esta forma de *representaciones* simultáneas, difíciles de definir, pero tremendamente inmediatas y concretas.

c) **Estadio funcional**: El siguiente estadio es el **estadio funcional**, en el que tales representaciones adoptan ya una forma lingüística definida: el *lenguaje interior* que es una forma *abreviada* del discurso y *predicativa*. Únicamente hay las palabras informativas (el *rema*), los núcleos semánticos y funcionales del discurso, y sus *valencias*. En la estructura gramatical mínima, el “sujeto” suele corresponder a la información conocida (*tema*) y el “predicado” a la información nueva (*rema*): en este estadio el discurso es *abreviado* porque sólo están las palabras relevantes, y *predicativo*, porque sólo está la información nueva. Pero esta forma lingüística primitiva contiene ya toda la información necesaria para *desplegar* el discurso: esta información son las *valencias*, o sea, las relaciones potenciales de cada palabra con otras palabras (relaciones semánticas, temáticas, morfológicas, funcionales, fónicas, etc.). El *estadio funcional* coincide con lo que Piaget llama *lenguaje egocéntrico*, y Vigotski *lenguaje interior* que previo a la plena interiorización de la lengua, todavía es “exterior” en los niños, o sea, en voz alta, mientras que en los adultos es el lenguaje de los *diálogos internos*, en los que formulamos el pensamiento.

d) **Estadio pragmático**: Finalmente, el hablante *despliega* el discurso abreviado y predicativo del estadio anterior, y formula el discurso oral: en este estadio pragmático se actualiza la información necesaria para lograr la *cohesión gramatical* del discurso y su **adecuación al contexto**. Tratándose de un discurso oral, dicha cohesión depende, en buena medida, de las necesidades de explicitación que imponga el contexto: con un interlocutor con el que se comparten muchas cosas (una elevada **intersubjetividad**) o en un contexto muy marcado, el discurso seguirá siendo fundamentalmente *abreviado y predicativo*; en un contexto muy poco marcado o con un interlocutor desconocido, en cambio, el hablante generará una construcción gramatical completa, en la que todas las *valencias* de las palabras nucleares se verán actualizadas. La completitud y la corrección gramatical del discurso oral, por tanto, dependen del contexto en el que el hablante despliega su discurso. También en el estadio pragmático es donde se genera la *pronunciación* del discurso y su **integración fónica**.

e) **Integración fónica del discurso**: La *pronunciación* del discurso no es una actividad lineal (un sonido tras otro), sino que está claramente *jerarquizada*: los núcleos informativos del *lenguaje interior* se emplazan también como

núcleos fónicos en el discurso desplegado, núcleos alrededor de los cuales se organiza la materia fónica del discurso. Fundamentalmente, tales núcleos fónicos son: el *acento sintagmático* (o *acento de frase*) que constituye el núcleo de un sintagma (del grupo fónico), y por tanto, el núcleo también de la **entonación** del sintagma (el contorno entonativo); y el *acento paradigmático* (o *acento de palabra*), que constituye el núcleo de una palabra (como *unidad rítmica*) y por tanto es el eje del **ritmo** del enunciado. Los fenómenos de **ritmo** y **entonación**, así, son los centros organizadores del discurso oral, los elementos que permiten la **integración fónica** de los constituyentes del discurso. Esta organización jerárquica del discurso es la que permite al oyente su comprensión global, por bloques fónicos. Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí la tiene en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo. Reconocer y reproducir los principios de la **integración fónica del discurso** en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.

Dictado: Es una de las técnicas más tradicionales en la clase de lengua; consiste en que el alumno transcriba un texto oral. En su forma más convencional, el profesor es la fuente del texto oral y suele adoptar el siguiente procedimiento: en primer lugar, lee el texto completo a velocidad normal para que los alumnos se hagan una idea general; en segundo lugar, lee de nuevo el texto cortando los sintagmas con pausas, de forma que éstos tengan una extensión suficiente como para que los alumnos puedan recordar el texto y transcribirlo. Esta técnica, asociada a la enseñanza de lenguas tradicional, prácticamente quedó relegada con la aparición de los primeros enfoques comunicativos. Sin embargo, posteriormente se ha reconsiderado su utilidad, para pasar a considerarse en la actualidad como una técnica válida, de entre las muchas posibles, para la enseñanza de lenguas extranjeras, con sus cualidades y sus limitaciones. Su utilidad es la de poner a prueba la capacidad de **percepción auditiva** del alumno, es decir su capacidad para identificar fonemas y palabras, y la competencia ortográfica. También sirve como práctica del reconocimiento auditivo de vocabulario o elementos gramaticales ya enseñados. Cuando el que dicta es otro alumno, también se pone a prueba la precisión e inteligibilidad de su pronunciación. Los textos elegidos para los dictados deben ser adecuados al nivel de competencia lingüística de los alumnos. Obviamente, no tiene importancia que el alumno cometa errores ortográficos en palabras que nunca ha visto en su forma escrita. Lo relevante es que la transcripción esté justificada fonológicamente. Por ejemplo, en español, la letra h se presta a la confusión ortográfica, al igual que los fonemas que se pueden corresponder con dos letras, como j/g, ll/y, b/v y c/z. Además del dictado clásico arriba mencionado, hay muchas posibles variaciones, por ejemplo, los *dictados para recordar* (*dictogloss*), en que el grupo intenta reconstruir completamente un texto que fue leído dos veces a velocidad normal y del que los alumnos debieron tomar notas previamente; *dictados dinámicos*, en que un compañero del equipo debe leer en silencio un texto fijado en la pared en un lugar más o menos distante y después llegará hasta su compañero para dictarle lo que es capaz de recordar de ese texto, concluyendo la actividad el equipo que primero consiga terminar el texto y sin errores.

Expresión oral: La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. Además de las destrezas tradicionales receptivas y productivas, el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) considera también las actividades lingüísticas de interacción y de mediación. En ese mismo documento se describen las actividades de expresión oral —transmitir información o instrucciones a un público, dar una conferencia, etc.—, y se enumeran los diferentes tipos de expresión oral: leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, hablar espontáneamente, etc., además de describir las estrategias principales de expresión —planificación del discurso, reajuste del mensaje, autocorrección, etc.— y ofrecer pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza. Para muchos estudiantes la expresión oral resulta ser la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta. De hecho, a muchos nativos les resulta difícil transmitir información en turnos de palabra largos, p. ej., dar un discurso en público sobre un tema de actualidad; siendo así, es de esperar que los aprendices extranjeros experimenten tantas o más dificultades que los propios nativos en ese tipo de discurso. En la enseñanza tradicional existen discrepancias sensibles entre la expresión oral de los nativos y el tratamiento de la destreza en el aula de LE. Los enunciados de los nativos no siempre se componen de frases completas y gramaticales, sino que contienen lapsos y elipsis, hecho que contrasta con la estructuración tan perfeccionista de la lengua presentada tradicionalmente en los manuales de LE. Habitualmente, los hablantes nativos expresan sus propias ideas, deseos, etc., centrándose más en el contenido que en la forma del mensaje; son plenamente conscientes del significado que desean transmitir; tienen un motivo y un interés real en el discurso, p. ej., pedir un favor. En contraste con esas circunstancias, en el aula tradicional de LE el tema y el contenido de la comunicación con frecuencia dependen más del profesor y de los materiales didácticos que de los propios alumnos pero esto comienza a cambiar en los modelos didácticos más recientes del Enfoque Comunicativo o por Tareas, en los que se busca llevar al aula la realidad externa y a fomentar la expresión oral de los alumnos a partir de sus propios intereses (ver significativo). Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral: (a) según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej., adivinanzas), trabajos en equipo, etc., (b) según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc., (c) según los recursos materiales: textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc., (d) comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc. En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión oral puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas: organizar y estructurar el discurso de modo coherente (p. ej., por orden cronológico); adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.); transmitir un mensaje con

fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado de complejidad (según el nivel de los alumnos); dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias; dejar claro qué es opinión, qué es conjetura y qué es información verificada o verificable; aclarar, matizar, ampliar, resumir, etc., según la retroalimentación que van recibiendo de los oyentes; hacer uso de las implicaturas; manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias; transmitir el estado de ánimo y la actitud; conseguir el objetivo del discurso, p. ej., transmitir las emociones experimentadas en una aventura.

Fenómenos suprasegmentales: Entendidos los sonidos como “segmentos” de la “cadena sonora”, el **acento**, el **ritmo** y la **entonación**, afectan a varios sonidos simultáneamente, por lo que a estos fenómenos se les conoce como **fenómenos suprasegmentales**, que describiremos a continuación:

- a) **Acento:** Mecanismo de prominencia que pone de relieve una unidad fónica frente a las demás del mismo nivel. Normalmente, una vocal (la *vocal tónica*) frente a las demás vocales no acentuadas (*vocales átonas*): *acento paradigmático*, también una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico: *acento sintagmático*. El parámetro físico que pone de relieve una vocal frente a otra no es, como se ha dicho tradicionalmente, la *intensidad* de la vocal, sino el *tono*, combinado con la *duración* de la vocal. Así, una vocal más larga que las demás y con un tono que rompa la línea de la *entonación* o bien porque es más aguda, o bien porque es más grave, o bien porque constituye una inflexión tonal) será una vocal tónica. Las vocales átonas, por su parte, además de ser más breves y de no tener un tono marcado, presentan una fuerte tendencia a la imprecisión tímbrica (fenómeno conocido como *reducción vocálica* o *desdoblamiento vocálico* tónicas-átonas).
- b) **Ritmo: Fenómeno suprasegmental** que emana del carácter jerarquizado del discurso oral: los sonidos se agrupan por bloques, que permiten la identificación de unidades léxico-gramaticales. Así, la unidad significativa mínima, desde una perspectiva fónica, es la unidad de *ritmo*, que suele coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica. En el discurso, las “palabras” inacentuadas (artículos, conectores, fórmulas de tratamiento, etc.) se agrupan junto a una palabra léxica acentuada (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) para constituir una *unidad rítmica*. La recurrencia de unidades rítmicas a lo largo del discurso constituye su *patrón rítmico*, fenómeno bien estudiado por métrica en el lenguaje poético, pero poco contemplado en el lenguaje coloquial. Con todo, el **ritmo** constituye una de las marcas más persistentes de *acento extranjero* en L2 y LE, y requiere un tratamiento didáctico especialmente cuidadoso.
- c) **Entonación:** Cada uno de los sonidos que constituyen el discurso oral tiene, entre otras características físicas, un *tono determinado*. La sucesión de *tonos* a lo largo del discurso constituye una suerte de *melodía del habla* (infinitamente más rica y variable que la melodía musical) a la que llamamos **entonación**. La **entonación**, así, es un fenómeno fónico que afecta a todo el discurso, seleccionándolo en bloques (los *grupos fónicos*). La unidad de la

entonación es el *contorno entonativo*, que es la melodía de un grupo fónico. La sucesión de *contornos entonativos* constituye la entonación del discurso. La función principal de la entonación (que cumple simultáneamente con el acento), es la integración del discurso en bloques significativos, cada uno con un núcleo (el *acento de frase*) que es, a la vez, núcleo acentual y núcleo entonativo (la *inflexión tonal*). A un nivel lingüístico, la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Más allá de su función lingüística, la *entonación expresiva* es el medio de transmisión de emociones más dúctil y variable, y constituye un arsenal, codificado, no lingüístico, sino culturalmente, de posibilidades expresivas. En la **didáctica de la pronunciación** la **entonación** ocupa un lugar de atención primordial, pues tanto en la **expresión** como en la **comprensión oral** supone la barrera más persistente entre los interlocutores, cuando aún no se ha adquirido una mínima **competencia fónica**. Por otra parte, lo que llamamos *acento extranjero* depende, fundamentalmente, del **ritmo** y la **entonación** del hablante.

Fluidez: Es la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos. El hablante tiene la capacidad de generar un discurso oral “en tiempo real”, sin detenerse en consideraciones metalingüísticas. Un discurso *fluidido* es aquel en el que las diversas etapas de su formación son prácticamente simultáneas, y el hablante no es consciente de las decisiones que toma.

Fonética: Ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana (o *sonidos del lenguaje*), independientemente de su relevancia o funcionamiento lingüístico; o sea, estudia la realización normal en una comunidad lingüística de cada una de las unidades o sonidos del habla en sus particularidades articulatorias, acústicas y perceptivas. Cuando pronunciamos una palabra y queremos saber cómo se forman esos sonidos nos estamos refiriendo a la *fonética*. La *fonética articulatoria* estudia la producción de los sonidos; la *fonética acústica* estudia sus parámetros físicos; la *fonética perceptiva*, los rasgos físicos y/o articulatorios relevantes para su percepción categorial. Como ciencia auxiliar de la lingüística, la **fonética** se encarga de aportar datos concretos a la **fonología**; como ciencia independiente, se ocupa de generar teorías de producción y percepción del habla, que la *Fonética Aplicada* se encarga de aplicar en diversos ámbitos: **didáctica de la pronunciación**, *fonética clínica* (diagnóstico objetivo y reeducación de las patologías de la voz y el habla), *fonética computacional* (de voz y reconocimiento automático de habla) y *fonética forense* (análisis parcial de la voz y el habla personal, con fines forenses).

Fonética correctiva: Rama de la **fonética** que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en L1 como en L2 o LE), según las normas de pronunciación correcta. La corrección fonética tradicional eminentemente prescriptiva parte de la idea de que los alumnos deben obedecer tales normas de pronunciación y para ello deben aplicar ciertas reglas, ya sean reglas de “pronunciación de la ortografía (el método directo y el método de transcripción fonética), basados en un soporte escrito), ya sean “técnicas de articulación” (el método *audio-lingual* o *fono-articulatorio*), basado en los gráficos de articulación de los sonidos.

En los años 70 se crearon nuevos métodos de corrección fonética que derivan de la idea de que la pronunciación correcta debe ser precedida por una correcta discriminación de los sonidos (métodos *estructural* o de *pares mínimos*) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método *verbotonal*, el primer método que se ocupa del ritmo y la entonación de las frases pronunciadas). En la actualidad, la *corrección fonética* deja paso a la moderna **didáctica de la pronunciación**.

