

## INTERACCIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL DEL ESPAÑOL HABLADO POR BRASILEÑOS BAJO EL ENFOQUE ORAL

Monique Leite Araújo  
Universidad de Brasilia, Brasil  
moniqueleitearaujo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8713-2465>

Recibido: 05/05/2021 | Aceptado: 26/10/2021

Cita recomendada:

Leite Araújo, M. (2021). Interacción y producción oral del español hablado por brasileños bajo el enfoque oral. *Phonica*, 17, 3-26. <https://doi.org/10.1344/phonica.2021.17.3-26>

### Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la interacción y de la producción oral entre estudiantes universitarios brasileños de Filología Española, que han participado de una acción didáctica basada en el enfoque oral. También aporta una reflexión acerca de las grabaciones de audio como un recurso didáctico en la enseñanza de la lengua oral. A partir de su interacción y producción oral en español, la profesora investigadora ha extraído datos acerca de las estrategias de comunicación y de los factores lingüísticos que han perfeccionado por medio de esta acción. A continuación, los ha triangulado con los datos extraídos del diario de clase y de los cuestionarios de autoevaluación. Los resultados de estas grabaciones han revelado que ha habido una disminución de la interferencia lingüística del portugués brasileño en sus estrategias de negociación y de mediación oral y que han desarrollado aspectos de sus competencias fónicas productivas de la lengua oral española.

**Palabras-clave:** Enfoque oral; Acción didáctica; Interacción; Producción oral; Competencia fónica.



© 2021 Los autores. Este artículo es de acceso abierto y está sujeto a la licencia de [Reconocimiento 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), de Creative Commons, que permite utilizar, distribuir y reproducir la obra original por cualquier medio sin restricciones, siempre y cuando se cite adecuadamente.

## Interacció i producció oral de l'espanyol parlat per brasilers des d'un enfocament oral

**Resum:** Aquest treball presenta els resultats de la interacció i producció oral dels estudiants universitaris brasilers de Filologia Espanyola, els quals han participat en una acció didàctica basada en l'enfocament oral. També aporta una reflexió sobre les gravacions d'àudio com a recurs didàctic en l'ensenyament de la llengua oral. A partir de la seva interacció i producció oral en espanyol, la professora investigadora ha extret dades sobre les estratègies de comunicació i dels aspectes lingüístics que han perfeccionat per mitjà d'aquesta acció. Després, els ha triangulat amb les dades extretes del diari de classe i dels qüestionaris d'autoavaluació. Els resultats d'aquests enregistraments han revelat que hi ha hagut una disminució de la interferència lingüística del portuguès brasiler en les seves estratègies de negociació i mediació oral, i que han desenvolupat diversos aspectes de les seves competències fòniques productives de la llengua oral espanyola.

**Paraules clau:** Enfocament oral; Acció didàctica; Interacció; Producció oral; Competència fònica.

## Interaction and oral production of Spanish spoken by Brazilians under the oral approach

**Abstract:** *This work presents the results of the interaction and oral production of Brazilian university students of Spanish philology, who participated in a didactic activity based on the oral approach. It also presents a reflection on the recordings as a didactic resource in the teaching of oral language. From this interaction and oral production in Spanish, the research professor extracted data about the communication strategies and linguistic aspects perfected through the activity. This data was subsequently triangulated with elements taken from the class diary and self-assessment questionnaires. The results of these recordings have revealed that there has been a decrease in the linguistic interference of Brazilian Portuguese in the students' negotiation and oral mediation strategies and that they have been developed many factors of productive phonic skills in their spoken Spanish.*

**Keywords:** *Oral Approach; Didactic Action; Interaction; Oral Production; Phonic Competence.*

## 1. Introducción

En este artículo se pretende exponer, brevemente, los aspectos más relevantes relacionados con los conceptos de *interacción y producción oral*, así como sus implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de una investigación<sup>1</sup>, centrada en el desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños.

Siguiendo los estudios acerca de la didáctica de la pronunciación (Piquer, 2004; Iglesias, 2010; Spalacci, 2012; Bartolí, 2012; Giralt, 2012; Clarens, 2015; Cantero, 2020; Cantero y Giralt, 2020), se comprobará la importancia del *Enfoque Oral* en la enseñanza de lenguas, así como la utilidad de las grabaciones de voz como un recurso didáctico, considerando que es un método que posibilita transformar contextos de instrucción formal de enseñanza de lenguas en contextos significativos de comunicación.

Los estudiantes universitarios brasileños siguen teniendo dificultades en producir un discurso fluido, aunque hayan hecho cursos de idiomas o asignaturas que tienen la lengua oral como uno de sus componentes. Es decir, hay una ausencia de propuestas didácticas en su contexto que promuevan el perfeccionamiento de sus *competencias fónicas*, principalmente, las competencias interactiva, productiva y mediadora. La *acción didáctica*, propuesta por Leite Araújo (2021), es una secuencia de tareas orales (estructurada a través del enfoque por tareas) que ha posibilitado al alumnado desarrollar las estrategias y los factores lingüísticos de sus competencias interactivas y productivas de la lengua oral española.

Las estrategias de comunicación (la negociación, la cooperación y la mediación) en la interacción y los factores lingüísticos (la entonación lingüística, el ritmo, la pronunciación de los segmentos, la fluidez y la creatividad discursiva) en la producción oral, constituyen, con toda seguridad, una parte fundamental de la competencia comunicativa que los estudiantes han de adquirir a lo largo de su aprendizaje. Así, y para finalizar, se propone su redimensionamiento en la enseñanza de la lengua oral española.

## 2. ¿Qué es la comunicación oral?

La comunicación mediante el código oral se caracteriza, esencialmente, por la negociación de significados, la interactividad y la bidireccionalidad de la comunicación contextualizada y la importancia de la situación comunicativa (Cassany et al., 1994). Ocurre a través de un lenguaje que puede ser considerado natural, teniendo en cuenta que no se rige por normas artificiales.

Según Casalmiglia y Tusón (1999), el código oral posee diferencias lingüísticas y textuales al compararlo con el código escrito y estas se pueden ver a través de cuatro niveles lingüísticos: a *nivel fónico* (señalado por la naturaleza del lenguaje oral); a *nivel morfosintáctico* (marcado por la complejidad de un acuerdo con la formalidad de una situación, la espontaneidad, la abundancia de yuxtaposición y coordinación en contraposición de la subordinación, el uso de elementos deícticos, la modificación del orden de las palabras para mostrar el foco de información, y la modalización para indicar las actitudes de los hablantes); a *nivel léxico* (apuntado por una baja densidad léxica y una alta redundancia debido a la naturaleza compartida del contexto por los hablantes, considerando que su construcción interfiere en la variación léxica que indica el registro, el tono de la interacción, los propósitos y también están condicionados por las características socioculturales); y a *nivel discursivo* (destacado por la naturaleza soliloquia o dialogada de la

---

<sup>1</sup> Este artículo está basado en la tesis doctoral de Leite Araújo (2021). Los resultados que se presentan en este texto forman parte de las conclusiones derivadas de un conjunto de instrumentos de investigación (el diario de clase, las grabaciones de audio y los cuestionarios de autoevaluación) y de su triangulación en la referida tesis.

situación de enunciación). Tales niveles muestran que en la comunicación oral hay claramente una dimensión fónica y, por lo tanto, no puede existir sin ella.

Cantero (1998) afirma que reconocer y reproducir los principios de la integración fónica del discurso son la clave para la comprensión y la expresión oral en cualquier lengua. Por ello, no se puede disociar la enseñanza-aprendizaje de un idioma de la interacción que ocurre entre los sujetos. Se entiende, pues, que el aprendizaje va más allá del uso de un repertorio fonético, es decir, de la producción de un conjunto de sonidos de un idioma. La comunicación oral sólo se da efectivamente cuando el proceso de adquisición de la lengua se centra “en la integración del discurso, en su comprensión global y en el desarrollo de las competencias fónicas de los aprendices” (Iruela, 2004, p.45-46).

## 2.1 Interacción y producción oral

En el ámbito de la comunicación oral, las competencias fónicas interactiva y productiva cumplen un papel fundamental en la caracterización del código oral y, a la vez, en su uso activo por parte de los hablantes.

Según Cantero (2014, p.40), la competencia fónica<sup>2</sup> debe ser comprendida como “la dimensión fonética que envuelve cada una de las competencias que constituyen la Competencia Comunicativa<sup>3</sup>” y la caracteriza como los fenómenos de la pronunciación o las competencias fónicas que atienden a las dimensiones lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas del hablante. O sea, es una competencia que involucra todas las dimensiones de la Competencia Comunicativa y, al mismo tiempo, auxilia su integración por medio de las competencias fónicas específicas y de las competencias fónicas estratégicas.

De acuerdo con ese autor, las competencias fónicas específicas corresponden a las competencias productiva, perceptiva, mediadora e interactiva. Tales competencias también son movilizadas por las competencias fónicas estratégicas.

Las competencias productiva y perceptiva se refieren a la adecuación de los factores lingüísticos, es decir, de las unidades paradigmáticas, de las unidades sintagmáticas y de las variantes estilísticas en las competencias lingüística, discursiva y cultural. La competencia mediadora equivale a las relaciones que un hablante hace entre los múltiples códigos, contextos e interlocutores, generando un espacio común de comunicación. En el presente estudio, se considera que la mediación oral, además de ser una actividad comunicativa, es también una *estrategia* de interacción, que permite al aprendiz realizar “intervenciones” en su discurso. Y la competencia interactiva corresponde a la movilización de las demás competencias fónicas específicas por medio de las estrategias de negociación, cooperación y de mediación a fin de generar una comunicación efectiva entre los interlocutores.

Además, Cantero (2014) afirma que hay una pluralidad de códigos orales que se emplean a la hora de comunicarse, según el entorno y los distintos interlocutores en cada situación. Por eso defiende que la pronunciación es un fenómeno multidimensional y para abarcar todos sus componentes se tiene que asumir una perspectiva en que las competencias comunicativas sean comprendidas en su totalidad.

---

<sup>2</sup> Véase en detalle el modelo de competencia fónica y sus rasgos en cada interfaz en el artículo “*Adquisición de Competencias Fónicas*”, propuesto por Cantero (2014).

<sup>3</sup> Según Cantero (2019, p.33), la Competencia Comunicativa es “el conjunto de conocimientos (implícitos o explícitos), habilidades y recursos que capacitan al individuo a relacionarse con los demás”. Este mismo autor ha propuesto un modelo y ha detallado los rasgos de dicha competencia en el artículo “Complejidad y Competencia Comunicativa” (2008).

### 3. Enfoque Oral

En los últimos años, los estudios y los procedimientos metodológicos acerca de la enseñanza de la lengua oral han evolucionado de forma significativa. Según Cantero (2019), no se trata de posibilitar sólo el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz, sino de suscitar el perfeccionamiento de todas las competencias comunicativas. Para este autor no se trata de “enseñar”, sino de promover la adquisición de dichas competencias. Y trabajarlas corresponde estimular la pronunciación desde un *enfoque oral*, sin la mediación de la lectoescritura, conforme propone en el libro “Pronunciación y Enfoque Oral en lenguas extranjeras” (2020), junto a las investigadoras Clarens (2015), Iglesias (2010), Giralt (2012) Piquer (2005) y Spalacci (2012).