Fónico/a: Referido al sonido de la comunicación humana. Es término hiperónimo de **fonético** y **fonológico**, que se emplea cuando no se quiere distinguir entre los niveles de abstracción.

Fonología: Disciplina de la lingüística teórica que ordena y caracteriza los sonidos del lenguaje según la función lingüística que desempeñan, agrupándolas en categorías funcionales tales como el *fonema*, el *archifonema*, el *hipofonema*, etc. También son unidades fonológicas las *sílabas*, el *grupo fónico* y el *contorno entonativo*. Frente a la **fonética**, que se ocupa de los sonidos tal y como son en la realidad, la **fonología** supone un nivel mucho mayor de abstracción, y se ocupa de elaborar modelos teóricos que den cuenta de su funcionamiento lingüístico, en el marco de una teoría lingüística general o específica de un idioma en particular. Cada lengua tiene un número limitado de fonemas pero su realización o materialización son ilimitadas. Si los sonidos o fonos son individuales y concretos, en este caso, los fonemas y grafemas (o letras) son colectivos y sociales.

Habla. La lengua oral sólo existe en su realización, normalmente en forma de **diálogo**. Su única existencia efectiva ocurre en el transcurso de la interacción oral. La lengua oral solo existe como **habla** y el **habla** es el resultado de una acción.

Inferencia: Se entiende por **inferencia** el proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto. Dicho de otro modo, mediante la inferencia, el destinatario pone en relación lo que se dice explícitamente y lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, la inferencia es el proceso que lleva a la **implicatura**, esto es, al significado implícito. Se debe a Grice el primer modelo teórico de la comunicación, denominado principio de cooperación, sobre la base de un proceso inferencial que engloba los implícitos semánticos y pragmáticos. Más tarde, desde otras corrientes teóricas pragmáticas, se reserva el nombre de **inferencia** sólo para el proceso mental que permite interpretar los implícitos pragmáticos, es decir, los que dependen de un contexto comunicativo particular. Esta es la concepción del término en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Desde esta óptica, la única exigencia a la que está sometido el interlocutor es que movilice un contexto suficientemente pertinente para que su interpretación sea coherente. Para llevar a cabo este cálculo inferencial, el destinatario tiene en cuenta las pistas o señales verbales o no verbales que le ofrece el enunciador, esto es, el comportamiento ostensivo del emisor (como puede ser la gesticulación, la entonación, la mirada, etc.); además de la información procedente del contexto y del conocimiento del mundo. Por lo tanto, el concepto de inferencia va ligado al de ostensión, correspondiendo a un modelo pragmático de la comunicación, en oposición a un modelo basado en la codificación/decodificación. En la enseñanza comunicativa de lengua las nociones y funciones de los enfoques nociofuncionales están inspirados en la pragmática. El concepto de **inferencia** ha supuesto la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y de activar la competencia sociocultural, de

modo que el estudiante pueda acceder a lo no dicho pero sí comunicado, esto es, a la **implicatura**.

Implicatura: Es la información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente. Así pues, la **implicatura** es un tipo de implicación pragmática, en oposición a las implicaciones lógicas o semánticas, como puede ser la presuposición. El término se debe a Grice, que elaboró un modelo pragmático de la comunicación. En su teoría, se establece una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Estrechamente vinculado a la noción de **implicatura**, el concepto de **inferencia** ha supuesto la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y de activar la competencia sociocultural, de modo que el estudiante pueda aprender lo que es relevante decir en un contexto dado, o la cantidad de información que se debe proporcionar, así como desarrollar estrategias para acceder a lo no dicho pero sí comunicado.

Intención comunicativa: Una cosa es lo que el hablante dice, y otra cosa, coincida o no, es lo que “quiere decir”. En la comunicación oral, lo único que importa al interlocutor es lo que “quiere decir”, la intención manifiesta o no, que esconden sus enunciados. La **intención comunicativa** es el motor de la conversación y el elemento que le da sentido: así, la comprensión oral no radica en entender simplemente las palabras o las frases emitidas (*los significados*), sino en entender la intención del emisor (el *sentido* del mensaje).

Interacción: Relación entre los *interlocutores*, sucesión de **actos de habla**. La lengua oral es interactiva por naturaleza. En la comunicación oral los hablantes hacen cosas, pero además, actúan unos sobre otros, influyéndose y negociando: el flujo comunicativo pues es *bidireccional* constantemente.

Intercambio transaccional: Un intercambio transaccional consiste en usar la lengua para transmitir información, discutir o intercambiar contenidos. Frente al uso interpersonal o interaccional, en que la lengua se utiliza para desarrollar y mantener una relación social (en los saludos, presentaciones, etc.), el uso lingüístico transaccional está orientado al intercambio de ideas. En el análisis del discurso, Brown y Yule (1983) distinguen entre la función transaccional y la función interaccional de la lengua: la función transaccional consiste en transmitir información (por ejemplo, en una narración oral, en una entrevista o en un artículo científico); la función interaccional responde al mantenimiento de relaciones sociales (por ejemplo, en la conversación que se mantiene en el ascensor o en la panadería). Aunque la función interaccional es la más frecuente en la lengua oral, en muchas ocasiones una interacción conversacional encierra intercambios transaccionales. En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, Brown y Yule hacen hincapié en los turnos transaccionales, más extensos que los interaccionales, ya que mucho de lo que el aprendiz conoce acerca del discurso interaccional puede transferirlo de su propia lengua a la nueva que aprende; sin embargo, Hall prefiere poner el énfasis en los intercambios interaccionales, pues estos ofrecen la posibilidad de desarrollar la competencia sociocultural del aprendiz, de forma que sea capaz de interpretar usos lingüísticos necesarios para la interacción comunicativa, aunque no transmitan información alguna.

Interlengua fónica: Estadio intermedio en el desarrollo de la **competencia fónica**. Típicamente, los hablantes de una lengua extranjera han desarrollado su competencia fónica hasta cierto nivel, normalmente no equiparable al de los nativos, que le permite expresarse con una característico *acento extranjero*. La **interlengua fónica**, entonces, es una **competencia fónica** no desarrollada plenamente. Los hablantes nativos tienen **competencia fónica** pero no **interlengua fónica**.

Interlocutores: Se denomina interlocutores a los participantes de un intercambio comunicativo. La etnografía de la comunicación prefiere denominarlos como *participantes de un evento comunicativo*. Desde una perspectiva comunicativa, el emisor es la persona que produce intencionadamente un enunciado en un momento determinado, ya sea oral o por escrito. Es un sujeto real que posee una serie de conocimientos, creencias y actitudes y que es capaz de establecer mentalmente relaciones con su entorno; en otras palabras, no se limita a codificar o transmitir una información en abstracto, sino que construye un mensaje a partir de su intención y de las relaciones que ha establecido con su entorno. La existencia de un emisor implica la presencia también de un destinatario, que es la persona o grupo de personas a las que el emisor dirige su mensaje. Al igual que el emisor, el destinatario es un sujeto real y no un simple mecanismo de decodificación. En su recepción del mensaje, el destinatario procede del mismo modo que el emisor, estableciendo relaciones entre el contenido del mensaje y el conocimiento que tiene de su entorno. Es importante tener en cuenta que ambos comparten un contexto comunicativo y el conocimiento que se desprende de dicho contexto interviene en el intercambio comunicativo; el emisor debe analizar y evaluar adecuadamente las circunstancias que concurren en su interlocutor para poder “calcular” con éxito su intervención, ya que el enunciado producido por el emisor tiene una intención determinada y está construido específicamente para su destinatario y su éxito depende de que dichos cálculos sean correctos. Lo antes expuesto se debe tener en cuenta a la hora de preparar actividades comunicativas.

Intersubjetividad: Modelo de mundo compartido por los interlocutores durante un intercambio comunicativo, que les permite negociar los puntos de acuerdo y/o desacuerdo, y entender los mismos significados. Los interlocutores habituales elaboran, a lo largo de sus conversaciones, un ámbito de **intersubjetividad** muy amplio, que les evita dar más explicaciones; los interlocutores recientes o desconocidos, por el contrario, tienen que emplear la mayor parte del tiempo en elaborar un ámbito mínimo de **intersubjetividad** que les permita mantener una conversación significativa. Las discusiones acaloradas, por lo general obedecen a una **intersubjetividad** muy deficiente entre los interlocutores (por lo que un espectador ajeno pueden entender, por ejemplo, que, en esencia, los dos contendientes están diciendo lo mismo, sin darse cuenta).

Jerarquía fónica: El discurso oral no constituye una “cadena” de sonidos todos al mismo nivel, sino que se estructura en *bloques* o *grupos fónicos* donde los sonidos están jerarquizados, según su relevancia. El núcleo del grupo fónico es el *acento de frase* o *acento sintagmático*, que coincide con una *inflexión tonal*, que recae normalmente sobre la última vocal tónica. A su vez, el grupo fónico está constituido por una serie de palabras o *unidades rítmicas* cuyo núcleo es siempre una vocal tónica (*acento paradigmático*). Las unidades rítmicas se componen de una o más *sílabas*, cuyo núcleo es una vocal. Las consonantes, finalmente, constituyen siempre la zona marginal de las sílabas. Así, en el discurso oral encontramos las siguientes unidades (de menor a mayor

relevancia): sílaba, unidad rítmica y grupo fónico; en el *repertorio fonético*, por tanto, la jerarquía que se establece es (de menos a mayor relevancia): consonante, vocales átonas, vocales tónicas (acento paradigmático o núcleo de palabra), vocal tónica con inflexión tonal (acento sintagmático núcleo de frase). En la didáctica de la pronunciación, debe tenerse en cuenta esta jerarquía fónica para priorizar los elementos más relevantes tanto en la producción como en la comprensión de los discursos orales.

Lengua meta: El término lengua meta (LM, *target language* del inglés o *língua alvo*, del portugués) se refiere a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje. Puede verse en ocasiones usado como sinónimo de lengua extranjera (LE) o de lengua segunda (L2).

Negociación: El carácter *bidireccional*, *interactivo* y *contextualizado* de la comunicación oral obliga a los interlocutores a establecer las reglas a las que se someterá su intercambio comunicativo, desde el turno de palabras hasta el significado de las expresiones empleadas. La **negociación**, sin embargo, no es explícita, sino que se va construyendo a lo largo de la conversación: hablar es negociar, construir un ámbito compartido de **intersubjetividad**. Este concepto proveniente del *análisis del discurso*, también se ha utilizado en el campo de la *adquisición de lenguas*, pues se ha comprobado que ciertos tipos de tareas, donde hay intercambio de informaciones, pueden predisponer la necesidad de negociar el significado de lo que se dice entre los participantes para solucionar problemas o fallas en la comunicación. Otro concepto importante en la adquisición de lenguas es la *negociación de la forma*.

Ortofonía: Procedimiento de reeducación fonética centrado tanto en la pronunciación de los sonidos como en la propia voz de los pacientes que sufren alguna patología del lenguaje, la voz o el habla. A menudo la *ortofonía* se ha confundido con la **ortología** y la *corrección fonética*, sobre todo porque a veces se emplean métodos de corrección similares. Sin embargo, se trata de ámbitos de aplicación bien diferenciados: la **ortología** se dirige a los alumnos de L1; la **corrección fonética**, a los alumnos de una L2 o LE; la **ortofonía**, a los pacientes del logopeda y foniatra (en patología o discapacidades como la hipoacusia, la dislalia, la disfemia, la disfonía, etc.). La **ortofonía** también se ocupa de la educación de la voz con fines artísticos o profesionales (canto y dicción).

Ortología (también, *ortoepia*): **Ortología** y *ortoepia* son los nombres dados tradicionalmente a la *corrección fonética* en L1, aplicada a los propios nativos (hablantes, por ejemplo, de un dialecto no estándar). Íntimamente ligada a la ortografía, son las normas de pronunciación correcta comunes a todos los hablantes del idioma.

Percepción: A veces se usa como sinónimo de la **audición** o la **comprensión auditiva/oral**, pero no es igual. La **percepción** es un fenómeno psicológico mediante el cual la persona es consciente de una sensación. Frente a la **audición**, la **percepción** consiste en darse cuenta de lo que se ha oído y, por extensión, en discriminar unos elementos de otros. Distinguir una vocal abierta de otra cerrada de otra es un fenómeno de **percepción**; oír la, simplemente, dándose cuenta o no de la diferencia) es un fenómeno de **audición**. La percepción por tanto, está fuertemente mediatizada por la estructura mental del oyente (siguiendo con el ejemplo de los sonidos del lenguaje, la **percepción** está mediatizada, por el sistema fonológico del oyente: por ejemplo, un hablante nativo de español difícilmente percibirá la diferencia de abertura entre las

vocales [e] y [ɛ], diferencia que un hablante de portugués o de catalán percibe con toda naturalidad.