De acuerdo con estos investigadores, la enseñanza comunicativa de la pronunciación debe promover la lengua oral en su conjunto, poniendo en relieve la interacción entre todos en el aula. Además, debe ser entendida y empleada regularmente junto a los demás aspectos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, recomiendan el uso del Enfoque Oral para trabajar la pronunciación en el aula, estructurado a través del enfoque por tareas.

Giralt (2012) afirma que el Enfoque Oral es una metodología que está basada en la acción, o sea, que está condicionada a la interacción. De hecho, la *interacción* es una actividad de comunicación esencial para la construcción de los actos de habla. En una conversación, los papeles entre hablante y oyente se intercambian constantemente. O sea, la acción no ocurre sólo de un lado.

Para desarrollar la interacción oral, los aprendices necesitan poner en práctica las estrategias de negociación, cooperación y de mediación oral<sup>4</sup>. A través de esas estrategias, los aprendices comienzan a movilizar las competencias fónicas que constituyen la lengua oral. Incluso su competencia productiva, por medio de la cual desarrollan los factores lingüísticos suprasegmentales<sup>5</sup> (acento, ritmo, entonación y fluidez), los factores lingüísticos (como la pronunciación a nivel segmental) y las estrategias (como la creatividad) de su discurso, los cuales vuelven sus intercambios comunicativos más eficaces. Además de estos factores, Giralt (2012) explica que el Enfoque Oral permite que se entren en juego otros aspectos tales como los componentes metodológicos, visuales, lúdicos, motivacionales y afectivos.

En el Enfoque Oral, la manera de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es estructurada por medio de un conjunto de tareas exclusivamente orales. Para el diseño de las referidas tareas, Clarens (2015) propone como punto de partida las siguientes

---

<sup>4</sup> Por *negociación* se entiende como “el establecimiento de las reglas a las que los hablantes se someten en sus intercambios comunicativos” (Cantero 1998, p.4). O sea, las tomas de turno del habla, la argumentación y la persuasión de los interlocutores. La *cooperación* es entendida por ese mismo autor como “el esfuerzo que los hablantes realizan para continuar participando de la interacción con sus interlocutores” (Cantero, 1998, p.4). Es decir, cuando el hablante transmite informaciones relevantes, de manera concisa, y añade datos a la conversación. Y la mediación es “un saber relacionarse entre los distintos códigos, contextos e interlocutores, creando un espacio común de intersubjetividad” (Cantero 2019, p. 48).

<sup>5</sup> Al observar los factores lingüísticos suprasegmentales, se recomienda reflexionar acerca de sus principales rasgos. Según Cantero (2002, p.44), el acento es el “fenómeno lingüístico que pone en relieve una vocal sobre otras mediante un contraste tonal”. En el presente estudio, no se ha profundizado el análisis de dicho fenómeno, pero ha sido posible observarlo de manera implícita a través de los patrones rítmicos que los estudiantes elaboraron a lo largo de la acción didáctica. El *ritmo* es un fenómeno lingüístico que Cantero (1998, p.12) define como “las unidades significativas mínimas, desde una perspectiva fónica, que suelen coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica”. Es, por lo tanto, la forma de agrupar dichas unidades y acentuarlas, ajustándolas a los tonos más expresivos, que determinan un patrón rítmico. La *entonación* “son las variaciones de la frecuencia fundamental (F0) que cumplen una función lingüística a lo largo de la emisión de voz” (Cantero, 2002, p.9)”. A un nivel lingüístico, dicho fenómeno permite que se diferencie los distintos patrones melódicos<sup>5</sup> (declarativas, +/- interrogativas, +/- enfáticas o +/- suspendidas) que realiza el individuo al producir sus enunciados. Y la *fluidez* es la “capacidad de generar un discurso oral, en tiempo real, sin detenerse a consideraciones metalingüísticas (Cantero 1998, p.8)”. Es decir, cuando el hablante desarrolla un discurso de flujo continuo.

actividades lingüísticas: la recepción, la producción, la interacción y la mediación oral. Según esta investigadora, la *recepción* son las informaciones ofrecidas al alumnado, es decir, equivale al *input* oral que debe ser compartido de forma significativa, comprensible y de calidad entre los hablantes. La *producción* son las actividades volcadas al estímulo contextualizado de la pronunciación. La *interacción* son las actividades que guardan una relación multidireccional, pues integran a todos los participantes. Y la *mediación* son las actividades que posibilitan las “intervenciones discursivas” (sea entre interlocutores sea dentro su propio turno de habla). Tales actividades lingüísticas funcionan adecuadamente cuando van ordenadas a través del enfoque por tareas.

En el enfoque por tareas, Martín Peris (1999) propone que se desarrollen actividades comunicativas por medio de una secuencia didáctica con distintas tareas, describiéndolas como tarea final, tarea previa, tarea posibilitadora y/o tarea capacitadora. Desde su punto de vista metodológico, es necesario desde el comienzo de la propuesta didáctica una meta. Se refiere, por lo tanto, al establecimiento de la *tarea* que será ejecutada al *final* de la acción. A lo largo del curso, los estudiantes realizan una secuencia de tareas diversas por medio de las cuales van adquiriendo los recursos, los conocimientos, las destrezas y principalmente las competencias necesarias para el cumplimiento de la meta.

Según ese autor, las *tareas previas* son las que introducen el tema sobre el que girarán el resto de las actividades de lengua oral, de pronunciación, de negociación de los criterios y sus restricciones. Las *tareas posibilitadoras* son las que llevan a los aprendices a tomar decisiones y a buscar las informaciones para prepararse para la tarea final. Y las *tareas capacitadoras* son las que permiten el entrenamiento tanto del contenido como de la forma.

Para Willis y Willis (2007), la estructuración de las propuestas didácticas en tareas facilita la participación de los alumnos y convierte los ejercicios típicos de un contexto de instrucción formal de lenguas en actividades significativas de aprendizaje. Además, auxilian al docente a promover el interés y la interacción de los aprendices en clase. Por eso, se considera eficaz el uso del enfoque por tareas asociado al Enfoque Oral.

A continuación, se presenta una síntesis de la propuesta didáctica en la que se ha basado el presente estudio.

#### 4. Acción didáctica

La acción didáctica propuesta por Leite Araújo (2021) fue aplicada de modo presencial, antes de la pandemia causada por el COVID-19<sup>6</sup>. Esta acción fue llevada a cabo por medio de una investigación-acción<sup>7</sup> y fue dividida en dos periodos distintos: primero, se planteó y se aplicó una acción piloto durante el primer semestre de 2018; luego se reflexionó acerca del diseño este pilotaje, se rediseñó y se puso en práctica una nueva versión en el segundo semestre del mismo año. La ejecución de dicha acción se dio a través de la asignatura de “Expresión Oral de la lengua española” en una universidad pública, ubicada en la región Centro Oeste de Brasil. Es una asignatura con la carga horaria de 60 horas, divididas en 2 clases de 90 minutos por semana.

Los estudiantes que se matricularon en esa asignatura eran todos brasileños, adultos, trabajadores, entre 20 y 56 años, de distintas regiones de Brasil, pero vivían desde hace mucho tiempo en el

---

<sup>6</sup>Según la Real Academia Española (2021), es un síndrome respiratorio agudo producido por un coronavirus. Desafortunadamente, se ha extendido a muchos países, implicando en restricciones como el distanciamiento social y la suspensión de diversas actividades presenciales.

<sup>7</sup> Es una metodología que permite al docente actuar como investigador y de esta manera puede analizar concretamente el proceso de aprendizaje de sus alumnos. El presente estudio ha sido realizado bajo la perspectiva de Carr y Kemmis (1986), que han concebido el proceso de *investigación-acción* como una serie de espirales reflexivas en la que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión de la acción. Posteriormente, se pasa a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión.

Distrito Federal. Estaban entre el 4º y el 9º período del grado de Letras-Español. Tenían conocimientos previos de la lengua española, aproximadamente los niveles B1-B2, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, p.23-46). En la acción piloto participaron, efectivamente, 22 aprendices (12 hombres y 10 mujeres) y en la acción didáctica cooperaron 13 alumnos (5 hombres y 8 mujeres). Fueron agrupados en equipos de 3 a 4 personas a fin de que pudieran interactuar más y, a la vez, la profesora pudiera prestarles la debida asistencia.

La acción didáctica ha sido realizada por distintos grupos, que no tenían la misma cantidad de participantes, tampoco una homogeneidad en sus conocimientos previos de la lengua española. Estas limitaciones fueron condicionadas por el perfil de la asignatura en la que se ha aplicado la acción. Era una asignatura optativa, con un número flexible de plazas y que tenía un programa de curso con pocos prerrequisitos. Sin embargo, era la única asignatura del grado de Letras de Español dirigida exclusivamente al desarrollo de la lengua oral. No había la obligatoriedad de la mediación de la lectoescritura en el proceso de enseñanza. Por ello, se ha optado en aplicar la acción en este contexto de aprendizaje.

Esta acción fue basada en el enfoque oral (Giralt, 2012) y fue estructurada bajo el enfoque por tareas (Martín Peris, 1999), conforme se presenta en el diseño que aportamos a continuación.

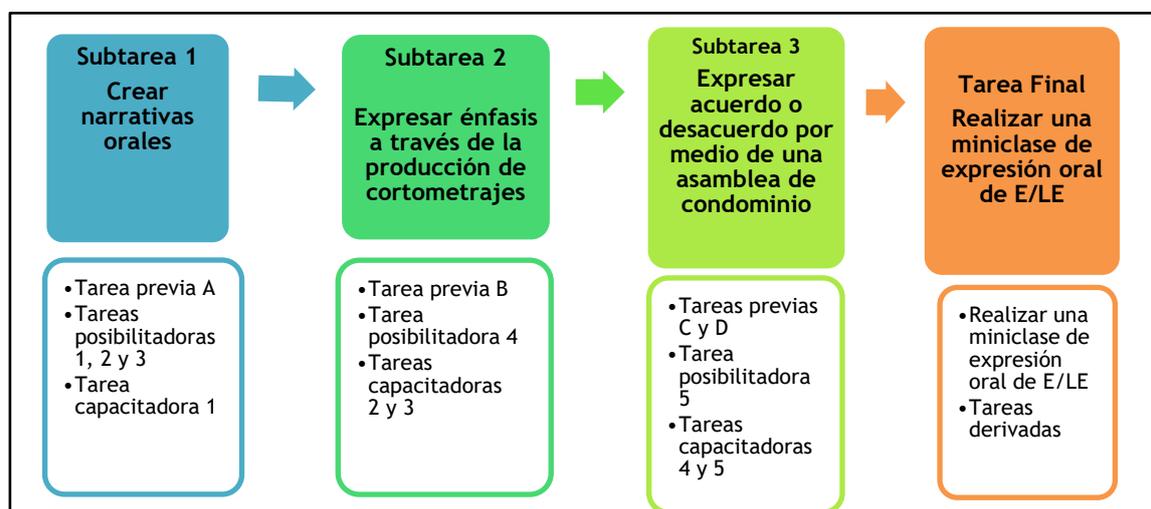


Figura 1. Diseño de la acción didáctica. (Leite Araújo, 2021, p.152)

Según la figura 1, la tarea final que se propuso en esta acción fue la realización de una mini clase de expresión oral. Cabe resaltar que el público meta eran estudiantes de español como lengua extranjera en formación para ser profesores y, por ello, se consideró una tarea adecuada para perfeccionar no sólo su competencia fónica, sino su competencia docente al observar el progreso de la expresión oral de sus compañeros de clase.