Preaudición: El término **preaudición** se refiere a las actividades preparatorias que se llevan a cabo antes de iniciar una tarea de **comprensión auditiva** en el aula de lenguas. Estas actividades tienen por objetivo facilitar la comprensión y aumentar el uso de estrategias específicas. En la clase, la tarea de **comprensión auditiva** puede resultar compleja por diversas razones: por ejemplo, cuando se usa un reproductor de audio, los alumnos no disponen del contexto visual y no pueden ver a la(s) persona(s) que hablan. Para ayudar a que el aprendiz tenga un mayor rendimiento en la realización de la tarea, se puede llevar a cabo una **preaudición** como primera parte de la tarea; las otras dos partes de la tarea consisten en la comprensión auditiva propiamente dicha y en las actividades posteriores que sirven para corregir y evaluar la tarea llevado a cabo (actividades *durante la audición* y *después de la audición* o *postaudición*). Las actividades de **preaudición** pueden tener el fin de entrenar a los alumnos en la aplicación de estrategias específicas, como hacer una previsión general del tema o de los fines del texto, decidir a qué aspectos de la lengua extranjera se va a prestar especial atención, por ejemplo los tiempos pasados (es lo que se conoce como *atención selectiva*) o decidir que se va a fijar la atención particularmente en una tarea propuesta previamente e ignorar los distractores irrelevantes (*atención dirigida*). También pueden servir como precalentamiento para generar motivación, despertar interés y curiosidad, y activar y ampliar los conocimientos previos que el lector tenga, o, en caso que no los tuviera, desarrollarlos. Pueden ser conversar sobre el tema, avanzar una hipótesis sobre el contenido, tomar conciencia del objetivo de la audición —esto incluye leer previamente las preguntas que se deben responder y concentrarse en lo principal del texto y no en los pormenores. El profesor puede explicar palabras desconocidas o estructuras gramaticales que aparecerán en el texto oral y que podrían dificultar la comprensión. También puede indicar cuál es la tipología del texto oral que se trabajará: si es conversación, publicidad, lectura en voz alta, etc., indicar la estructura del texto, o sea, cuántas personas hablan, si se trata de una conversación o de partes de conversaciones, si las partes están enumeradas, etc., puede presentar dibujos o fotos que ilustren la situación y ayuden a entenderla o dar instrucciones para realizar la tarea.

Procesamiento desde abajo (ascendente o *bottom up*) y **procesamiento desde arriba** (descendente o *top-down*): El procesamiento desde abajo y el procesamiento desde arriba son modelos que describen y explican la forma en que procesamos el lenguaje tanto en la comprensión auditiva como la lectora. El **procesamiento desde abajo** hace uso principalmente de las unidades lingüísticas más pequeñas de un texto, a partir de las cuales se activan determinados esquemas de conocimiento. Comprendemos un mensaje analizando primero las unidades más pequeñas del lenguaje, por ejemplo, en el caso de comprensión oral: los sonidos. Después, conectamos unos sonidos con otros para formar palabras. Nuestro conocimiento de las palabras nos permite, luego, entender frases, después oraciones y, finalmente, enunciados enteros. Según este modelo comprendemos también el lenguaje escrito analizando primero las unidades más pequeñas, las palabras y frases de un texto que permiten construir poco a poco la información semántica. Esto es lo que sería el proceso de *decodificación*, donde se tiene un papel pasivo y solo nos resta extraer el significado de lo que leímos o escuchamos. En el caso del **procesamiento desde arriba**, se hace uso principalmente de los *conocimientos previos* —es decir, los *esquemas de conocimiento* que tenemos almacenados en la memoria de forma lógica y jerárquica —, así, este modelo de procesamiento se basa

fundamentalmente en el conocimiento que el hablante tiene del tema y de la situación de comunicación. Comprendemos un mensaje captando primero el significado específico de un párrafo y, después, las frases y palabras que forman el mensaje. La eficacia del **procesamiento desde arriba** consiste en que permite la comprensión de un texto ambiguo al activar el esquema de nivel superior. En este caso el oyente o lector tendrá un papel activo generando hipótesis previas. Los dos tipos de procesamiento (desde arriba y desde abajo) se alternan continuamente tanto en la **comprensión auditiva** como en la comprensión lectora. Según las concepciones más actuales del proceso se da preferencia a modelos interactivos que entienden que ambos procesos pueden combinarse en un proceso interpretativo que puede ocurrir en paralelo, aunque en el caso de la comprensión de los mensajes orales se predispone a un uso mayor de los procesos desde arriba (descendentes) ya que estos dependen en mayor medida del contexto. Los *esquemas* activados condicionan los nuevos conocimientos y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. El resultado es un *esquema* enriquecido que facilitará al hablante la comprensión de la lengua en las próximas ocasiones.

Registro: Es la forma de expresión lingüística —más cuidada o informal, general o especializada etc.— que escoge el hablante y que está determinado por el **contexto** inmediato de producción de un discurso. El **registro** se considera una variedad lingüística funcional —también denominada *variedad diafásica*— condicionada por cuatro factores contextuales fundamentalmente: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la **intención comunicativa**. Es necesario considerar que los **registros** pueden darse en un continuum, ya que entre los extremos de mayor o menor formalidad, especialidad, etc. se sitúan registros lingüísticos intermedios. También hay que considerar que un mismo hablante, en una misma situación, puede recurrir a rasgos asociados a distintos registros para conseguir determinados efectos.

Repertorio fonético: Conjunto de sonidos que se emplea en un idioma en concreto. Componen el repertorio fonético de una lengua todos los *alófonos* (o *variantes*) de los *fonemas* de dicha lengua. Este concepto no contempla, por tanto, los **fenómenos suprasegmentales**: en especial las unidades rítmicas y entonativas.

Repetición mecánica (*repetition drill* en inglés) es un ejercicio estructural diseñado para reforzar el aprendizaje de la gramática (reglas y estructuras) y de la pronunciación. Está orientado hacia las formas lingüísticas, no hacia la comunicación. El ejercicio consta de dos tiempos: en el primero, de recepción, el profesor presenta un modelo lingüístico —generalmente una frase en la que aparece la estructura que se está practicando en ese momento— y en el segundo, de producción, los alumnos repiten el modelo de un modo mecánico. Los *drills* son típicos del método audiolingüe, basado en el *estructuralismo* lingüístico (como teoría de lengua) y el *conductismo* (como teoría de aprendizaje) (ver anexo en este curso con las cuatro teorías de lengua existentes). En la enseñanza tradicional de la LE se distinguen tres fases: presentación, práctica y producción. Los ejercicios de repetición mecánica son una actividad de práctica controlada típica de la segunda fase. Paulston distingue tres categorías de ejercicios estructurales, que van desde los puramente automáticos a los más próximos a la comunicación real: (a) *Mecánicos*. Se pueden realizar de manera automática, aun sin entender el significado; (b) *Con significado*. Es necesario entender el significado para realizar el ejercicio; y (c) *Comunicativos*. El aprendiz puede contestar con plena libertad. De todos modos, no se trata de una comunicación auténtica, dado que el

verdadero objetivo del diálogo es practicar un modelo lingüístico —una estructura gramatical, unos sonidos, unos elementos léxicos, etc.— y no es para intercambiar información real, mantener un contacto social, etc., como sucede en una interacción común fuera del centro de aprendizaje. El ejercicio de **repetición mecánica** más simple consiste en la mera escucha y repetición exacta —respetando la misma velocidad, entonación y pronunciación— del modelo del profesor (o de la grabación), de modo que el alumno no necesita hacer ningún esfuerzo mental, sólo auditivo y articulatorio; en el ejercicio sólo aparece vocabulario que los alumnos ya conocen. Una variante consiste en repetir el mismo mensaje con otras palabras. Los ejercicios de **repetición mecánica** también fueron facilitados por la aparición de la tecnología educacional (desde los gramófonos hasta los laboratorios de lengua en sus diversas variantes). A pesar de que las teorías psicolingüísticas vienen poniendo en entredicho desde hace medio siglo el interés y la efectividad didáctica de la repetición mecánica, esta técnica clásica todavía sigue teniendo defensores y sigue apareciendo en los materiales más modernos de enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las justificaciones para seguir empleándolos es la supuesta utilidad como refuerzo de determinados elementos que debe practicarse antes de pasar para otras tareas más creativas y comunicativas, además de se adquiriera la autoconfianza necesaria. De todos modos, la cuestión es compleja y entre otros factores, conviene distinguir entre corto y largo plazo, entre práctica controlada y habla espontánea.