Las subtareas que precedieron a la tarea final fueron estructuradas en un conjunto de tareas previas, posibilitadoras y capacitadoras. En la subtarea 1 (v. Figura 1), se propuso un conjunto de actividades que estimulaban la creación de narrativas orales. Fueron divididas en las siguientes etapas: en la tarea previa A los aprendices retomaron sus experiencias de aprendizaje a través de objetos que moldearon con una plastilina; en la tarea posibilitadora 1 negociaron los criterios para el desarrollo de las subtareas y de la tarea final; en la tarea posibilitadora 2 interpretaron, describieron e intentaron comprender informaciones de videos con estructuras narrativas; en la tarea posibilitadora 3 exploraron aún más la interpretación de imágenes y la formulación de hipótesis a través de un juego de cartas; y en la tarea capacitadora 1 crearon narrativas orales a partir de objetos que construyeron con las piezas del juego Lego. Tales objetos fueron empleados como un punto de partida para desarrollar las temáticas de cada narrativa, para perfeccionar las competencias fónicas (interactiva, productiva, mediadora y estratégica) entre los miembros de

cada equipo y, por consiguiente, sirvieron como un hilo conductor de las narrativas orales al exponerlas a los demás compañeros de clase.

La subtarea 2 era un conjunto de actividades que promovía la expresión de énfasis, es decir, el desarrollo de la entonación exclamativa a través de la producción y ejecución de cortometrajes (v. Figura 1). Estos cortometrajes tenían como temática los frecuentes problemas que había en el contexto universitario brasileño. Esta subtarea fue ordenada de la siguiente manera: en la tarea previa B los estudiantes interpretaron, describieron e intentaron comprender informaciones de videos/propagandas con muestras de habla del español hablado en dos variedades lingüísticas (España y Argentina); en la tarea posibilitadora 4 negociaron la creación de sus cortometrajes mientras realizaban sus reuniones en equipo; en la tarea capacitadora 2 se dedicaron a ensayar, grabar y editar los videos de los cortometrajes en clase; y por fin, en la tarea capacitadora 3 presentaron los cortometrajes, debatieron acerca de los problemas identificados en la universidad y añadieron posibles soluciones.

La subtarea 3 era un conjunto de actividades que estimulaba las expresiones de acuerdo o desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de un condominio (v. Figura 1). Fue organizada en las siguientes fases: en la tarea previa C, los aprendices charlaron acerca de situaciones de acuerdo y desacuerdo en contextos lúdicos, es decir, por medio de dibujos animados que aludían a situaciones de conflicto personales entre los personajes; en la tarea previa D, debatieron acerca de situaciones reales de conflicto entre vecinos (a un nivel social); en la tarea capacitadora 4, expresaron acuerdo y desacuerdo por medio de un juego titulado “Tesoro Cósmico”, en el que crearon reglas de convivencia y negociaron acerca de los bienes esenciales para la supervivencia de los seres humanos en un nuevo planeta. Es decir, intentaron resolver conflictos personales y sociales de una manera lúdica. En la tarea posibilitadora 5, tomaron decisiones respecto al guion de la asamblea y ensayaron los roles que iban a asumir en esta situación comunicativa; por último, en la tarea capacitadora 5, expresaron acuerdo y desacuerdo poniendo en práctica la simulación de una asamblea de condominio.

Después de la tarea final, la profesora investigadora realizó tareas basadas en las actividades que fueron desarrolladas por los aprendices en sus mini clases. A través de estas tareas, amplió los componentes de la lengua oral española que aportaron los alumnos.

Al final de todas las tareas, los aprendices fueron invitados a reflexionar acerca de las actividades propuestas. Contestaron un cuestionario de autoevaluación en el que expresaron su nivel de motivación, el desarrollo de su rol docente (al realizar la tarea final), su proceso de aprendizaje y su grado de adquisición de la lengua oral española. O sea, respondieron de qué manera estas tareas estimularon el perfeccionamiento de su competencia fónica y comentaron si las actividades propuestas les ayudaron a prepararse para la ejecución de la tarea final.

Las tareas derivadas fueron algunas actividades basadas en las tareas finales de los aprendices. A través de estas tareas se pretendió reparar o ampliar los componentes de la lengua oral española.

Como soporte para el desarrollo de esta acción, fueron utilizados los siguientes recursos didácticos: un pacto pedagógico entre la profesora y los aprendices; materiales audiovisuales (imágenes, objetos, audios y videos) adecuados al tema de cada subtarea y algunos juegos. Por medio de estos recursos, la profesora promovió la percepción auditiva, la producción oral, la cooperación, la adecuación al contexto de habla, la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de su creatividad. Además, hizo ajustes en los recursos según las necesidades de los alumnos.

El proceso evaluativo fue basado en el modelo formativo-acreditativo, propuesto por Colén, Giné e Imbernón (2006). En este modelo, la evaluación es continuada, multidimensional, contextualizada y colaborativa. De esta manera, los aprendices estuvieron constantemente implicados en el análisis, en la reflexión y en la producción de su objeto de aprendizaje.

Tras la aplicación de la acción didáctica, se realizó el análisis, la extracción y la triangulación de los datos a partir de los instrumentos de investigación (el diario de clase, las grabaciones y los cuestionarios de autoevaluación). En el presente estudio, se presentan los datos y los resultados extraídos de las grabaciones de voz.

## 4.1 Las grabaciones de voz

Las grabaciones de voz han sido la herramienta por medio de la cual se ha registrado la interacción y la producción oral de los estudiantes brasileños. Tal herramienta ha sido fundamental, pues ha permitido que se observaran los cambios o progresos en las estrategias de comunicación oral y los factores lingüísticos que los aprendices han usado para expresarse oralmente en la lengua española.

Las grabaciones han sido realizadas al comienzo y al final de cada acción. Las del comienzo se refieren a los diálogos que los estudiantes establecieron acerca de sus experiencias anteriores de aprendizaje de la lengua oral española. Y las del final se tratan de los intercambios comunicativos que los alumnos realizaron mientras impartían las mini clases de expresión oral. El tiempo total de las grabaciones en la acción piloto ha sido de 4 horas 52 minutos, y en la acción didáctica, de 4 horas 40 minutos. Los audios han sido grabados a través de una grabadora portátil, por medio de la aplicación de voz 10.2005.1672.0 de *Microsoft* (2018), en el ordenador de la profesora y a través de las aplicaciones de voz de los móviles de los alumnos. Las extensiones de los archivos de audio han sido convertidas a MP3 y a WAV.

Debido a la falta de aislamiento acústico en el aula, a la ausencia de algunos alumnos al comienzo de las acciones, a la baja calidad de unas grabaciones (tenían mucho ruido y sobreposición de voces) y al cierre de matrículas (por parte de algunos estudiantes) antes de la ejecución de la tarea final, ha habido una limitación en la recogida de datos. Al final de las acciones sólo se han recogido datos de 13 informantes en la acción piloto, y de 12, en la acción didáctica.

En la interacción oral de los estudiantes brasileños se han observado las estrategias de negociación, de cooperación y de mediación oral. En el presente estudio, se ha intentado observar dos perspectivas de la mediación oral: las intervenciones que hacen en el discurso de los individuos que participan en los intercambios comunicativos y las que realizan en su propio discurso. Como hay un alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español, se constató que los estudiantes casi no intervinieron en el discurso de sus compañeros. Por ello, al analizar esta estrategia, se observó más a la mediación que han hecho de su propia interlengua.

En la producción oral se han verificado los factores lingüísticos de la entonación lingüística, de la fluidez, del ritmo, de la pronunciación (a nivel segmental) y de la creatividad discursiva.

## 5. Metodología

El análisis de la interacción y de la producción oral de los aprendices brasileños de E/LE ha sido realizado a partir de una escucha atenta de las grabaciones iniciales y finales de las acciones piloto y didáctica. La extracción de los datos de esas grabaciones siguió criterios objetivos y fue complementada con apuntes cualitativos (por parte de la profesora investigadora) en una hoja de Excel, como se puede observar en las tablas 1 y 2.

De acuerdo con las tablas, los criterios de observación corresponden a las estrategias de comunicación en la interacción oral y a los factores lingüísticos de producción oral. O sea, a la negociación, a la cooperación, a la mediación oral que los aprendices brasileños han utilizado a lo largo de sus intercambios comunicativos y cómo han producido la entonación lingüística, la fluidez, la pronunciación (a nivel segmental), el ritmo y la creatividad a través de estos intercambios.

Para valorar cada uno de estos criterios, se ha establecido una escala numérica de 1 a 3, en la cual 1 equivale a que no ha habido esfuerzo del alumno en ejecutar las estrategias y los factores que constituyen la interacción y la producción oral en la lengua española; 2 corresponde a que el estudiante se ha esforzado, pero ha vuelto a producir rasgos prosódicos que dan forma a su lengua materna (en este caso el portugués brasileño); y 3 significa que el aprendiz se ha esforzado al desarrollar las estrategias y factores de la interacción y de la producción oral en la lengua española. Tras observarlos, se ha hecho un promedio del nivel de esfuerzo en cada componente

y, por consiguiente, se ha obtenido un promedio general de las estrategias que los estudiantes han utilizado y de los factores lingüísticos que han producido.

INTERACCIÓN ORAL					
¿QUÉ ESTRATEGIAS?					OBSERVACIONES
INFORMANTES	NEG	COOP	MED	PROMEDIO/ informante	
Inf 01_DA	3	3	1	2,3	Negocia, coopera, se repara a veces, pero realiza muchas traducciones y extranjerismos;
Inf 02_EG	3	3	1	2,3	Negocia, coopera, se repara a veces, pero realiza muchas traducciones y extranjerismos;
Inf 03_EA	2	2	1	1,7	Coopera, pero realiza muchas traducciones;
Inf 04_EK	3	2	2	2,3	Negocia, se esfuerza cooperar, se repara, pero realiza algunas muchas traducciones;
Inf 05_GG	3	3	1	2,3	Negocia, coopera, se repara a veces, pero realiza muchas traducciones y extranjerismos;
Inf 06_HA	2	2	1	1,7	Se esfuerza para negociar, coopera a veces y realiza muchas traducciones;
Inf 08_LL	3	3	1	2,3	Negocia, coopera, se repara a veces, pero realiza algunas traducciones;
Inf 09_OM	3	3	2	2,7	Negocia, coopera, se repara a veces, pero realiza algunas traducciones;
Inf 10_RR	3	2	1	2,0	Negocia, se esfuerza en cooperar, pero realiza muchas traducciones extranjerismos;
Inf 11_SC	3	2	1	2,0	Negocia, se esfuerza en cooperar, pero realiza muchas traducciones y algunos extranjerismos;
Inf 12_TN	2	2	1	1,7	Se esfuerza para negociar, coopera a veces y realiza muchas traducciones;
<b>Promedio/ estrategia</b>	<b>2,57</b>	<b>2,45</b>	<b>1,18</b>	<b>2,1</b>	

Tabla 1. Análisis de la interacción oral. (Leite Araújo, 2021, p.369)

PRODUCCIÓN ORAL					
¿HAY FACTORES DE TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA?					OBSERVACIONES
INFORMANTES	ENT L	FLUIDEZ	PRONUN	RITMO	
Inf 01_DA	2	2	3	2	interrogativas= declarativas; hace muchos contornos exclamativos, se esfuerza.
Inf 02_EG	2	2	3	2	hace pausas en el medio de las preguntas; hay vocalismos; se repara a veces;
Inf 03_EA	1	1	2	1	Contornos planos; enfáticas= suspendidas; hay pausas y vocalismos; nasaliza la vocal "a";
Inf 04_EK	1	1	3	1	hace pausas y algunos vocalismos; interrogativas = declarativas; pronuncia la vocal "e"
Inf 05_GG	1	1	3	1	Hay muchas pausas; se repara a veces; pronuncia la vocal "e" abierta al vocalizar;
Inf 06_HA	1	1	2	1	Hay muchas pausas y vocalismos; se repara a veces; pronuncia la vocal "e" abierta al vocalizar;
Inf 08_LL	2	2	3	2	Hay pausas; enfáticas =suspendidas; se esfuerza en poner ritmo en el habla; tartamudea a veces;
Inf 09_OM	1	3	2	3	no junta consonante más vocal entre palabras (en+el); pronunciación de la vibrante "r" cuando
Inf 10_RR	1	2	3	2	Se esfuerza en poner ritmo al agrupar las palabras, pero hay pausas; las interrogativas son planas;
Inf 11_SC	2	1	3	2	Se esfuerza en la entonación de preguntas, pero las enfáticas suenan = suspendidas;
Inf 12_TN	1	1	2	2	Pronuncia la vocal "e" abierta; hace pausas; se repara a veces; contornos interrogativos planos;
<b>Promedio/ factor</b>	<b>1,36</b>	<b>1,55</b>	<b>2,64</b>	<b>1,73</b>	

Tabla 2. Análisis de la producción oral. (Leite Araújo, 2021, p.369)

En esta investigación, no se ha realizado un análisis acústico de los datos. El aula no estaba acondicionada con un aislamiento acústico y las grabaciones perdieron un poco de su calidad, pues tenían un solapamiento de voces (los alumnos se han grabado en algunas tareas). Debido a estas limitaciones, se ha optado por realizar una observación atenta, es decir, un análisis perceptivo de las estrategias de comunicación y de los factores lingüísticos.

Ese tipo de análisis posee primeramente una perspectiva cuantitativa, teniendo en cuenta la comprobación de los criterios establecidos, es decir, si hubo o no algún cambio en la interacción y en la producción oral de los aprendices. Tal comprobación tiene también una perspectiva cualitativa, si consideramos que la pronunciación es un fenómeno lingüístico multidimensional y que hay una gradación en las estrategias y en los factores que estaban siendo observados. Por ello, en esta misma tabla, la profesora investigadora ha registrado sus apuntes acerca del proceso de adquisición de la lengua oral en un apartado que ha sido nombrado como “observaciones”.

A partir de los datos extraídos de las grabaciones, se han generado unos gráficos con el promedio del nivel de esfuerzo en cada componente y se han contrastado los resultados encontrados. Por último, se han extraído sus porcentajes de cambio, o sea, cuánto cada aprendiz ha perfeccionado estos componentes en sus competencias fónicas interactiva y productiva. Este cálculo se ha hecho a través de una regla de tres entre los promedios resultantes.

De este modo, se ha podido analizar el proceso de adquisición de las competencias fónicas específicas que los estudiantes brasileños han utilizado en su comunicación oral. Ha sido posible *observar* el perfeccionamiento de las competencias interactiva y mediadora de los aprendices, y si ha habido cambios en las estrategias de comunicación oral que han utilizado. Conjuntamente, se ha verificado el desarrollo de su competencia productiva, o sea, si ha habido alteraciones significativas en esta competencia o ha habido transferencias del portugués brasileño en los factores lingüísticos que han utilizado para expresarse en la lengua oral española.

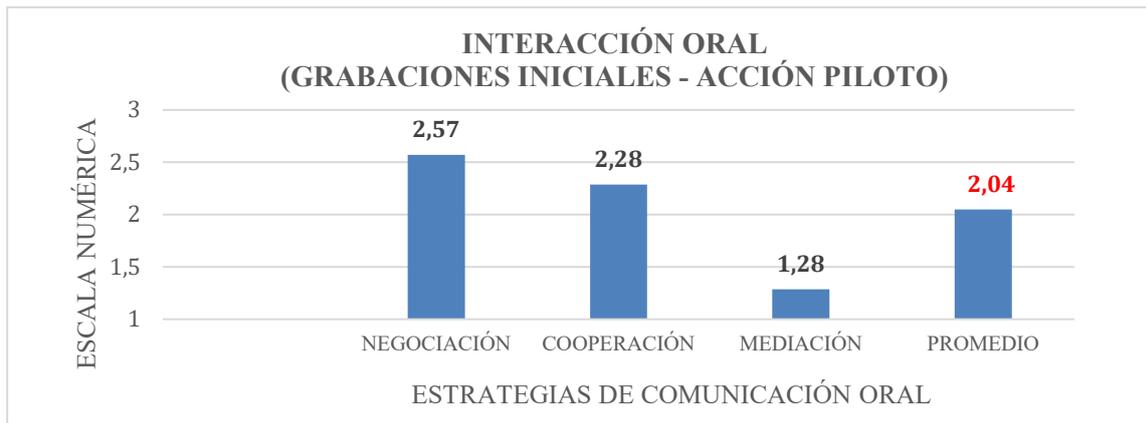
## 6. Análisis de las grabaciones

### 6.1 Grabaciones de la acción piloto

#### 6.1.1 Análisis de las grabaciones iniciales

Las grabaciones iniciales fueron registradas en las primeras sesiones de la subtarea 1. Los aprendices dialogaron acerca de sus experiencias de aprendizaje anteriores. Utilizaron el moldeado de plastilina para representar algunos objetos que les ayudaron en su proceso de aprendizaje de la lengua oral española. A través de esas grabaciones se ha constatado que los estudiantes se han esforzado para negociar y cooperar en la interacción oral, pero no han conseguido desarrollar la estrategia de la mediación oral, tal como se puede constatar en el gráfico 1.

Según el gráfico 1, hubo negociación (2,57) en los intercambios comunicativos de los estudiantes brasileños, aunque necesiten perfeccionar más esta estrategia, de modo que sean plenamente capaces de tomar el turno de habla, argumentar y persuadir a sus interlocutores. En la estrategia de cooperación, el valor de 2,28 ha mostrado que los participantes se han esforzado por transmitir informaciones relevantes, pero no siempre de forma concisa. Es decir, no han logrado contribuir en todas las ocasiones a una conversación fluida.



**Gráfico 1:** Interacción Oral. Grabaciones Iniciales de la acción piloto. (Leite Araújo, 2021, p.287)

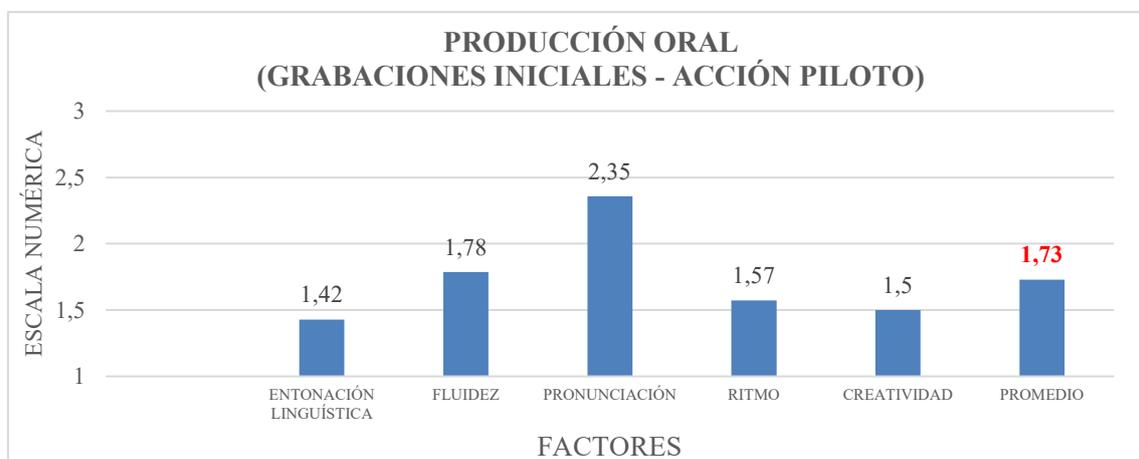
En la estrategia de mediación oral (1,28), se ha verificado que los aprendices no han logrado desarrollarla, según se demuestra con un fragmento del habla del estudiante 18\_TP a continuación:

“[...] – Una estrategia muy buena que yo tuve cuando fui aprender español era (...) buscar sitios con *conteudo* en español sobre cosas que *yo gustaba*, por ejemplo, *futebol*, fútbol o entonces (...) otros deportes o *sobre* economía o sobre la *visión* brasileña en otro país (...) hacía de la manera más fácil, porque *pegar* un libro (...) no es nada (...)”. (Leite Araújo, 2021, p.288)

Este estudiante ha realizado muchas traducciones y/o extranjerismos (“conteudo” → contenido; “yo gustaba” → me gustaba; “visión brasileña” → punto de vista brasileño, “pegar un libro” → estudiar) para que sus interlocutores lo comprendieran. Esto significa que el aprendiente ha tenido dificultades en ampliar sus estrategias de mediación oral. Es decir, no ha logrado parafrasear su discurso, reemplazando los vocablos, las estructuras sintácticas y las expresiones idiomáticas del portugués brasileño a la lengua española.

El promedio de la interacción oral de estos estudiantes ha sido un 2,04. Por tanto, hubo interacción oral al comienzo de la acción piloto, pese a la evidente dificultad en utilizar la estrategia de mediación.