Significado discursivo: Es lo que algunos llaman de *sentido*. Es el contenido que *comunica* un enunciado. Surge de la relación que se establece entre el significado que posee una expresión lingüística —el llamado “significado proposicional”— y la información que aporta el **contexto** discursivo en el que se produce el enunciado. El concepto de **significado discursivo** trata de dar cuenta de la diferencia que generalmente existe entre lo que se dice —significado proposicional— y lo que se *comunica*, que suele ser mucho más que lo que se dice explícitamente. El mecanismo fundamental que permite recorrer el camino que media entre lo dicho y lo comunicado es la **inferencia**, proceso interpretativo gracias al cual el receptor deduce el significado implícito de un enunciado. Lograr explicar este proceso mediante el cual se construye el significado discursivo es el objetivo básico del *análisis del discurso*. En la enseñanza de segundas lenguas, la distinción entre estos dos tipos de significado supuso un cambio de orientación en la didáctica, que pasó de centrarse fundamentalmente en las formas y estructuras lingüísticas para atender también a los valores que éstas adquieren en su uso.

Situación comunicativa: Cuanto rodea al acto de habla, en su dimensión más inmediata: las coordenadas de espacio y tiempo, los interlocutores y la relación entre ellos. Es un concepto, por tanto, más restringido que **contexto**.

Variedad lingüística: La **variedad lingüística** hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas* (los **registros** de lengua), las variedades socioculturales o *diatráticas* (los niveles de lengua), las variedades geográficas o *diatópicas* (los dialectos) y las variedades históricas o *diacrónicas*. En los trabajos sobre variación lingüística se utiliza el término *variedad estándar* para designar lo que es común y neutro en una lengua, esto es, la “lengua general” no marcada por factores individuales o contextuales. No obstante, como ya se ha visto, no todos los hablantes

utilizan del mismo modo la lengua. Las diferencias vienen determinadas por las características particulares del hablante —su lugar de nacimiento, formación cultural, edad, profesión, etc.— y por las características del contexto de comunicación —relación con el interlocutor, objetivo del mensaje, canal de comunicación, tiempo, etc.—. Desde un punto de vista individual, la variedad que define a un hablante particular, en cuanto a su profesión, edad, sexo, nivel de estudios, procedencia social y geográfica constituye su *idiolecto*. En didáctica de la lengua, cabe plantearse sobre todo qué variedad de lengua enseñar y en función de qué criterios. Es una duda recurrente entre los profesores. Dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso. El estudio de las distintas variedades lingüísticas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz y para llegar a disfrutar de un nivel culto de la lengua española se requiere conocer sus distintas variedades lingüísticas, tanto *diafásicas* como *diatópicas*. Ver más sobre este asunto en <http://variedades-de-lengua.wikispaces.com>

Algunas referencias y materiales sobre comprensión y expresión oral

AGUILAR LÓPEZ, Ana María. Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2. Metodología para su desarrollo. In: **XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)** "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE", Logroño 27-30 de septiembre de 2006, p. 133-149. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2415389&orden=0>
Ver las actas completas desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366>>

ALCARAZO LÓPEZ, Noelia; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Nuria. Propuesta didáctica de una simulación: "La Central Nuclear". RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, n. 22, junio de 2011. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio2011/Alcarazo.pdf>>

ALMEIDA FILHO, José Carlos Pães de; EL DASH, Linda Gentry. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002. Disponible em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/images/stories/professores/documentos/Artigo%20Compreenso%20Ling%20Oral.doc>>

AMBJOERN, Lone. Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. **Revista RedELE**, n. 13, p. 1-15, 2008. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>>

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta; GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa. Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE. ¿Cuáles, cómo y dónde tratarlos? **Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE**, 1997, 125-132. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0123.pdf>

BANGE, Pierre. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes intuitionnelles, **AILE**, 1, p. 53-85, 1992.

BARALO OTTONELLO, Marta. De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas/ I Congresso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas**, 2008, p. 3097-3109. Disponible en: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf>

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, n. 47, Madrid: SGEL, 2000.

BARRALLO, Natalia; GARRO, Inmaculada. La utilidad de Youtube en la clase de E/LE, **Actas del I Simposio Internacional de didáctica del español para extranjeros**. Argel, 3 de abril de 2010. Instituto Cervantes de Argel, p. 110-122.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7836&Itemid=

BENÍTEZ ESPÍNOLA, Marco Antonio. Una experiencia de enseñanza de la expresión oral. In: DINIZ, Alai Garcia; BARROS, Luizete (Orgs.) **Español. Nuevos aportes y materiales**. Florianópolis: NELOOL/DLLE/CCE, 2003, p. 75-88.

BONCH-BRUEVICH, Xenia. Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia. **redeLE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, n. 7, 2006. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/redele/revista7/bonch.pdf>>

BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa. **XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)** "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE": Logroño 27-30 de septiembre de 2006, 2006, p. 97-112. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2414969&orden=0>

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. **Yo hablo, pero... quien corrige?** : a correção de erros foneticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros, UNICAMP, 2003. Disponible en: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/disBrandao.pdf>

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**, v. 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf >

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aula de E/LE: uma proposta de abordagem. {Capítulo 11}. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coords.). **Espanhol: ensino médio**. (Col. Explorando o Ensino, v. 16), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 221-232. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7836&Itemid=>

BUSTO, Enrique Santamaría. Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa", **Interlingüística**, n. 17, p. 961- 970, 2006. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2317711&orden=84349

BYRNE, D. **Teaching Oral English**. London, Longman, 1976.

CANALE, Michael, De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje [trad. de "From communicative competence to communicative language pedagogy", 1983] In: LLOBERA, Miquel. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A., 1995, p. 63-81.

CANTERO, Francisco José. Conceptos clave en lengua oral. In: Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1998, p. 141-153.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta, SANZ, Glòria. **Enseñar Lengua**. 12 ed. Barcelona: Graó, 2007.

CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos. Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. **MarcoELE** (Suplementos), n. 9, 2009. Disponible en: <http://www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf>

CEA ÁLVAREZ, Ana María. Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su interlengua. **III Foro de Profesores de E/LE**, Universidad de Valencia, 2007. Disponible en: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Cea.pdf>

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2000.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos claves de ELE**. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

CESTERO MANCERA, Ana M^a. **Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Arco Libros, 2005.

CORTÉS MORENO, Maximiano. Dibujando la entonación. **Didactiteca**, 24 de abril de 2006.