Respecto a la producción oral, se ha verificado que los estudiantes se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero a continuación han vuelto a transferir diversos factores lingüísticos del portugués brasileño, conforme se ha ilustrado en el gráfico 2.



**Gráfico 2:** Producción Oral. Grabaciones Iniciales de la acción piloto. (Leite Araújo, 2021, p.288)

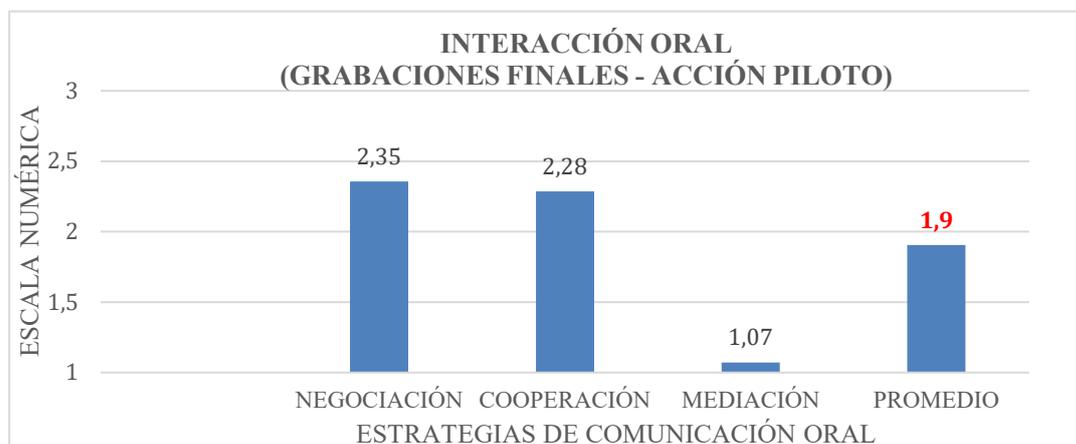
Según el gráfico 2, los estudiantes brasileños no han sido capaces de desarrollar los aspectos de la entonación lingüística, fluidez, ritmo y creatividad. En general, los contornos melódicos declarativos han sonado como si fueran suspendidos; se han esforzado en realizar la entonación interrogativa y la entonación enfática, pero después volvían a producirlos de manera más plana, como lo hacen en el portugués brasileño. Con relación al factor fluidez, han realizado alargamientos de las vocales antes de finalizar la emisión de una determinada palabra y pausas en una posición inadecuada dentro de los grupos fónicos o de las palabras fónicas en su discurso, provocando, de esta forma, un flujo discontinuo. Por consiguiente, han tenido dificultades para agrupar y acentuar las palabras y seguir el ritmo de la lengua española. La mayoría de los alumnos no ha ampliado el tema propuesto, no ha añadido ideas nuevas, tampoco ha elaborado distintas formas de expresarse oralmente. Es decir, no ha buscado nuevas estrategias de comunicación oral. De este modo, no se han constatado rasgos de imprevisibilidad para que pueda considerarse que han desarrollado su creatividad discursiva.

Sin embargo, en la pronunciación (a nivel segmental) la mayoría se ha esforzado (2,35) en emitir los segmentos propios de la lengua española, pero, a continuación, han vuelto a emitir rasgos del portugués brasileño. Por ejemplo, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaron como el fonema fricativo sonoro /z/ de la lengua portuguesa; nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; el fonema oclusivo interdental sordo /t/ lo pronunciaron como el fonema fricativo /tʃ/; el fonema vibrante múltiple sonoro /r/ lo sustituyeron por el fonema fricativo velar sordo /x/; en algunas ocasiones el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron /ɛ/. Además, se han observado algunas interferencias en la acentuación paradigmática, es decir, algunas palabras semejantes que presentan sílabas tónicas distintas han sido pronunciadas como en portugués. Por ejemplo, la palabra “nível” en lugar de “nível”. Cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes ha reparado diversas veces su discurso a lo largo de la subtarea 1. Por ello, se ha considerado que han intentado aproximarse a la pronunciación de los segmentos en español, aunque haya habido esos rasgos de transferencia.

El promedio de la producción oral al comienzo de la acción piloto ha sido aproximadamente un 1,73. Por lo tanto, se ha considerado que el desarrollo de los factores lingüísticos no ha sido suficiente para generar un discurso oral fluido, pues ha habido demasiadas transferencias lingüísticas de la lengua portuguesa en la producción oral de los aprendices brasileños.

### 6.1.2 Análisis de las grabaciones finales

Las grabaciones finales de la acción piloto fueron registradas mientras los aprendices ejecutaban la tarea final, es decir, al impartir una mini clase de expresión oral a sus compañeros. A través de estas grabaciones se ha verificado que los estudiantes se esforzaron más en negociar y cooperar al realizar la interacción oral, pero no han logrado perfeccionar la estrategia de la mediación, conforme se demuestra en el gráfico 3.

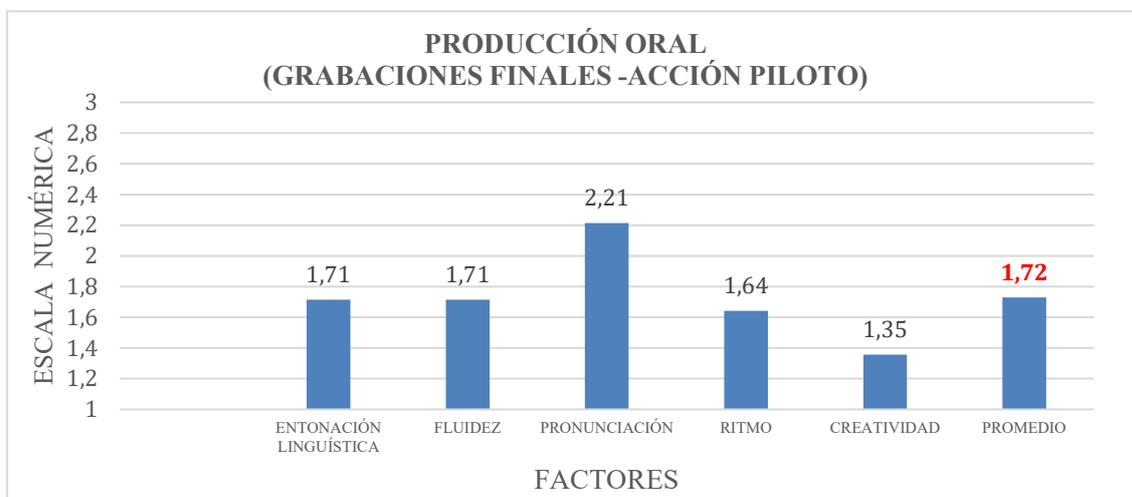


**Gráfico 3.** Interacción Oral. Grabaciones finales de la acción piloto. (Leite Araújo, 2021, p.291)

Según el gráfico 3, en la mayoría de las ocasiones, los aprendices se esforzaron por negociar (2,35) con sus interlocutores. Han cooperado (2,28) añadiendo informaciones relevantes en sus intercambios comunicativos. Sin embargo, no han conseguido mantener una colaboración constante para el desarrollo de sus interacciones. Además, han realizado bastantes traducciones y/o extranjerismos, se han reparado con una frecuencia más baja y no han sido capaces de parafrasear su discurso oral. Esto implica que no han logrado perfeccionar la mediación oral (1,07).

El promedio de la interacción oral ha sido 1,90. Esto implica que los aprendices no han logrado perfeccionar todas las estrategias de comunicación oral en su competencia interactiva.

Respecto a la producción oral, se constató que se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero pronto han vuelto a transferir rasgos de su lengua materna en los otros aspectos lingüísticos, tal como se puede constatar en el gráfico 4.



**Gráfico 4.** Producción Oral. Grabaciones finales de la acción piloto. (Leite Araújo, 2021, p.292)

Según el gráfico 4, los estudiantes han tenido dificultades en producir su discurso mientras impartían sus mini clases. En general, han transferido rasgos de la entonación del portugués brasileño. Los contornos melódicos interrogativos han sonado muy planos y han realizado muchos alargamientos vocálicos característicos de la lengua portuguesa. Sin embargo, se han esforzado bastante en producir la entonación enfática. Esto implica un avance, si se compara a las grabaciones iniciales. El índice de esfuerzo en este factor lingüístico ha subido de 1,42 (v. Gráfico 2) a 1,71.

Respecto al ritmo del habla, los estudiantes han presentado algunas vocalizaciones y pausas en su discurso, que interferían de esta forma en su fluidez. Sin embargo, han demostrado esforzarse un poco más al ajustar el acento de palabra y la estructuración de las palabras si se compara con las grabaciones iniciales. El índice de esfuerzo en este factor lingüístico ha subido de 1,57 (v. Gráfico 2) a 1,64.

Al ejecutar el pilotaje de esa acción, se ha reforzado el entrenamiento de la producción de las curvas melódicas, del agrupamiento de palabras y del acento a través de las actividades propuestas en la subtarea 04. Por ello, la entonación lingüística y el ritmo han presentado índices un poco más significativos en su nivel de esfuerzo por parte de los aprendices.

En lo que concierne a la creatividad, no han mostrado rasgos de imprevisibilidad discursiva. Sin embargo, han presentado muchas innovaciones en el diseño de sus mini clases. Es decir, buena parte de los alumnos que ha participado de la acción piloto elaboró actividades orales ricas de

componentes prosódicos y con rasgos distintos a los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas.

Respecto a la pronunciación, a nivel segmental, la mayoría se ha esforzado (2,21) en pronunciar los segmentos propios de la lengua española, pero han vuelto a transferir rasgos del portugués brasileño. Por ejemplo, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaban en su variante sonora /z/ propio de la lengua portuguesa; el fonema /a/ lo nasalizaban cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en algunas ocasiones, el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ɛ/; cambiaron el fonema lateral sonoro /l/ al final de palabra por el fonema vocálico /u/; el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y sus alófonos, en las palabras con la letra “v”, lo emitían como un fonema fricativo labiodental sonoro /v/. Sin embargo, la mayor parte de los aprendices ha logrado reparar su pronunciación durante la tarea final. Por eso, se ha considerado que se han aproximado a la emisión de los segmentos en español, aunque haya habido transferencias del portugués brasileño.

El promedio general de la producción oral al poner en práctica las mini clases ha sido aproximadamente el 1,73. O sea, los estudiantes se han esforzado para mantener una buena pronunciación a nivel segmental, han presentado avances en la entonación lingüística y en el ritmo del habla, pero han tenido dificultades en desarrollar los demás factores lingüísticos que dan forma a su competencia productiva.

Al comparar las grabaciones iniciales y las grabaciones finales de la acción piloto, se ha verificado que los aprendices no han perfeccionado la interacción oral. Tras convertir los promedios de estrategias de comunicación oral en porcentaje, se ha constatado que la negociación ha disminuido un -8,3%; la cooperación se ha mantenido bajo el mismo nivel (el 0,0%) y la mediación oral ha sido de un -16,7%. El factor de cambio en la competencia interactiva ha sido de un -7,0%. Por eso, se ha considerado que la acción piloto no ha posibilitado alteraciones significativas en la competencia fónica interactiva de los estudiantes brasileños.

Al contrastar la producción oral en las grabaciones de entrada y de salida, no se ha observado un factor de cambio. Tras convertir los promedios de los factores lingüísticos en porcentaje, se ha verificado que la fluidez ha sido de un -4,0%; la pronunciación de los segmentos en español ha disminuido un -6,1%; y la creatividad ha sido de un -9,5%. Pero han logrado perfeccionar un 20% de su entonación lingüística y un 4,5% del ritmo del habla. A lo largo de este pilotaje, los estudiantes han logrado perfeccionar las curvas entonativas, agrupar las palabras y ajustar el acento paradigmático.

## 6.2 Grabaciones de la acción didáctica

### 6.2.1 Análisis de las grabaciones iniciales

Así como en la acción piloto, las grabaciones iniciales fueron registradas en las primeras sesiones de la subtarea 1. Igualmente, los aprendices dialogaron acerca de sus experiencias anteriores y utilizaron los mismos recursos didácticos para representar su proceso de aprendizaje de la lengua oral española. En esas grabaciones se ha constatado que los estudiantes se han esforzado para negociar y cooperar en la interacción oral, pero no han conseguido desarrollar la estrategia de la mediación, según se demuestra en el gráfico 5.

De acuerdo con el gráfico 5, hubo un promedio de 2,72 en la estrategia de negociación. Es decir, los estudiantes se han tomado un tiempo para reflexionar y se han esforzado por argumentar. Sin embargo, han vuelto a presentar dificultades para desarrollar el turno de habla, la argumentación y la persuasión hacia sus interlocutores. En la estrategia de cooperación, hubo un promedio de 2,45. Se han esforzado por transmitir informaciones relevantes, pero no siempre de forma concisa.

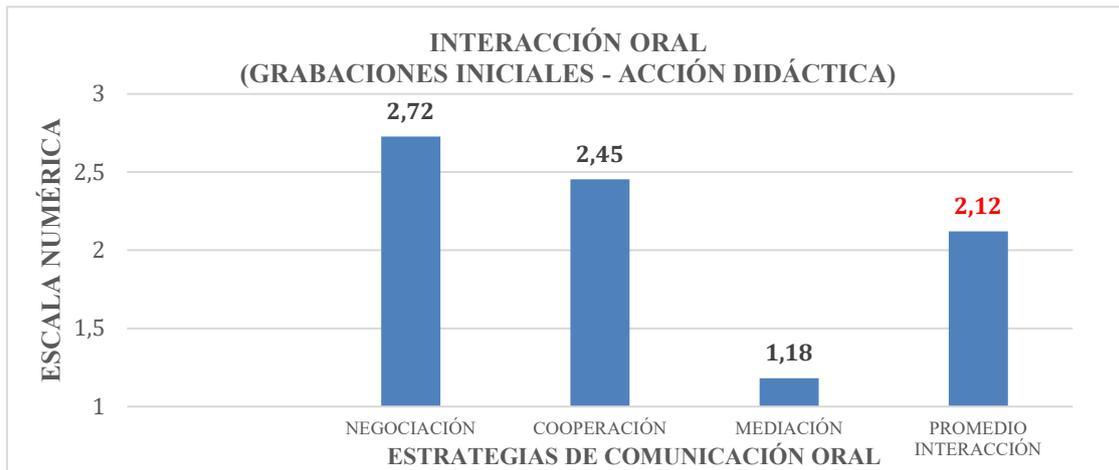


Gráfico 5. Interacción Oral. Grabaciones Iniciales de la acción didáctica. (Leite Araújo, 2021, p.295.)

Y la mediación oral ha correspondido a 1,18. Se ha verificado que los aprendices han realizado demasiadas traducciones y/o extranjerismos. Por ejemplo, el estudiante 05\_GG se valió de jergas y expresiones idiomáticas del portugués brasileño para comunicarse con el aprendiz 10\_RR:

“Inf05\_GG: *Mano*, tuve una idea.

Inf10\_RR: ¿Qué? (...) ¿Qué está planeando?

Inf05\_GG: Yo voy intentar hacer una (...) *no está dando certo*, una sala (...) que ya, ya que (...) los festivales eran (...)

Inf10\_RR: ¿En las clases?

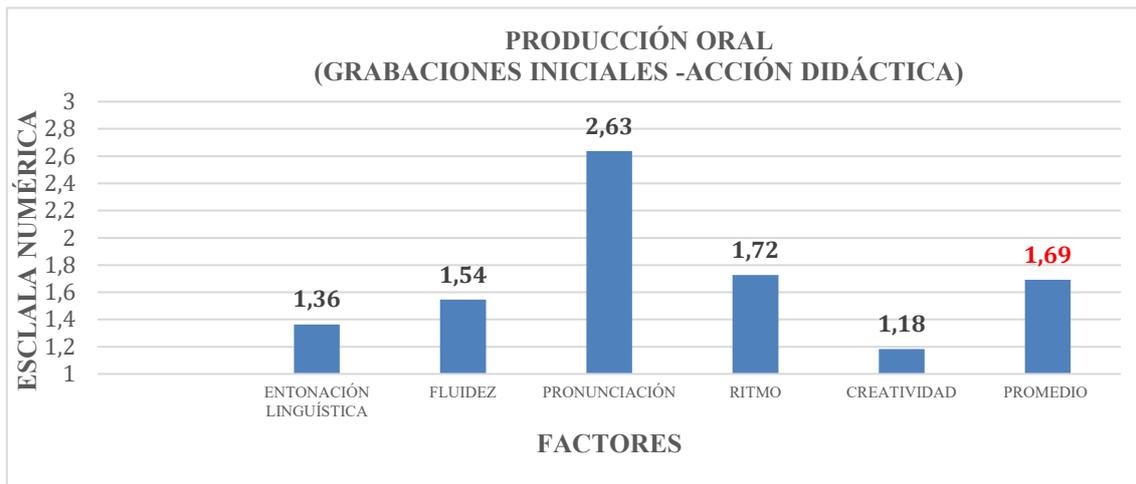
Inf05\_GG: En...sí (...) y, así como en la, la feria cultural del TPEOE2 (...). (Leite Araújo, 2021, p.296)

Este ejemplo demuestra que los aprendices brasileños presentan dificultades (“Mano”→Macho, Güey, etc.; “no está dando certo” → no he logrado) para mediar su propio discurso al comienzo de la acción; es decir, no consiguen desarrollar otras estrategias para evitar el uso de su lengua materna (el portugués brasileño) y seguir comunicándose en la lengua meta (el español).

El promedio de las estrategias de comunicación de estos estudiantes (2,12) indica que hubo interacción oral, aunque hayan tenido dificultades en desarrollar la estrategia de mediación oral.

Respecto a la producción oral, los aprendices brasileños se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero han vuelto a transferir rasgos del portugués en diversos factores lingüísticos, conforme se ha señalado en el gráfico 6.

Según el gráfico 6, los estudiantes brasileños no se han esforzado en adecuar las curvas entonativas a la lengua española. En general, los contornos melódicos interrogativos han sonado muy planos y los contornos enfáticos han sonado como si fueran suspendidos. En referencia a la fluidez, los aprendices han producido un discurso entrecortado. Respecto al ritmo, han tenido dificultades en poner el acento de palabra y realizar el agrupamiento adecuado de las palabras fónicas. Y la mayoría no ha buscado nuevas estrategias de comunicación oral, es decir, no ha desarrollado su creatividad.



**Gráfico 6.** Producción Oral. Grabaciones Iniciales de la acción didáctica. (Leite Araújo, 2021, p.296)

En la pronunciación, a nivel segmental, hubo un promedio de 2,63. Esto significa que la mayoría de los estudiantes se ha esforzado para emitir los segmentos en español, pero a continuación ha vuelto a transferir rasgos del portugués brasileño. Por ejemplo, nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en algunas ocasiones, el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ε/; y el fonema vibrante /r/ en situación neutralizada, es decir, al concluir la emisión de una sílaba lo realizaron de forma aspirada /h/. Pese a las transferencias lingüísticas, la mayoría de los estudiantes ha reparado su pronunciación. Por eso, se ha considerado que han intentado aproximarse a la pronunciación de los segmentos en español.

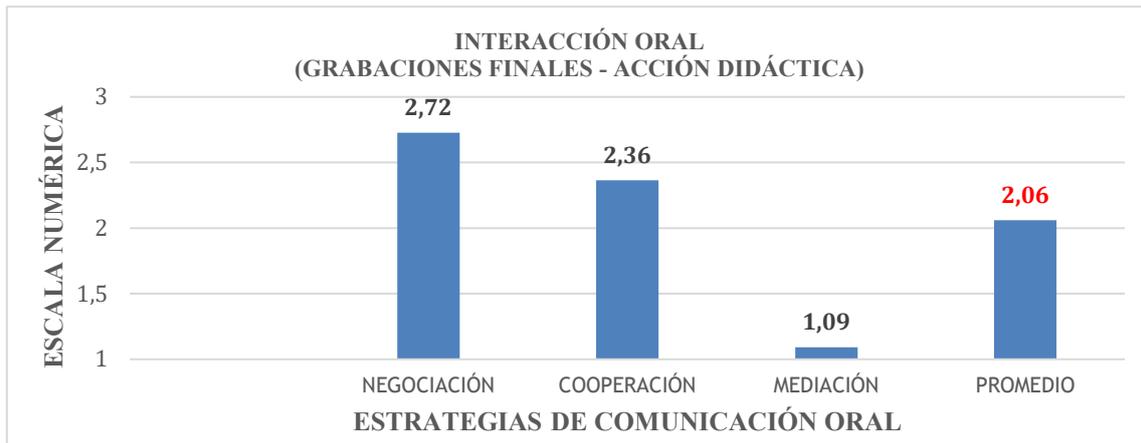
A través del promedio de estos factores lingüísticos (1,69), se ha constatado que ha habido demasiadas interferencias lingüísticas del portugués brasileño en la producción oral de estos estudiantes al comienzo de la acción didáctica. Por lo tanto, no han realizado una producción oral adecuada en la lengua española.

En resumen, los estudiantes han sido capaces de interactuar, aunque hayan tenido dificultades en desarrollar la mediación de su discurso. No han producido adecuadamente la entonación lingüística, la fluidez, el ritmo y la creatividad discursiva. Pero se han aproximado al fenómeno de la pronunciación a nivel segmental.

### 6.2.2 Análisis de las grabaciones finales

De la misma manera que en el pilotaje, las grabaciones finales de la acción didáctica fueron registradas mientras los aprendices impartían una mini clase de expresión oral a sus compañeros. A través de estas grabaciones, se ha verificado que los estudiantes han desarrollado las estrategias de negociación y de cooperación, pero no han perfeccionado la estrategia de la mediación, conforme se muestra en el gráfico 7.