CRUZ, María de Lourdes Otero Brabo. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**, Málaga: ASELE, 2004.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Bravo. Breve panorama do processo evolutivo do Espanhol e do Português no plano fonológico e intercâmbios lingüístico-culturais entre essas comunidades lingüísticas. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 13, 2003, p. 143-158. Disponible en: <http://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/Cruz_ABEH_2003_proceso_contrastivo_diacronico_entre_espanhol_portugues.pdf>

DOMINGO LIGUORI, Julio Diego. Importancia de la contextualización y la diferencia de información en la elaboración de materiales. In: **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes**. São Paulo, 28 de octubre de 2000, pp. 226-232. Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/23_importancia.pdf>

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo. Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. **MarcoELE**, n. 6, 2008. Disponible en: <<http://marcoele.com/monograficos/destrezas>>

Comprensión oral: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100605.pdf>>

Expresión oral: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100605.pdf>>

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MACIEL, Alexandra Sin. La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones.

Linguagem & Ensino, v. 10, n. 2, p. 415-432, jul./dez/2007. Disponible en:

<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n2/04Fernandez.pdf>>

ESCOBAR, Cristina; NUSSBAUM, Luci. ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? ["Expolígua 2002"] **Monográficos marcoELE**, n. 10, 2010, p. 37-51.

<http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf>

ESCOBAR URMENETA, Cristina. Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. **Mosaico**, n. 8, 2002, p. 23-30.

ESCOBAR URMENETA, Cristina. Para aprender a hablar hay que querer decir algo.

Glosas Didácticas, n. 12, otoño 2004. Disponible en:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>

EZQUERRA MARTÍNEZ, Raquel; GONZÁLEZ BLANCO, Marisa; LLANOS TATO, Carmen; URBANO LIRA, Clara. **A de anécdotas**. Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera. [col. Tareas], Barcelona: Difusión, s.f.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogías incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 165-183, jan./jun.2004. Disponible en: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=189&article=52&mode=pdf>>

GAUQUELIN, Françoise. Saber comunicarse. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1982.
GIOVANNINI, Arno et al.. **Profesor en acción**. 3. Col. Investigación Didáctica, Madrid: Edelsa, 1996.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela. La comprensión auditiva. In: LOBATO, S. J., GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A, 2004. p. 899- 915.

GIRONZETTI, Elisa, PASTOR SÁCHEZ, Alberto. Por qué mi español suena a italiano. Análisis fonético contrastivo de español e italiano. **III Foro de Profesores de E/LE**, Universidad de Valencia, 2007. Disponible en: http://www.uv.es/foroele/foro3/Gironzetti_Pastor.pdf

GUITART ESCUDERO, M.^a Pilar. Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...? **III Foro de Profesores de E/LE**, Universidad de Valencia, 2007. Disponible en: http://www.uv.es/foroele/foro3/Guitart_Escudero.pdf

GOGH, Christine M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. Portfolio SBS , São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GÓMEZ MARTÍNEZ, Susana. Using web resources to support teachers and students with the teaching and practice of listening comprehension. **Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n. 19, p. 20-31, 2010. Disponible en: <<http://www.encuentrojournal.org/textos/Gomez%20Mtnez-final.pdf>>

HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. **Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, 11, p. 141-153, 1999-2000. Disponible en: <<http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>>

HORA, Adauto Félix da. Comparación fonológica del español y del portugués de Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 10, p. 25-29, 2000 Disponible en: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000.pdf>>

IGLESIAS APARICIO, Pilar. Actividades sencillas para favorecer la comunicación oral. 2008. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/externo/br/es/rd/pilar_oral.pdf>

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**. Edición en Internet, 2011. [ed. en papel, 2008] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas**. [Trad. de: *Common European Framework of Reference for Languages Learning and Teaching*, 2001]. Madrid: Centro Virtual

Cervantes, 2002. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

IRALA, Valesca Brasil. Aspectos fonéticos en el contexto formal de aprendizaje: un estudio de caso. In: FELIPE PINTO, Carlos; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos**, São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, p. 171-180, 2009.

IRUELA, Agustín. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. **MarcoELE**. Revista de Didáctica, n. 4, 2007. Disponible en: <http://www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/view/21/24>

KOSTER, Cor. La comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras. **Cable**, n. 8, Barcelona, Equipo Cable, 1991.

KULIKOWSKI, Maria Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 9, 1999, p. 11-19. Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario/abeh99.pdf>

KRASHEN, S. D. y T. D. TERREL **The Natural Approach**: Language Acquisition in the classroom. NJ: Alemany Press, 1983.

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. (trad. Gonzalo Abio) Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospoliticos.pdf>

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponible en: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/metodos_espanol.pdf [traducción del texto original de Leffa (1988)].

LIVINSTONE, Kerwin. ¿Pueden los computadores corregir los errores de la lengua? **Lengua y Habla**, v. 14, p. 45-70, 2010. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyhabla/article/viewPDFInterstitial/1081/1042>

LLOBERA, Miquel. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. **MarcoELE**. Revista de didáctica ELE, n. 6, 2008.[republicado de Comunicación, Lenguaje y Educación, núm. 7-8, 1990, págs. 91-98]. Disponible en: <http://marcoele.com/reconsideracion-del-discurso-interactivo-en-la-clase-de-l2-o-le>

LÓPEZ FERNÁNDEZ, José. La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. **Boletín de ASELE**, n. 31, noviembre 2004, p. 11-26. Disponible en: <http://www.aselered.org/pdfs/boletin31.pdf>

MARTIN, Eric. La comprensión oral en un entorno informatizado. **Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)**, v. 24, 2006. Disponible en: <<http://elies.rediris.es/elies24/martin.htm>>

MARTÍN LERALTA, Susana. **La elaboración de textos y preguntas para evaluar la comprensión oral**. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Salamanca, 2010

MARTÍN LERALTA, Susana. Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. **Monografías ASELE**, 12. Madrid: Ministerio de Educación, 2009. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/aselecreate/colas_elecreate12/colaselecreate12pc.pdf>

MARTÍN LERALTA, Susana. Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. **MarcoELE**. Revista de didáctica ELE, n. 6, 2008. Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>>

MARTÍN PERIS, Ernesto. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008. Disponible en su versión en línea en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele>

MARTÍN PERIS, Ernesto. La didáctica de la comprensión auditiva. **MarcoELE**. Revista de didáctica ELE, n. 5, 2007. [republicado de Cable, n. 8, noviembre de 1991]. Disponible en: <<http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva>>

MASIP VICIANO, Vicente. Algunas dificultades ortográficas del brasileño oriundas de fonemas españoles **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 9, 1999, p. 59-76. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario/abeh99.pdf>>

MORALES GÁLVEZ, Carmen et al. **La enseñanza de lenguas extranjeras en España**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.), 2000. Disponible en: <http://www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensinanza_linguas.pdf>

MURRILLO PUYAL, Julio et al. **La enseñanza de las lenguas**. Ministerio de Educación, C.I.D.E. Colección investigación nº 126, 1996. Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/investigacion/col126/col126pc.pdf>>

NAUTA, Jan Peter. Elementos del ejercicio de comprensión auditiva. Antología de los encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Navas del Marqués. **MarcoELE**, sección de monográficos, n. 11, 2010, p. 112-121. Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/navas/05.nauta.pdf>>

NUÑEZ DELGADO, M.a Pilar; FERNÁNDEZ DE HARO, Eduardo; ROMERO LÓPEZ, Antonio. Research in language didactics: a model for the evaluation of oral discursive competence in secondary education. **Porta Linguarum**, n.9, enero de 2008,

p. 111-126. Disponible en:

<http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/8%20Pilar%20Nunez.pdf>

OLIVEIRA, Adriana María Ramos. Los alumnos habla, pero ¿cómo, cuándo y qué corregirles? ["V Encuentro Brasileño de Profesores de Español"]. **Suplementos marcoELE**, n. 9, 2009, p. 1-28. Disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf>

PALENCIA, Ramón. Algunas sugerencias para la enseñanza de la destreza de interacción oral en E/LE en niveles elementales. **Cuadernos Cervantes**, año IV, n. 22, 1999, p. 40-44.