Según este gráfico, ha habido negociación (2,72) entre los estudiantes. Pero no todos han sido capaces de tomar el turno de habla y persuadir a sus interlocutores en los intercambios comunicativos. Al observar el uso de la estrategia de cooperación, se ha constatado que los aprendices se han esforzado (2,36) al añadir información relevante en sus interacciones, pero no han conseguido colaborar de manera constante con sus interlocutores.



**Gráfico 7.** Interacción Oral. Grabaciones finales de la acción didáctica. (Leite Araújo, 2021, p.299)

Respecto a la mediación oral, se ha verificado que los aprendices brasileños han seguido utilizando demasiadas traducciones y/o extranjerismos a fin de que sus interlocutores los comprendieran. Por ejemplo, en la mini clase de las estudiantes 08\_LL y 06\_HA, ellas explicaron el léxico que se refiere a la descripción física. Una de las alumnas participantes (12\_TN) les ha pedido que aclararan un vocablo y, en seguida, ha usado una expresión idiomática del portugués. Las informantes 08\_LL y 06\_HA se han reído, han comprendido qué es lo que quería decir, pero han reforzado el uso de dicha expresión. No han buscado una alternativa para expresar lo mismo en español. A continuación, se presenta este fragmento del diálogo entre las tres interlocutoras:

“[...] Inf 12\_TN: ¿Qué es lacio?

Inf 06\_HA: É como el pelo suyo. El mío es rizado, el suyo es lacio.

Inf 12\_TN: ¿De plancha? (risas)

Inf 08\_LL: ¡Entonces no es natural! (risas)

Inf 06\_HA: Puede *ser de plancha* o natural.

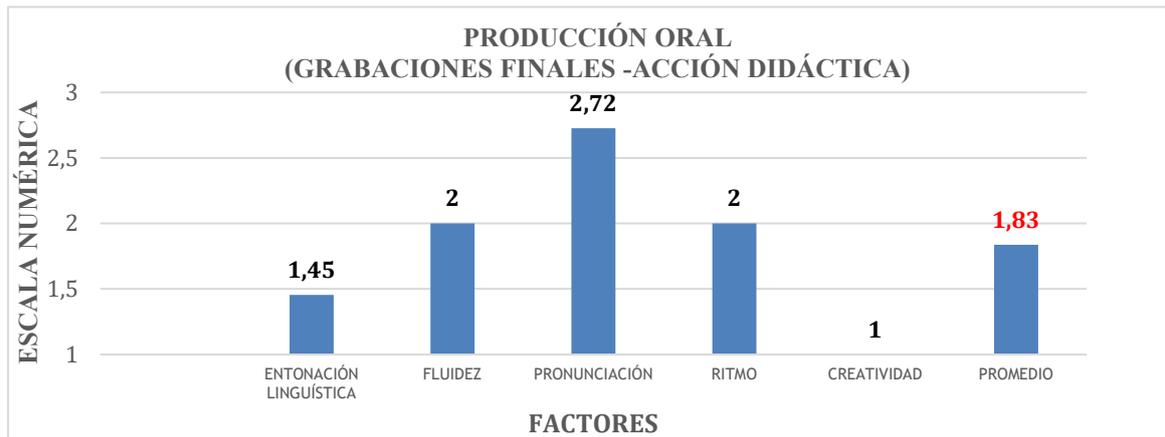
Inf 12\_TN: Ah sí.

Inf 06\_HA: Los dos son lacios.” (Leite Araújo, 2021, p.299)

Como hay un alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español, las estudiantes no se han esforzado para perfeccionar la mediación oral de su discurso. O sea, se han reparado con una frecuencia más baja y no han buscado parafrasear su discurso oral cuando les ha sido difícil de explicar qué es “de plancha”. En realidad, esta es una expresión idiomática del portugués brasileño para referirse a un cabello que es rizado, pero su forma ha sido modificada en la peluquería con un secador y una plancha.

El promedio de las estrategias de comunicación oral que estos estudiantes han utilizado en sus intercambios ha sido 2,06. Esto demuestra que los alumnos que estaban cumpliendo el rol de docentes y los estudiantes que han colaborado en sus mini clases han logrado interactuar.

Respecto a la producción oral, se ha verificado que los estudiantes se han esforzado para desarrollar la fluidez, la pronunciación de los segmentos y el ritmo en la lengua española. Sin embargo, han vuelto a transferir rasgos de su lengua materna en esos factores. Han presentado rasgos de la entonación lingüística del portugués brasileño y no han señalado rasgos de creatividad en su discurso, conforme se ha demostrado en el gráfico 8.



**Gráfico 8.** Producción Oral. Grabaciones finales de la acción didáctica. (Leite Araújo, 2021, p.300)

Según el gráfico 8, los estudiantes no se han esforzado para adecuar las curvas entonativas a la lengua española. En general, los contornos melódicos declarativos han sonado como si fueran suspendidos, los contornos interrogativos han sonado planos y los enfáticos se han parecido con los suspendidos, debido a los alargamientos vocálicos que han producido al final de las curvas melódicas. Tampoco se han esforzado en elaborar distintas formas de expresarse oralmente en español. Es decir, no han desarrollado su creatividad discursiva. El índice de esfuerzo ha sido 1,0. Sin embargo, han presentado otro nivel de creatividad al diseñar las actividades propuestas para sus mini clases. Han adecuado tareas tradicionales de enseñanza de lenguas al enfoque oral. Con eso, han sorprendido y han promovido la motivación de sus aprendices en el aula.

Respecto a la fluidez, los aprendices se han monitoreado y se han esforzado para reducir las vocalizaciones y las pausas en su discurso oral. De acuerdo con el gráfico, ha habido un promedio de 2,0. Esto significa que la mayoría de los estudiantes ha intentado aproximarse a un discurso de flujo continuo, pero, al cabo de poco tiempo, ha vuelto a producir enunciados entrecortados.

En lo que se refiere a la pronunciación, a nivel segmental, ha habido un promedio de 2,72. Es decir, la mayoría de los alumnos se ha esforzado en pronunciar los segmentos de la lengua española, pero a continuación ha vuelto a transferir ese rasgo de su lengua materna. Por ejemplo, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaron como el fonema fricativo sonoro /z/ de la lengua portuguesa; el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/ lo nasalizaron; en algunas ocasiones, el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ε/; el fonema lateral sonoro /l/ al final de palabra se cambió por el fonema vocálico /u/; en lugar de pronunciar el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y sus alófonos, en las palabras con la letra “v” las emitían con el fonema fricativo labiodental sonoro /v/. Además, se han verificado algunas interferencias en la acentuación paradigmática. Por ejemplo, en lugar de “**alguien**” han pronunciado “**alguien**”. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes se ha reparado bastante mientras ejecutaban la tarea final. Por eso, se ha considerado que se han aproximado a la pronunciación de los segmentos en español, aunque haya habido esas transferencias lingüísticas.

El ritmo de su habla se ha aproximado a cómo lo realizan los hablantes de la lengua española, pero en seguida han vuelto a poner el acento de palabra y a realizar el agrupamiento de las palabras como lo hacen en su lengua materna. De acuerdo con el gráfico, ha habido un promedio de 2,0. Esto significa que se han esforzado bastante para adecuar este factor lingüístico.

Al contrastar las grabaciones iniciales y finales de la acción didáctica se ha verificado que los estudiantes no han perfeccionado la interacción oral. Tras convertir los promedios de las estrategias de comunicación oral en porcentaje, se ha observado que la negociación no ha cambiado (el 0,0%); la cooperación ha disminuido un -3,7% y la mediación oral de su discurso ha sido de un -7,7%. El factor de cambio en la competencia interactiva ha sido de un -2,9%. Se supone que el uso de distintos géneros textuales orales (con diferentes registros de formalidad e

informalidad) al principio y al final de la acción ha causado menos interacción entre los estudiantes que han impartido las mini clases y los que las han ejecutado.

Al comparar los datos de la producción oral, se ha verificado que los alumnos han perfeccionado la mayoría de los factores lingüísticos. Se ha observado que los alumnos han perfeccionado el 6,7% de la entonación lingüística; el 29,4% de la fluidez; el 3,4% de la pronunciación y el 15,8% del ritmo del habla. Esto significa que, a lo largo de esa acción, los aprendices se han esforzado en adecuar las curvas entonativas, en producir un discurso de flujo continuo, en pronunciar los segmentos en español, en agrupar las palabras y poner el acento de palabra en su sitio.

No ha habido factor de cambio en la creatividad (-15,4%). No se han constatado rasgos de imprevisibilidad discursiva. Aunque, desde otra perspectiva de este factor lingüístico, algunos estudiantes se hayan esforzado por presentar rasgos innovadores en el diseño de las propuestas didácticas de sus mini clases de expresión oral.

En general, el factor de cambio en la competencia productiva ha sido de un 8,6%. Por ello, se ha considerado que los aprendices de la acción didáctica han mejorado bastante su nivel de producción oral, aunque necesiten perfeccionar más la interacción oral.

## 7. Resultados

Tras analizar las grabaciones (de entrada y de salida) de cada acción, se han contrastado los datos obtenidos. Los resultados muestran que en la acción didáctica ha habido una menor interferencia lingüística del portugués brasileño en la interacción oral y que ha habido un desarrollo significativo de la producción oral de los estudiantes brasileños que han colaborado en esta investigación, según las tablas 3 y 4.

<b>Interacción Oral</b>	
Acción piloto	Acción didáctica
Factor de cambio	
-7%	-2,9%
<b>Estrategias de Comunicación Oral</b>	
Acción piloto	Acción didáctica
Factor de cambio	
Negociación: -8,3%	Negociación: 0,0%
Cooperación: 0,0%	Cooperación: -3,7%
Mediación: -16,7%	Mediación: -7,7%

**Tabla 3.** Resultados de las grabaciones de la interacción oral. (Leite Araújo, 2021, p.370)

Según la tabla 3, los resultados muestran que tanto en la acción piloto como en la acción didáctica no ha habido un factor de cambio en la interacción oral. Sin embargo, en las estrategias de negociación y de mediación oral, se ha evidenciado un porcentaje de interferencias de la lengua materna más bajo en la acción didáctica. Ha habido un -8,3% de negociación en la acción piloto y en la acción didáctica se ha mantenido igual (0,0%). Ha habido un -16,7% de mediación oral en la acción piloto y luego un -7,7% en la acción didáctica. Por lo tanto, en la acción didáctica ha habido una menor interferencia de la lengua materna (el portugués brasileño). El replanteamiento de la acción, con más tareas dirigidas al perfeccionamiento de la interacción oral puede haber contribuido a que los estudiantes brasileños desarrollaran mejor tales estrategias.

Cabe destacar que, al asumir el rol de docentes en la tarea final, la mayoría interactuó menos con los alumnos, argumentando que querían darles más oportunidades de participación en las actividades propuestas. El cambio de un registro informal (que se usó como parámetro al principio

de la acción) a un registro formal de comunicación puede haber interferido en el desarrollo de su competencia interactiva al final del curso.