PASTOR VILLALBA, Carmen. La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. **MarcoELE**. Revista de didáctica ELE, n. 9, 2009. Disponible en:

<<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele>>

PÉREZ FERNÁNDEZ, Carmen. Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. **Revista RedELE**, n. 11, p. 1-16, 2007. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/redele/revista11/CarmenPerez.pdf>>

PINILLA GÓMEZ, Raquel. La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dirs.) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, p. 879-897, 2004.

POCH, Dolors. Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. **Carabela**, n. 49, febrero de 2001, p. 5-15.

PUJOL BERCHE, Mercè. Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español. In: PASTOR CESTEROS, Susana; SALAZAR GARCÍA, Ventura (Eds.) **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística**. Universidad de Alicante. Anexo 1. Departamento de Filología española, Lingüística General y Teoría de la literatura. Edição Electrónica Espagracif, 2001. Disponible en:

<<http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica13.pdf>>

RÁBEA, Berraghda. El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. **Actas del I Simposio Internacional de didáctica del español para extranjeros**. Argel, 3 de abril de 2010. Instituto Cervantes de Argel, p. 7-16.

RICHARDS, Jack, C. ; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RODRÍGUEZ, Maria Elena. Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? **Revista Latinoamericana de lectura**. Año 16, n. 3, p. 2-11, septiembre de 1995. Disponible en: <http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf>

RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa Ma. La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. **Atti del XX Convegno, Associazione Ispanisti Italiani (AISPI)** "Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche", Firenze 14-16

marzo 2001. A cargo de Domenico Antonio Cusato y Loretta Frattale, Lippolis, Messina 2002, vol. II, p. 233-244. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf>

ROBY, Warren B. Technology in the Service of Foreign Language Learning: The Case of the Language Laboratory. In: JONASSEN, D (Ed.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 523 -541, 2003.

ROST, Michael. Listening Tasks and Language Acquisition. In: **Conference Proceedings JALT 2002 at Shizuoka**, p. 18-28, 2002. Disponible en: <<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>>

ROST, M. Listening. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.). **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2001, p. 7-13.

SÁEZ, Emilia. La entrevista, una actividad comunicativa. **Revista RedeLE**, n. 0, marzo 2004. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/saez.pdf>

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique. Pensar como nativos. **Didactired**, 24 de noviembre de 2008. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactired_actual_01.htm>

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Conference on the Teaching of Foreign Languages, Detroit, Michigan, April 23, 1976. ERIC. Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED135245.pdf>>

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Conversa com especialistas, São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 13-20.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. In: _____. **O ensino do espanhol no Brasil**. Passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44. (trad. por Gonzalo Abio “¿Por qué los brasileños deben aprender español?”) Disponible en:
<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/por_que_los_brasilenos_deben_aprender_espanol.html>

SERRA, Maria Lúcia de Andrade; BERTELEGNI, María Del Carmen; ABREU, Regina Maria Mattos. **Fonética aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera**. Un curso para lusófonos. São Paulo: Editora Galpão, 2007.

SILVA, Eliane Barbosa da. Aspectos fonéticos-fonológicos y la interlengua de aprendices de español/LE interfaz con el portugués. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2008, p. 2546-2552. Disponible en:
<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Aspectos%20fon%20E9tico.pdf>

SILVA-OYAMA, Andressa Carvalho. Estratégias de comunicação na aprendizagem de português / espanhol por teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 89-112, 2010.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O ensino da conversação em línguas estrangeiras. **Leitura-Espaços híbridos**, n. 28, n. 29, p. 43-58, 2003.

TARDO FERNÁNDEZ, Yaritza. Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. **Revista redELE**, n. 3, marzo de 2005. <http://www.educacion.es/redele/revista3/tardo.shtml>

UR, Penny. **A Course in Language Teaching**. Cambridge University Press, 1996.

VALMASEDA REGUEIRO, Miguel Ángel. **Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera**. [col. Complementos] Uruguay: Oltaver S.A/Buenos Libros Activos/Consejería de Educación, Embajada de España en Brasil., 1993.

VÁSQUEZ, Jacqueline. A escuchar se ha dicho. La comprensión auditiva en el aula de E/LE. **E/LE Brasil**, n. 5, febrero de 2007. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.DescargaArticuloSeccionIU.descarga&articuloSeccion_id=7327&fichero_id=2387

VEZ, José M. Enseñanza y aprendizaje de lenguas. In: Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1998, p. 75-86.

WILSON, JJ. **How to teach listening**. Harlow: Pearson Education.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral, In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 179-209.

ANEXOS

ANEXO A. Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación (INSTITUTO CERVANTES, 2002, adaptado).

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). • Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

	B1	B2
Comprensión auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. • Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. • Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. • Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
	C1	C2
Comprensión auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. • Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas. 	No tengo 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.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. • Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. • Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	B1	B2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. • Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. • Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Sé enlazar frases de forma sencilla con 	<ul style="list-style-type: none"> • Presento descripciones claras

	<p>el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. • Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. 	<p>y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	C1	C2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. • Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. • Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. • Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. • Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

Tomado de: Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 3. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm

ANEXO B. Descriptores de habilidades en el MCER (Comprensión auditiva en general)

A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A2	<p>Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p> <p>Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p>
B1	<p>Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.</p> <p>Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.</p>
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara

	<p>como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional.</p> <p>Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.</p> <p>Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.</p> <p>Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.</p>
C1	<p>Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento.</p> <p>Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.</p> <p>Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.</p>
C2	<p>No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.</p>

Tomado de: Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 4. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_14.htm

ANEXO C. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada en el MCER (INSTITUTO CERVANTES, 2002)

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
A1	<p>Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.</p>	<p>Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.</p>	<p>Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.</p>	<p>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.</p>	<p>Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i>.</p>
A2	<p>Utiliza estructuras compuestas por</p>	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas</p>	<p>Se hace entender con expresiones muy breves,</p>	<p>Sabe contestar preguntas y responder a</p>	<p>Es capaz de enlazar grupos de palabras con</p>

	oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
B2.	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
C1	Tiene un buen dominio de una	Mantiene con consistencia un	Se expresa con fluidez y	Elige las frases adecuadas de	Produce un discurso claro,

	amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Creación de un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.

Tomado de: Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 3. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_03.htm>

Ver también el texto relacionado Abio (2011) **Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo.** Disponible en: <<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>>

Material con licencia CC BY-NC-SA 3.0