Respecto a la estrategia de cooperación, no ha habido un progreso relevante en las dos acciones. En la acción piloto se ha mantenido el mismo porcentaje (0,0%) de esa estrategia. Y en la acción didáctica han tenido más dificultades en desarrollarla (-3,7%). Esto implica que los alumnos no han colaborado lo bastante para el desarrollo de las conversaciones, tampoco han añadido informaciones relevantes en sus interacciones orales.

En la producción oral, de modo general, se ha verificado que en la acción piloto los estudiantes han mantenido el mismo nivel, aunque haya habido avances en algunos factores lingüísticos. Mientras que en la acción didáctica los aprendices brasileños han conseguido desarrollarla el 8,6%, logrando incluso perfeccionar más factores lingüísticos.

<b>Producción Oral</b>	
Acción piloto	Acción didáctica
Factor de cambio	
0,0%	8,6%
<b>Factores Lingüísticos</b>	
Acción piloto	Acción didáctica
Factor de cambio	
Ritmo: 4,5%	Ritmo: 15,8%
Entonación Lingüística: 20%	Entonación Lingüística: 6,7%
Fluidez: -4%	Fluidez: 29,4%
Pronunciación: -6,1%	Pronunciación: 3,4%
Creatividad: -9,5%	Creatividad: -15,4%

**Tabla 4.** Resultados de las grabaciones de la producción oral. (Leite Araújo, 2021, p.372)

De acuerdo con la tabla 4, en la acción piloto los alumnos han mejorado un 20% en la entonación lingüística y un 4,5% en el ritmo del habla. Cabe destacar que, al pilotar esa acción, se ha reforzado el entrenamiento de la producción de las curvas melódicas, del agrupamiento de palabras y del acento a través de las actividades propuestas en la subtarea 4. Por ello, los factores de la entonación y del ritmo se han destacado. En los demás no ha habido alteraciones significativas.

Sin embargo, en la acción didáctica ha habido más avances en la producción oral de los alumnos. La fluidez ha cambiado en un 29,4%; la pronunciación en un 3,4% y el ritmo en un 15,8%. La entonación lingüística ha tenido un factor de cambio más bajo que en la acción piloto, y ha alcanzado solamente un 6,7%, pero ha habido un esfuerzo concreto por parte de los alumnos en perfeccionarla. Aunque en el replanteamiento de la acción se haya quitado la subtarea 4, se ha intentado tratar la entonación lingüística y el ritmo de manera indirecta, por medio de las interacciones orales, en la mayoría de las actividades propuestas.

Tras comparar los factores lingüísticos, se ha constatado que la acción didáctica ha proporcionado más posibilidades de perfeccionamiento de la competencia productiva de los estudiantes brasileños que la acción piloto.

## 8. Consideraciones finales

Los resultados presentados en este estudio han mostrado algunos avances en el perfeccionamiento de la competencia fónica interactiva y un desarrollo significativo de la competencia fónica productiva de los estudiantes brasileños de Letras Español. Cabe destacar que forman parte de

una investigación más amplia (Leite Araújo, 2021), en la cual se ha analizado un conjunto de instrumentos de investigación (el diario de clase, las grabaciones de audio y los cuestionarios de autoevaluación), se ha extraído los datos y al final se ha realizado su triangulación.

En la competencia fónica interactiva, al contrastar las acciones, se ha observado una disminución de las interferencias del portugués brasileño en las estrategias de negociación y de mediación oral. El replanteamiento de la acción, con más tareas dirigidas al perfeccionamiento de la interacción oral puede haber contribuido para que los estudiantes brasileños desarrollaran mejor tales estrategias.

En el ámbito de la mediación oral, los alumnos no se han esforzado por intervenir en los múltiples códigos orales y en el habla de sus interlocutores, tampoco en su propia interlengua. El alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español, así como el espacio de comunicación sólo de lusohablantes han interferido en el desarrollo de esa estrategia. Por ello, se ha concluido que es necesaria la inclusión de tareas capacitadoras con foco en la forma, dando énfasis a aspectos como la paráfrasis<sup>8</sup> y la autoreparación<sup>9</sup> del discurso oral. Además, es fundamental que se amplíe la interacción de los estudiantes brasileños con distintos compañeros de clase (a fin de que salgan de su zona de confort), que se relacione las redes sociales con algunas tareas posibilitadoras (con el objetivo de diversificar los espacios de comunicación y acceder a interlocutores nativos o que tengan más dominio del español como segunda lengua) y que se insista con ellos en su capacidad de desarrollar su creatividad al expresarse en español.

En la competencia fónica productiva, se ha verificado el perfeccionamiento de la entonación lingüística, del ritmo, de la fluidez y de la pronunciación (a nivel segmental). Sin embargo, no se han observado progresos en la creatividad discursiva. Esto muestra la necesidad de que se añadan, en el diseño de la acción didáctica, tareas posibilitadoras con foco en la autonomía. Es decir, tareas que promuevan la imprevisibilidad en la expresión oral y el desarrollo de nuevas estrategias de comunicación.

Al concluir todas las tareas, los aprendices rellenaron un cuestionario de autoevaluación. Ellos fueron invitados a reflexionar acerca de su nivel de motivación, de su competencia docente (al realizar la tarea final), de su proceso de aprendizaje y de su grado de adquisición de la lengua oral española. Esa reflexión resultó positiva, pues la mayoría de los estudiantes contestó que su nivel de motivación aumentó a lo largo de la acción didáctica, que necesitaban mejorar mucho algunos aspectos de su competencia docente (la gestión del tiempo, la organización y la disminución de la mediación lectoescritora), que desarrollaron bastante algunos de los aspectos de su proceso de aprendizaje (la disminución del acento extranjero, el ritmo y la entonación) y el grado de adquisición de unos componentes de la lengua oral (la creatividad, la entonación, la fluidez, el ritmo, la pronunciación y principalmente el vocabulario). Además, los resultados de estos cuestionarios de autoevaluación han ayudado a la docente a triangular los datos (junto al diario de clase y a la grabación de los audios) extraídos para esta investigación y a darse cuenta de cuáles competencias los estudiantes han logrado perfeccionar al final de la acción.

Según Cantero (2020), el Enfoque Oral es una metodología que posibilita desarrollar la oralidad desde la propia oralidad. De acuerdo con Vez (1998), ese enfoque posibilita a los estudiantes realizar intercambios comunicativos eficaces, convirtiéndolos en interlocutores válidos. De hecho, tal método ha permitido que los aprendices brasileños se aproximaran a los contextos de habla natural en la lengua española. A través de la acción didáctica propuesta por Leite Araújo (2021), se han realizado diversas tareas (la creación de narrativas orales, la producción de un cortometraje, la simulación de una asamblea de condominio y la ejecución de una mini clase de expresión oral) que han promovido la interacción oral en su entorno universitario y en algunos

---

<sup>8</sup> El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021) define la *paráfrasis* como una “Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible; una frase que, imitando en su estructura otra conocida, se formula con palabras diferentes”.

<sup>9</sup> En este contexto, se entiende la “autoreparación” como la capacidad del individuo de reparar su discurso, sin la intervención lingüística de su interlocutor.

espacios relacionados con su entorno social. O sea, los estudiantes brasileños han interactuado con sus 'interlocutores habituales' en espacios de comunicación que les han motivado a hablar en español.

Aunque haya habido limitaciones respecto al aislamiento acústico del aula, a la cantidad diferente de alumnos en cada acción, a la baja calidad de sus audios, las grabaciones han sido imprescindibles para el desarrollo de esta investigación. La profesora investigadora ha logrado registrar, observar y extraer, por medio de criterios objetivos, los progresos de los aprendices brasileños en la adquisición de sus competencias fónicas interactivas y productivas en la lengua oral española. Además, el uso de la grabadora de audio le ha dado autonomía al alumnado y le ha posibilitado desarrollar diálogos más espontáneos cuando han gestionado esa herramienta desde sus móviles. Por lo tanto, se considera que es un recurso didáctico útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Actualmente, hay diversos recursos (aplicaciones de voz, plataformas virtuales, softwares para la edición de voz, etc.), disponibles en los móviles u ordenadores, que facilitan las grabaciones de voz. Sin embargo, promover la interacción y la producción oral de la lengua española se ha convertido en un reto más grande a causa del contexto de pandemia.

Las reglas de distanciamiento social han cambiado las maneras cómo los individuos se relacionan y cómo usan los ambientes virtuales de aprendizaje. La tendencia es que la enseñanza de lenguas siga un formato híbrido (presencial y remoto) y que se disminuyan las fronteras entre los espacios de comunicación. Es inevitable, por lo tanto, que se vuelva a reflexionar acerca del diseño de esta acción didáctica. Hay que tener en cuenta las diferencias entre una inmersión fónica presencial e híbrida, los contextos significativos de aprendizaje, las necesidades y los puntos de interés de los aprendices, los interlocutores habituales y un enfoque evaluativo que sea formativo-acreditativo. De este modo, será posible poner una práctica una nueva acción que permita a los estudiantes brasileños de Letras Español buscar alternativas para ampliar sus estrategias de comunicación y así desarrollar aún más la interacción y la producción oral.

## Referencias bibliográficas

- Bartolí, R. M. (2012). *La pronunciación por tareas en E/LE*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos Clave en Lengua Oral. En Mendoza, A. (Coord.) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori. 141-153.
- Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y Competencia Comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1),71. <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>
- Cantero, F. J. (2014). Adquisición de Competencias Fónicas. En Congosto, Y. et al. (Eds.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*. Vol. II. Adquisición y Aprendizaje de Lenguas / Español como Lengua Extranjera (pp.29-55). Arco-Libros.
- Cantero, F. J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.
- Cantero, F. J. (2020). Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al Enfoque Oral. En Cantero, F.J. y Giralt, M. (coord.) (2020). *Pronunciación y Enfoque Oral en Lenguas Extranjeras* (pp.1-42). Octaedro.
- Cantero, F. J. y Giralt, M. (coords) (2020). *Pronunciación y Enfoque Oral en Lenguas Extranjeras*. Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas Del Decir*. Manual de Análisis del Discurso. Ariel.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Ensenyar Llengua*. Graó.
- Clarens, I. (2015). *La Enseñanza De La Lengua Inglesa Oral En Ciclo Superior De Educación Primaria*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
- Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Octaedro.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. (pp. 23-46). [Consulta: 23 de junio de 2021]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Giralt, L.M. (2012). *El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
- Iglesias, M. (2010). *L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació superior*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]
- Leite Araújo, M. (2021). *Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes brasileños de Letras-Español*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.
- Piquer, I. (2004). *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en educació infantil*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. [Consulta:23/06/2021].
- Spalacci, M. (2012). *Enfoque oral y recursos digitales en un curso de francés como lengua extranjera (FLE)*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Veiz, J. M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp.75-86). Horsori.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford.