

## PODCASTELLANO: UNA PROPUESTA DE TAREAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS FÓNICAS EN E/LE

**Aline Netto Brum Barreto**

Universidad de Brasília

(Brasil)

[alineanb@hotmail.com](mailto:alineanb@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3438-0374>

**Quéfren Ramsés Corrêa Lopes**

Universidad de Brasília

(Brasil)

[nerfeuq2007@gmail.com](mailto:nerfeuq2007@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8197-6456>

**Aline Fonseca de Oliveira**

Universidad Federal Rural de Pernambuco

(Brasil)

[aline.fonsecadeoliveira@gmail.com](mailto:aline.fonsecadeoliveira@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6088-2151>

Recibido: 16/4/2023. Aceptado: 13/11/2023. Publicado: 31/7/2024

Cita recomendada:

Brum Barreto, A. N., Corrêa Lopes, Q. R., y Fonseca de Oliveira, A. (2024). Podcastellano: una propuesta de tarea para el desarrollo de las competencias fónicas en E/LE. *Phonica*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.1344/phonica2024.20.1>

### Resumen

Este artículo aporta el diseño de tareas elaboradas para el desarrollo de las competencias fónicas (Cantero, 2014, 2008) de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera (E/LE) de nivel intermedio. Se parte de la constatación de la insuficiencia de herramientas en los manuales de E/LE concernientes a la didáctica de la lengua oral (Blanco, 2014; Iruela, 1997) y de la observación de propuestas didácticas que subordinan la lengua oral a la lengua escrita (Bartolí, 2005; Iruela, 2004). Con el fin de contribuir a la disminución de las carencias identificadas, apoyándose en el enfoque centrado en la acción (Consejo de Europa, 2001; 2021) y el enfoque oral (Cantero, 2020), en el texto se propone una secuencia de tareas audiovisuales (previas, capacitadoras, posibilitadoras y final) (Cantero, 2019) diseñadas para el desarrollo de las competencias fónicas y una rúbrica de evaluación de las destrezas orales de forma integrada en el ámbito de la percepción, producción, interacción y mediación de textos orales. Se plantea como tarea final la creación de un podcast sobre la temática de la “emergencia climática” por el incremento de reflexiones a ese respecto en la prensa y la relevancia del tema en el contexto brasileño. Se espera con eso generar espacios de interacción significativa que favorezcan el aprendizaje de E/LE y contribuir en la didáctica de la lengua oral.

**Palabras clave:** Competencias fónicas; Didáctica de la lengua oral; Enfoque oral; Enfoque centrado en la acción.



© 2024 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.

## Podcastellà: una proposta de tasques per al desenvolupament de les competències fòniques en E/LE

**Resum:** Aquest article aporta el disseny de tasques elaborades per al desenvolupament de les competències fòniques (Cantero, 2014, 2008) d'estudiants brasilers d'espanyol com a llengua estrangera (E/LE) de nivell intermedi. Es parteix de la constatació de la insuficiència d'eines als manuals d'E/LE relacionades amb la didàctica de la llengua oral (Blanco, 2014; Iruela, 1997) i de l'observació de propostes didàctiques que subordinen la llengua oral a la llengua escrita (Bartolí, 2005; Iruela, 2004). Per tal de contribuir a la disminució de les mancances identificades, i basant-nos en l'enfocament centrat en l'acció (Consell d'Europa, 2001; 2021) i l'enfocament oral (Cantero, 2020), es proposa una seqüència de tasques audiovisuals (prèvies, capacitadores, possibilitadores i final) (Cantero, 2019) dissenyades per al desenvolupament de les competències fòniques i una rúbrica d'avaluació de les destreses orals de forma integrada a l'àmbit de la percepció, producció, interacció i mediació de textos orals. Es planteja com a tasca final la creació d'un pòdcast sobre el tema de l'emergència climàtica per l'increment de reflexions que han aparegut en la premsa i la seva rellevància en el context brasiler. Amb això s'espera generar espais d'interacció significativa que afavoreixin l'aprenentatge d'E/LE i contribuir a la didàctica de la llengua oral.

**Paraules clau:** Competències fòniques; Didàctica de la llengua oral; Enfocament oral; Enfocament centrat a l'acció.

## PodCastellano: A Proposal for Tasks to Develop Phonic Skills in Spanish L2

**Abstract:** *This article focuses on a proposal for the design of tasks to develop the phonic skills (Cantero, 2014, 2008) of intermediate-level Brazilian students of Spanish L2. It takes as a starting point the observation that there are insufficient tools in Spanish L2 manuals concerning the didactics of oral language (Blanco, 2014; Iruela, 1997) and that didactic proposals subordinate oral language to written language (Bartolí, 2005; Iruela, 2004). To contribute to reducing the identified shortcomings and based on an action-focused approach (Council of Europe, 2021; 2001) and an oral approach (Cantero, 2020), a sequence of audiovisual tasks (previous, training, enabling and final) is proposed (Cantero, 2019), designed to develop phonic skills, in addition to a rubric for evaluating oral skills in an integrated way in the field of perception, production, interaction and mediation of oral texts. The final task is the creation of a podcast with the theme "climate emergency", considering the increase in discussions in the press and the relevance of the issue in the Brazilian context. The aim is to generate spaces for meaningful interaction and try to broaden the basis of oral language teaching.*

**Keywords:** *Phonic skills; Oral language teaching; Oral approach; Action-focused approach.*

## 1. Introducción

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la dimensión fónica de lenguas extranjeras han sufrido diversas transformaciones a lo largo de los años. Observamos desde una perspectiva de enseñanza de la pronunciación totalmente mecanicista, hasta perspectivas más comunicativas (Cantero, 2020; Kupske y Alves, 2017). En el ámbito de los enfoques comunicativos hay los que apoyan la instrucción de la pronunciación de forma explícita<sup>1</sup>, la descripción y análisis de los segmentos fonéticos-fonológicos (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996) y los que defienden que la enseñanza comunicativa de la pronunciación no conlleva necesariamente la instrucción fonética y el uso reflexivo o metalingüístico de la lengua (Cantero, 2020).

En el contexto de enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras brasileño y mundial, Alves (2021) argumenta que los estudios de instrucción explícita y entrenamiento perceptual<sup>2</sup> han ocupado un lugar destacado. Se observa, asimismo, que el enfoque en la enseñanza de la pronunciación en los manuales de español como lengua extranjera (E/LE), tanto en el mundo (Padilla, 2015; Blanco, 2014; Bartolí, 2005; Iruela, 2004; Llisterri, 2007), como en Brasil (Pinho 2021; Alves 2019; Silva, 2017; Falcão, 2012) no es suficiente para que se alcance una competencia fónica por parte de los aprendices.

Además, algunos estudios demuestran que la enseñanza de la pronunciación en el aula se distancia de la naturaleza de la lengua oral y se desarrolla mediada por el lenguaje escrito (Bartolí, 2005; Iruela, 2004). Se trata, a menudo, de prácticas de sonidos aislados en palabras y frases, que consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer y/o completar textos y, en su mayoría, vinculadas a la ortografía (Bartolí, 2005) y o símbolos fonéticos (Cantero, 2020). En Brasil no es diferente, como podemos observar en los estudios de Silva y Brisolara (2022), Pinto, Couto y Silva (2022) y otros.

Ante la importancia de la enseñanza de la pronunciación para el proceso de inteligibilidad en la comunicación oral y con el fin de contribuir a la disminución de las carencias identificadas<sup>3</sup>, apoyándose en el enfoque centrado en la acción (Consejo de Europa, 2001; 2021) y en el enfoque oral (Cantero, 2020), el presente artículo tiene por objetivo proponer una secuencia de tareas audiovisuales (previas, capacitadoras, posibilitadoras y final) (Cantero, 2019) diseñadas para el desarrollo de las competencias fónicas y una rúbrica de evaluación de las destrezas orales de forma integrada en el ámbito de la percepción, producción, interacción y mediación de textos orales.

Ante el escenario presentado, organizamos este artículo abordando, inicialmente, las bases teóricas de la propuesta. Posteriormente, describimos la propuesta didáctica. Y, finalmente, presentamos las consideraciones finales y planteamientos de investigaciones futuras.

---

<sup>1</sup> Según Alves (2021), el término “instrucción explícita” puede significar tanto proveer conocimiento metalingüístico acerca de la lengua, como aportar conocimiento acerca de la pronunciación de forma contextualizada.

<sup>2</sup> Corresponde a una actividad de laboratorio en la que se expone al aprendiz a estímulos de la lengua extranjera (naturales o manipulados) y le invita a identificarlos y/o discriminarlos recibiendo una retroalimentación correctiva (Alves, 2021).

<sup>3</sup> Este estudio se ha desarrollado en el seno del Grupo de Estudios en Fonética Aplicada (GrEFAP) de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (Brasil) y se relaciona con trabajos de otros investigadores del mismo grupo (Montenegro, 2022; Corrêa Lopes, 2022; Leite Araújo, 2020).

## 2. Marco teórico

### 2.1. El enfoque oral para el desarrollo de las competencias fónicas

Tal como se expresa en Cantero (2020), la lengua, esto es, el lenguaje natural, es oral por naturaleza, su forma material es sonora, su canal de transmisión es la señal acústica y su percepción es auditiva. Todas las lenguas del mundo son habladas y solo unas pocas poseen escritura. Sin embargo, tradicionalmente, la enseñanza de la lengua ha mantenido una metodología lectoescritora, es decir, la enseñanza de la oralidad frecuentemente es mediada por la escritura, o sea, la lengua (oral) equivale a un lenguaje escrito pronunciado (lecturas en voz alta). Un ejemplo que ilustra esta afirmación es el uso de los libros (manuales) didácticos basados casi exclusivamente en actividades de comprensión y producción escritas, cuyas actividades relativas a la oralidad son marginales.

La escritura, como la oralidad, tiene sus características y condiciones de funcionamiento propias, conforme argumenta Cantero (2020). Se trata de un lenguaje artificial, un código gráfico arbitrario (que no representa con exactitud la oralidad), de naturaleza unidireccional y descontextualizada, lo que impone una serie de restricciones. El interlocutor de un texto escrito no comparte las mismas informaciones contextuales de su autor ni tiene la posibilidad de interactuar con él directamente para sanar dudas con respecto a la comprensión del mensaje (Cantero, 2020). De esta forma, el mensaje escrito debe ser claro, objetivo y ordenado, respetando reglas léxico-gramaticales rígidas de carácter prescriptivo, creadas justamente para estandarizar la escritura de forma a garantizar la inteligibilidad entre los interlocutores.

La oralidad, por otro lado, es bi- o multidireccional, ya que la comunicación oral implica interlocutores (Cantero, 2020). El discurso oral es dialogado, interactivo, negociado y situado en un contexto comunicativo específico; es más sencillo y flexible desde el punto de vista formal (Cantero, 2020). La naturaleza de la lengua oral, por lo tanto, desde la perspectiva de diversos autores (Cantero, 2020; Giralt, 2012; Leite Araújo, 2020; Spalacci, 2014) exige un enfoque oral, es decir, una metodología de enseñanza que trabaje la oralidad desde la propia oralidad, sin la mediación de la escritura, trabajando la comunicación oral en su conjunto, su multiplicidad y multidimensionalidad.

Tradicionalmente, la oralidad estuvo relacionada a la enseñanza de la "pronunciación", de una forma poco realista, vinculada a la producción (repetición y memorización) de sonidos segmentales (fonemas) de forma aislada, descontextualizada (Cantero, 2020). Tales prácticas parten de la comprensión de que el fenómeno de la pronunciación es unívoco, estándar, como si hubiera solamente un único sistema fonológico y, en consecuencia, una única forma "correcta" de hablar que debería ser perseguida por los aprendices. Sin embargo, en el ámbito del enfoque oral, bajo la óptica de Cantero (2020), por "pronunciación" deberíamos entender toda la dimensión fónica de la lengua. Pues la pronunciación es múltiple, no hay una, sino varias pronunciaciones; y multidimensional, pues forma parte de todas las dimensiones del modelo de competencia comunicativa. Así, en esta investigación, la didáctica de la pronunciación equivale a la didáctica de la oralidad y propone un tratamiento global centrado en el desarrollo de la competencia fónica del aprendiz.

Para Cantero (2014, p. 40), la competencia fónica es "la dimensión fonética de cada una de las competencias comunicativas". Se trata de la "capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, en todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas)" (Cantero, 1998, p.34) de modo que haya inteligibilidad (que sea comprensible), y fluidez (que sea un discurso fluido, sin esfuerzos o interrupciones en la comunicación).

Para el autor, la competencia comunicativa se refiere al "conjunto de saberes, habilidades y recursos que cada individuo pone en juego para relacionarse con los demás, para comunicarse" (Cantero, 2014, p. 33). Basado en la propuesta del Marco Común de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2021) y en la teoría de la complejidad, Cantero (2008) distingue dos tipos de competencias comunicativas: (1) las generales (o estratégicas), que corresponden a los saberes, habilidades y recursos (lingüísticos, discursivos, culturales y estratégicos) que permiten a los individuos llevar a cabo un proceso comunicativo; (2) las específicas, referidas a las actividades de lenguaje atendiendo a las dimensiones productiva, perceptiva, mediadora e interactiva del hablante. Para el autor, las competencias estratégica e interactiva son los ejes conductores y los motores de los procesos comunicativos. Así, el objetivo de los docentes de lengua debe ser ayudar a los aprendices a desarrollar ambas las competencias con el objetivo de capacitarles a movilizar sus recursos para actuar como hablantes de la lengua de forma eficaz en diferentes situaciones comunicativas. La tabla 1 resume la dimensión fónica correspondiente a cada una de las competencias comunicativas, según Cantero (2014).

Competencias Fónicas	
Competencias fónicas generales	<i>Competencia lingüística</i> : incluye las unidades paradigmáticas (sonidos, fonemas, acento de palabra o paradigmático, grupos rítmicos o palabras fónicas, la entonación).
	<i>Competencia discursiva</i> : incluye las unidades sintagmáticas que permiten la integración y la inteligibilidad del discurso (variantes fonéticas contextuales, el acento de frase o sintagmático, la jerarquía fónica — acentos, ritmo, entonación —, la entonación prelingüística — acento dialectal y extranjero).
	<i>Competencia cultural</i> : se refiere a la pronunciación identitaria (estilística) y a los fenómenos paralingüísticos que acompañan y modifican los códigos lingüísticos (entonación emocional, de foco y de cortesía).
	<i>Competencia estratégica</i> : corresponde a todos los recursos que pueden ser usados (incluyendo otros códigos lingüísticos — verbales y no verbales) para movilizar el repertorio de elementos expresivos de la lengua (pronunciaciões lingüísticas, prelingüísticas y paralingüísticas) de forma adecuada a los diferentes contextos comunicativos.
Competencias fónicas específicas	<i>Competencias perceptiva y productiva</i> : corresponde a la percepción, identificación y producción adecuada de las unidades paradigmáticas, sintagmáticas y a las variantes estilísticas relacionadas a grupos identitarios.
	<i>Competencia mediadora</i> : se refiere a la capacidad de comprender y hacer comprender los contenidos lingüístico, discursivo y cultural de un discurso. Dicho de otro modo, se trata de la capacidad de ponerse en el medio y establecer puentes entre el contenido de un discurso (oral o escrito) y un interlocutor, convirtiendo el contenido en algo comprensible.
	<i>Competencia interactiva</i> : corresponde a la capacidad de gestionar la comunicación espontánea con uno o más interlocutores, en concreto, la capacidad de negociar sentidos y significados.

**Tabla 1.** La dimensión fónica de los componentes de la competencia comunicativa. Fuente: Elaboración propia a partir de Cantero (2014).

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la competencia estratégica y de la competencia interaccional para la comunicación oral, el enfoque oral implica el uso de tres recursos básicos que se sobreponen y a la vez se complementan: la inmersión fónica, los interlocutores habituales y los contextos significativos (Cantero, 2020). Así, el trabajo a partir de la oralidad implica por parte de profesores y aprendices en la creación de contextos significativos (cerca de la realidad del hablante de la lengua, dentro y fuera del aula), además de la comunicación habitual y auténtica entre ellos. Asimismo, es posible añadir en ese proceso espacios de comunicación en los que haya el empleo reflexivo (o metalingüístico) acerca de la forma lingüística, siempre y cuando estas informaciones sirvan para algo y contribuyan para el alcance de la competencia comunicativa.

Para Cantero (2020), el enfoque oral implica tres principios fundamentales: (1) trabajar la oralidad desde la oralidad; (2) tratar la pronunciación como “lengua oral”, es decir, de forma holística y contextualizada; y (3) convertir el aula de instrucción formal en un contexto significativo.

El primer principio se refiere al trabajo de la lengua oral a partir de la propia oralidad, evitándose, por lo tanto, la mediación de la escritura en la comunicación oral, como ya hemos mencionado. Se entiende, pues, que la escritura es un factor crítico en el aprendizaje de la pronunciación, principalmente, en los niveles iniciales. A ese respecto, la idea es que el profesor busque minimizar el uso del código escrito durante las prácticas orales para que haya desarrollo de las competencias fónicas (Cantero, 2020).

El segundo principio se refiere al tratamiento de la pronunciación como lengua oral, alejándose de la corrección fonética y de la producción de sonidos aislados. La idea es desarrollar la fluidez del habla en la comunicación oral de modo interactivo. Con eso, el reto es hacerse comprender y negociar lo que se entiende con el otro (Cantero, 2020).

El tercer y último principio se refiere a la transformación del aula en un contexto significativo para los estudiantes. Se trata, por lo tanto, de fomentar la inmersión fónica y transformarlos en interlocutores habituales, empeñados en la consecución de una tarea significativa. El enfoque no es la forma, o sea, no es aprender la lengua ni la pronunciación estructuralmente, sino desarrollar actividades reales mediadas por medio de la comunicación, del habla y de la pronunciación espontánea y significativa (Cantero, 2020). De esta forma, para el autor, una excelente manera de abordar la lengua oral en el aula es trabajar por medio de tareas, tema que será discutido a continuación.

## 2.2. El enfoque centrado en la acción

Los enfoques por tareas surgen en la década de los 80, dentro del enfoque comunicativo (Bartolí, 2012), como una propuesta de renovación curricular ante el currículum nocio-funcional (Zanón, 1990). Así que, la noción de tareas no es ninguna novedad en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>4</sup>. Para Long (2015) y Nunan (2004), por ejemplo, hay dos tipos de tareas, las *tareas del mundo real* relacionadas con las actividades de lo cotidiano de cualquier hablante y usuario de la lengua, que pueden involucrar o no el uso de lenguaje o no; y las *tareas pedagógicas*, que son actividades basadas en las tareas del mundo real llevadas a cabo por aprendices en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Ellis (2018) propone que las tareas pueden ser consideradas como planes de trabajo, vinculados a las prácticas pedagógicas, exigiendo que los aprendices y usuarios procesen la lengua pragmáticamente para alcanzar un resultado. Bajo la perspectiva del autor, una tarea, normalmente, se compone de: algún *input* (texto o muestra de lengua que los aprendices deben

---

<sup>4</sup> El tema es tratado por diversos autores a partir de diferentes perspectivas (lingüística, psicolingüística cognitiva, constructivista y sociocultural). Véase autores como Zanón (1990), Bachman y Palmer (1996), Nunan (2004), Long (2015), Willis y Willis (2011) y Ellis (2018).

procesar); y algunas instrucciones relativas a la ejecución de la tarea y a los resultados que deben ser alcanzados.

Estaire y Zanón (1990), por su parte, resumen la noción de tareas en cinco características fundamentales: (1) representativa de procesos de comunicación de la vida real; (2) identificable como unidad de actividad en el aula; (3) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de lenguas; (4) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; y (5) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información o significados. Los autores también establecen un marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (objetivos y contenidos — temáticos y lingüísticos — de aprendizaje, la secuenciación de tareas y evaluación).

Con todo, en el ámbito de este trabajo, adoptamos la definición de tarea propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021) bajo el enfoque basado en la acción<sup>5</sup>. Las tareas, según el MCER:

forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Consejo de Europa, 2001; 2021, p. 155)

La propuesta del MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021) parte de la concepción del aprendiz y usuario de la lengua como un agente social, es decir, un miembro de la sociedad que lleva a cabo diferentes tareas cotidianas en contextos cotidianos concretos que involucran el uso de la lengua. Con efecto, el enfoque basado en la acción busca construir espacios de aprendizaje basados en el uso de la lengua, es decir, situaciones comunicativas potencialmente auténticas que involucran interlocutores para alcanzar determinados propósitos.

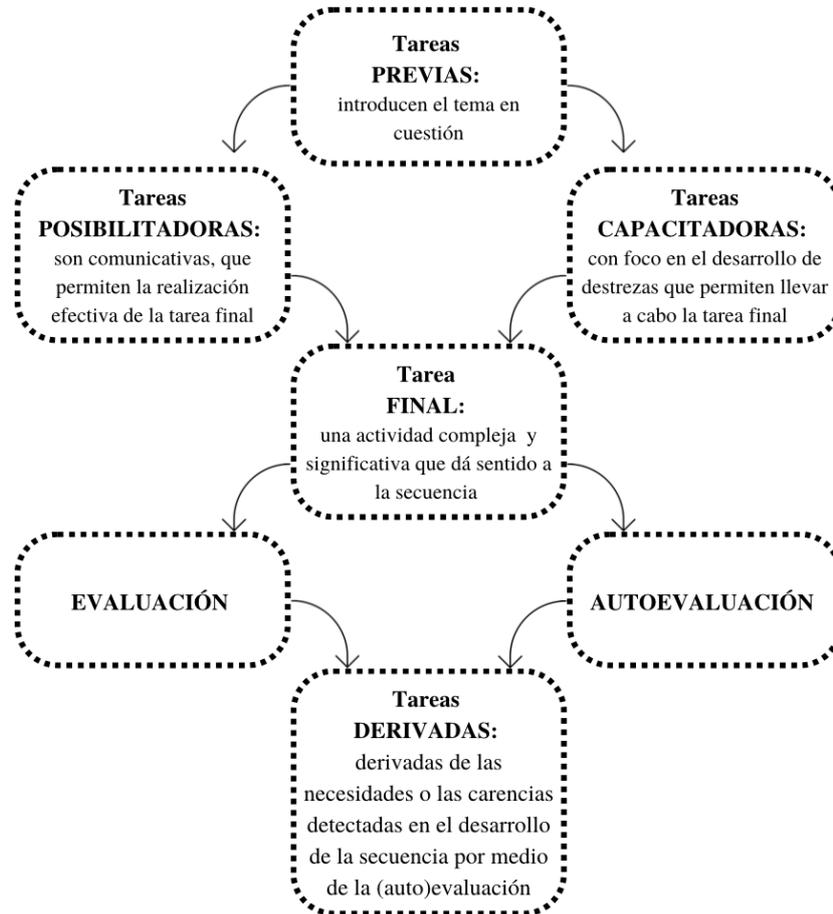
De forma general, las tareas implican: el uso de la lengua en situaciones similares a las cotidianas, que sean significativas y despierten el interés de los aprendices (Consejo de Europa, 2001; 2021; Cantero, 2019; Ellis, 2018; Willis y Willis, 2011; Estaire y Zanón, 1990), el uso de las actividades de lenguaje (percepción, producción, mediación e interacción) de forma integrada (Consejo de Europa, 2001; 2021; Ellis, 2018; Nunan, 2004), el foco primario en el significado<sup>6</sup> (Ellis, 2018; Willis y Willis, 2011; Long, 2015; Nunan, 2004; Estaire y Zanón, 1990), la orientación para el alcance de un propósito específico, concreto tomado como criterio de éxito (Ellis, 2018; Willis y Willis, 2011; Nunan, 2004; Bachman y Palmer, 1996) y la participación activa (Bachman y Palmer, 1996) y colaborativa (Cantero, 2019) de los aprendices.

Para operacionalizar nuestra propuesta basada en tareas, tomamos como base una secuencia didáctica basada en diferentes tipos de tareas (previas, capacitadoras y posibilitadoras) con vistas a una tarea final que tiene por objetivo el desarrollo de las competencias fónicas, propuesta por Cantero (2019). El autor define una secuencia didáctica como “una sucesión de actividades

<sup>5</sup> Para algunos autores, como Pinheiro y Quevedo-Camargo (2020), el enfoque basado en la acción (o perspectiva accional) lo propuso por primera vez el MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021) y se configura como una extensión del enfoque comunicativo. El eje central del enfoque es la formación de un actor social que no solamente aprende a "hablar con", sino a "hacer algo con" o "solucionar problemas juntamente con", sin prescindir del primero. Por lo tanto, moviliza de forma estratégica su repertorio de conocimientos (saber), habilidades (saber-como), actitud (saber-ser), lo que da como resultado el desarrollo de la competencia comunicativa.

<sup>6</sup> O "foco en la forma" (*focus on form*), según Long (2015). Bajo la perspectiva de Long (2015), el foco primario en el significado no dispensa el trabajo de algunas formas lingüísticas que estructuran y contribuyen a la negociación de sentidos entre los hablantes. El autor establece una distinción entre el foco en la forma (*focus on form*), que considera los significados pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos, que subyacen en las formas gramaticales, y el "foco en las formas" (*focus on forms*), que equivale a los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en el componente gramatical, en la memorización de formas lingüísticas aisladas, trabajadas de forma descontextualizada.

enlazadas, de modo que todas y cada una de ellas tienen sentido precisamente en esa secuencia, en la que cada actividad da sentido a la actividad siguiente, y no hay ninguna actividad desconectada de las demás” (Cantero, 2019, p. 77). La Figura 1 esquematiza la secuencia didáctica y resume la tipología<sup>7</sup> de tareas, de acuerdo con Cantero (2019).



**Figura 1.** Secuencia didáctica basada en tareas. Fuente: Elaboración propia a partir de Cantero (2019).

A título de ejemplo, podríamos decir que la(s) Tarea(s) Previa(s) introduce(n) la temática de la secuencia y dan sentido a la tarea final. Normalmente se trata de tareas de sensibilización acerca del tema que movilizan procesos cognitivos más sencillos, como recordar un vocabulario o relacionar conocimientos previos acerca de una temática específica, hacer la descripción de una imagen, entre otras.

<sup>7</sup> Estaire y Zanón (1990) definen dos tipos de tareas: (1) las tareas de comunicación, como, por ejemplo, tareas de resolución de problemas, vacíos de información, toma de decisiones, discusión, etc.; (2) tareas posibilitadoras, centradas en el desarrollo del dominio de los contenidos necesarios para la realización de las tareas de comunicación como, por ejemplo, actividades que involucran explicaciones, práctica y corrección, etc., de los diferentes bloques y tipos de contenidos usados en las tareas de comunicación. Cabe destacar que, en la literatura, las tareas posibilitadoras, asumen otras nomenclaturas: tareas con foco en la forma (Long, 2015), tareas de concienciación (*consciousness-raising*) (Ellis, 2018) y tareas metacognitivas (Willis y Willis, 2011).

La(s) *Tarea(s) Capacitadora(s)* ejercita(n) las habilidades lingüísticas necesarias para la tarea final y permiten enfocar en aspectos lingüísticos concretos como: pronunciación y entonación, léxico y gramática, pero de modo plenamente significativo.

La(s) *Tarea(s) Posibilitadora(s)*, por su parte, permite(n) el desarrollo de recursos y/o destrezas para la realización de la tarea final: como crear el escenario o elaborar el guion para una pieza de teatro. El trabajo de lengua, en el ámbito de las tareas posibilitadoras, se centra en desarrollar las competencias relacionales (mediación e interacción) porque consisten en negociar, tomar decisiones y trabajar conjuntamente.

La *Tarea Final* es una actividad que tiene pleno sentido en sí misma y cuya complejidad requiere una serie de actividades preparatorias (tareas previas). Como ejemplos de tarea final podemos citar: la organización de un viaje de fin de curso, un evento escolar, un cortometraje, una pieza de teatro, un juego de tablero, un vídeo para *YouTube*, un contenido (*post, vlog, reels*) para una red social (*Instagram, TikTok, Twitter, etc.*), un podcast, entre otros.

La(s) *Tarea(s) Derivada(s)* son actividades complementarias desarrolladas a partir de las necesidades o carencias específicas identificadas por medio de los procesos de evaluación y autoevaluación con vistas al alcance de los objetivos de aprendizaje.

### 2.3. La evaluación de las competencias fónicas

Los métodos de evaluación en contextos de lenguas (Inbar-Lourie, 2008) dialogan con una visión de la lengua específica, con las teorías de aprendizaje y/o adquisición de lenguas y con sus metodologías de enseñanza. En la Tabla 2, se sistematizan las relaciones entre el enfoque metodológico, las visiones de la lengua y de la pronunciación, sus métodos y recursos, y los métodos de evaluación más característicos.

En el enfoque didáctico comunicativo, conforme afirma Cantero (2020), se nos presenta elementos metodológicos que nos permiten plantear una metodología de enseñanza de la pronunciación eficaz y coherente. Aunque, en la práctica, muchas veces el trabajo con la oralidad es descuidado o marginalizado, replicando a las prácticas tradicionales.

Como vimos, con base en el modelo de competencia comunicativa, la dimensión fónica, es decir, la pronunciación, es vista como un fenómeno multidimensional y múltiple (Cantero, 2020). Así, no se considera la existencia de una única norma fónica, sino diversas, que corresponden a diferentes variantes dialectales, de registro, identitarias, que encuentran lugar en diferentes culturas hispanohablantes del mundo. De esta forma, el objetivo de aprendizaje no es memorizar esas normas, sino desarrollar una competencia fónica que dé como resultado la capacidad de comunicarse de forma eficaz. En ese sentido, los “errores” de pronunciación asumen un nuevo rol y son vistos como la manifestación de una competencia fónica en desarrollo, lo que se denomina interlengua fónica (Cantero, 2020, 2014).

La interlengua fónica puede ser considerada como los estadios sucesivos del proceso de desarrollo de la competencia fónica, que cambia y se adapta conforme a la necesidad del aprendiz y usuario de la lengua considerando su inserción en nuevos contextos comunicativos. Se trata, por lo tanto, de un proceso individual, idiosincrático y continuo, es decir, no hay un punto de llegada, en la medida en que las demandas comunicativas siempre implican nuevos aprendizajes.

En ese contexto, el trabajo de las dimensiones fónicas asume el protagonismo tanto en la enseñanza como en la evaluación, al lado de las demás dimensiones de la lengua. Para ello, argumentamos que el proceso de evaluación por medio de tareas es un método potencialmente eficaz para obtener informaciones acerca del estadio de desarrollo de la competencia fónica y, por lo tanto, apoyar los ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en curso.

Enfoque metodológico	Prescriptivo o tradicional	Comunicativo
Visión de la lengua	Paradigma positivista  Estructuralista: la lengua equivale a un sistema de elementos fonético-fonológicos, morfológicos y sintácticos.	Paradigmas constructivista y sociocultural  Comunicativa: multidimensional, relacionada con el uso en situaciones comunicativas concretas, significativas, potencialmente auténticas.
Visión de la pronunciación	Unívoca: la norma fónica es única, estándar y prescribe (determina) un único modo de hablar.	Múltiple, multidimensional: la norma fónica es diversa y da como resultado diferentes variedades de habla
Visión del "error"	Los "errores" son tomados como faltas, por la inhabilidad del aprendiz que debe, por lo tanto, ser responsabilizado, corregido, punido.	No hay "errores", hay diferentes manifestaciones de interlenguas fónicas. En ese sentido, el aprendiz debe ser apoyado para que evolucione en el desarrollo de la competencia fónica.
Métodos y recursos	-Corrección directa (de base correctiva) -Método fonoarticulatorio (de base metacognitiva: gráficos articulatorios, representaciones de modos articulatorios, guialenguas, lectura labial, etc.). -Transcripción fonética de base metacognitiva: símbolos fonéticos, implicación en la dependencia de la ortografía (código gráfico característico de la escritura).	-Pronunciación por tareas o enfoque centrado en la acción -Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) -Enfoque oral
Evaluación	Test de <i>papel y lápiz</i> , característica del movimiento psicométrico-estructuralista (Brown, 1996): métodos de evaluación objetivos, de respuesta cerrada, como, por ejemplo, selección múltiple, verdadero o falso, rellenar huecos, etc.) cuyo foco está en la evaluación de sonidos (segmentos) aislados y de destrezas (percepción, producción, interacción y mediación), de forma separada y descontextualizada.	Evaluación de <i>desempeño</i> , característica del movimiento comunicativo (Brown, 1996): métodos de evaluación con foco al movilizar el uso de la lengua en contextos potencialmente auténticos (que implican en interlocutores y propósitos comunicativos); el uso de las destrezas de forma integrada (percepción, producción, interacción y mediación), los procesos cognitivos superiores.

**Tabla 2.** Relación entre el enfoque metodológico y la evaluación de la pronunciación. Fuente: Elaboración propia a partir de Cantero (2020), Shepard (2000) y Brown (1996).

La evaluación<sup>8</sup>, en el ámbito de esta investigación, es comprendida como un elemento integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje (Black y William, 2010). Se trata de un proceso de evaluación formativa<sup>9</sup> que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias

<sup>8</sup> Se refiere a las evaluaciones de rendimiento, es decir, aquellas aplicadas en clase que tienen por objetivo proporcionar informaciones acerca del alcance de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

<sup>9</sup> El concepto de evaluación formativa (procesual, integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje) fue propuesto por primera vez por Scriven (1967) para contraponer el concepto de evaluación sumativa (clasificatoria, centrado en el producto final de la evaluación). En Brasil, hasta hoy el modelo de evaluación sumativa prevalece en el sistema educacional del país (Scaramucci, 2016).

fónicas. Una de las características de ese proceso es la inclusión del aprendiz en su propio proceso de evaluación (autoevaluación) y de sus pares (coevaluación). Esta práctica tiene por objetivo proporcionar informaciones que puedan apoyar aprendices y profesores a perfeccionar su trabajo hacia el alcance de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido, los profesores deben establecer criterios de corrección de tareas que sean claros y objetivos para garantizar prácticas de evaluación justas y democráticas (Arias, Maturana y Restepo, 2012). Asimismo, es recomendable que tales criterios sean negociados y compartidos previamente (antes de la realización de la tarea) con los estudiantes de forma a orientarlos acerca de los resultados esperados.

Evaluar la oralidad significa registrar muestras de lengua del aprendiz y usuario y compararlas a un sistema de criterios y juzgar su calidad. Por esta razón elegimos la rúbrica<sup>10</sup> de evaluación como un instrumento capaz de aumentar la confiabilidad<sup>11</sup> (Luoma, 2004) y apoyar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Brookhart, 2018) por medio de tareas. Las rúbricas tienen por objetivo operacionalizar el constructo de evaluación por medio de criterios descritos en una serie continua de niveles de desempeño, disminuyendo así la subjetividad (Brookhart, 2018), y comunicar las expectativas de resultados de una tarea a los estudiantes (Fraile, Pardo y Panadero, 2017).

En resumen, las rúbricas de evaluación pueden mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, mejorar el desempeño de los aprendices, por medio de varios mecanismos: (1) dando transparencia al proceso de evaluación; (2) reduciendo la ansiedad de los estudiantes frente a las evaluaciones en la medida en que las rúbricas comunican las expectativas de los profesores con respecto a su desempeño; (3) apoyando los procesos de retroalimentación por parte de los profesores; (4) permitiendo la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación (autoevaluación) y de sus colegas (evaluación por pares o coevaluación); (5) apoyando los procesos de autorregulación y mejorando la autoeficacia<sup>12</sup> de los estudiantes (Brookhart, 2018; Fraile, Pardo y Panadero, 2017; Brookhart y Chen, 2015; Panadero y Jonsson 2013; Arias, Maturana y Restepo, 2012).

Según Bachman (1990), si pretendemos desarrollar y usar adecuadamente evaluaciones de calidad, tenemos que estar anclados en definiciones claras tanto de las habilidades que deseamos evaluar como de los métodos de evaluación. Por otro lado, Luoma (2004) afirma que lo más importante al elaborar una tarea es establecer qué habilidades serán evaluadas y el valor (puntuación) de cada una de ellas. Ante eso, para la elaboración de la rúbrica de evaluación de la tarea final tomamos como referencia: (1) las características principales que definen una tarea (objetivo final de la tarea; foco primario en el significado; integración de habilidades; entre otras); y (2) las características de la oralidad<sup>13</sup>. Se describen los detalles de ese proceso de desarrollo de la propuesta de la rúbrica de evaluación a continuación.

### 3. La secuencia de tareas audiovisuales

Hemos diseñado la presente propuesta pensando en generar espacios significativos de inmersión entre hablantes habituales (Cantero, 2020) y considerando la necesidad de discutir los efectos de

---

<sup>10</sup> Cabe destacar que el término rúbrica es empleado por Bachman y Palmer (1996) para definir el conjunto de especificaciones de una tarea (temas, instrucciones, input, destrezas movilizadas, etc.), con todo, en esta investigación consideramos una rúbrica como una especificación de cómo se evaluará una prueba (criterios, descriptores y niveles de paso).

<sup>11</sup> Considerando que las tareas son métodos de evaluación de respuestas variables, el uso de rúbricas tiene el potencial de aumentar la consistencia de los resultados, es decir, la fiabilidad.

<sup>12</sup> La autoeficacia se define como la creencia de cada alumno sobre sus propias capacidades para alcanzar una determinada meta (Bandura, 2003 apud Fraile, Pardo y Panadero, 2017). Es decir, no se relaciona con la capacidad en sí, sino con la percepción que tiene el estudiante de dicha capacidad.

<sup>13</sup> Ya se ha comentado sobre ellas anteriormente.

la emergencia climática y del rol central de Brasil como articulador de acciones para detener sus avances en la escena latinoamericana y mundial. La hemos organizado en cuatro tipos de tareas: previas, posibilitadoras, capacitadoras y final. Así como sus procesos de evaluación. En la Tabla 3 se detallan los objetivos de la propuesta.

<i>Destinatarios</i>	Estudiantes brasileños de E/LE, nivel B1
<i>Modalidad de enseñanza</i>	Presencial, on-line o híbrida
<i>Temática</i>	La emergencia climática
<i>Objetivos generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer un contexto significativo en el que los aprendices puedan comunicarse en lengua española en un ambiente de inmersión fónica con interlocutores habituales (profesor y colegas).</li> <li>- Desarrollar la capacidad de percibir y comprender enunciados orales negociando vacíos de información, construyendo sentidos.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de generar enunciados orales inteligibles y eficaces desde el punto de vista de la comunicación.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de interactuar, esto es, participar del juego de la negociación comunicativa.</li> </ul>
<i>Objetivos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de percibir y producir diferentes entonaciones lingüísticas de diferentes enunciados orales.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de percibir y producir enunciados orales inteligibles.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de percibir y producir discursos orales fluidos.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de aplicar diferentes estrategias de comunicación (inferir, compensar, autocorregir; cooperar; pedir aclaraciones; relacionar conocimientos previos; adaptar el lenguaje, etc.) para el alcance de diferentes propósitos comunicativos (describir, argumentar, aconsejar, etc.) a partir de la oralidad.</li> </ul>

**Tabla 3.** Diseño de los objetivos de la secuencia de tareas. Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Tareas previas

A continuación, en las Tablas 4, 5 y 6 se presentan las tareas previas de la propuesta.

<b>Tarea Previa 1: “Otra forma de vivir”</b>
<i>Objetivo general:</i> Introducir la temática de la secuencia y dar sentido a la tarea final
<i>Objetivo específico:</i> Abrir la temática (rompehielos) y reflexionar sobre el proceso (lluvia de ideas)
<i>Agrupamiento:</i> clase abierta
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> Mira la imagen a continuación y contesta: <i>¿Ya has visto esta imagen? ¿De qué se trata?</i>

<b>Figura 2.</b> El sufrimiento de una tortuga por una pajilla. Fuente: Agencia EFE: Verde <sup>14</sup> . Ahora, visiona el vídeo y contesta oralmente a estas preguntas: <a href="https://youtu.be/gINHW2YopcA">https://youtu.be/gINHW2YopcA</a> . <sup>15</sup>
<ol style="list-style-type: none"><li>(1) <i>¿De qué trata el video?</i></li><li>(2) <i>¿Cuál es la relación entre el video y la imagen de la tortuga presentada anteriormente?</i></li><li>(3) <i>¿Resistirá la Tierra al calentamiento global?</i></li><li>(4) <i>¿Hasta cuándo podremos disponer de un recurso tan necesario e importante como el agua?</i></li><li>(5) <i>¿Cuál es nuestro rol frente a la emergencia climática? ¿Hay algo que podemos hacer para proteger el planeta? ¿Al fin y al cabo, hay “otra forma de vivir” en armonía con el planeta?</i></li></ol>
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> Tarea síncrona.
<i>Instrucciones para el profesorado:</i> todas las preguntas anteriores deben ser orales. Si se trata de una tarea asíncrona, el profesor puede grabarlas en su propia voz, lo que contribuiría al proceso una vez que los alumnos ya están familiarizados con su voz. Si se trata de una tarea síncrona, basta que el profesor las plantee en clase abierta.  Los alumnos pueden grabar las respuestas desde sus teléfonos móviles y subir la grabación en la plataforma determinada por el profesor o por medio de un formulario de Google.

**Tabla 4.** Diseño de la tarea previa 1. Fuente: Elaboración propia.

<sup>14</sup> EFE: Verde (2015, 20 de agosto). *El sufrimiento de una tortuga por una pajita en la nariz llama a reducir el uso de plástico*. Recuperado en: 13 de abril de 2023 de <https://efeverde.com/el-sufrimiento-de-una-tortuga-por-una-pajilla-en-la-nariz-llama-a-reducir-el-uso-de-plastico/>.

<sup>15</sup> Estrella Damm (2019, 28 de junio). *Otra forma de vivir* [Video]. YouTube. Recuperado en 13 de abril de 2023 de <https://youtu.be/gINHW2YopcA>.

<b>Tarea Previa 2: “Se dijo en la radio” [parte 1]</b>
<i>Objetivo general:</i> Reflexionar acerca de la emergencia climática
<i>Objetivo específico:</i> Movilizar las actividades de percepción, producción, interacción y mediación orales
<i>Agrupamiento:</i> clase abierta
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> Escucha una conversación entre expertos (de 00:07 a 05:44) y a continuación juzga las afirmaciones planteadas por tu profesor como correctas o incorrectas según el audio.
<i>Recurso:</i> Santiago Niño: 'Para bajar el precio de la luz hay que sustituir el sistema de cambio del megavatio'. Audio disponible en <a href="https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html">https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html</a> . <sup>16</sup>
<i>Instrucciones para el profesorado:</i> Preguntas y respuestas de comprensión oral. Se deben plantear oralmente.  1. En el audio se comenta que la falta de algunos materiales tiene que ver con la contaminación. <i>INCORRECTO.</i> A causa de la pandemia faltan microchips, material de construcción, papel, aluminio, cobre, comidas y bebidas. Se comenta que en la actualidad los problemas de suministro se deben al parón económico.  2. Se puede afirmar, según el audio, que en el siglo XIX se entendía que seguir creciendo implicaba contaminar. <i>CORRECTO.</i> Se comenta que la contaminación estalló en el siglo XIX, con la Revolución Industrial. Y también que el capitalismo impulsó el crecimiento económico y que el PIB se basaba en la contaminación.  3. Solo se evidencian los problemas medioambientales en el siglo XX, según el audio. <i>CORRECTO.</i> Se empieza a abordar el problema del medio ambiente en los años 70.  4. De acuerdo con el experto, la tecnología podrá resolver el problema del medio ambiente. <i>INCORRECTO.</i> Se comenta que hay una corriente de pensamiento en EUA que creía que la tecnología sería la solución, pero ya se ha visto que no.

**Tabla 5.** Diseño de la tarea previa 2. Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizada la escucha de la parte 1, se hace la de la parte 2, dándole continuidad a la secuencia.

<sup>16</sup> Perea, P. P. (2021, 27 de octubre). Santiago Niño: 'Para bajar el precio de la luz hay que sustituir el sistema de cambio del megavatio'. [Podcast]. Cadena Ser. Recuperado en 13 de abril de 2023 de [https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la\\_ventana/1635355321\\_637526.html](https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html).

<b>Tarea Previa 3: “Se dijo en la radio” [parte 2]</b>
<i>Objetivo general:</i> Reflexionar acerca de la emergencia climática
<i>Objetivo específico:</i> Movilizar las actividades de percepción, producción, interacción y mediación orales
<i>Agrupamiento:</i> pequeños grupos
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> Escucha la segunda parte de la conversación entre expertos (de 00.07 a 05:44) y discútela con tus compañeros. Después, expón tu opinión en clase abierta:  <i>Insumo:</i> Santiago Niño: 'Para bajar el precio de la luz hay que sustituir el sistema de cambio del megavatio'. <span style="float: right;">Audio disponible en</span> <a href="https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html">https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html</a> . <sup>18</sup>
<i>Instrucciones para el profesorado:</i> El profesor puede pedir que los estudiantes se organicen en pequeños grupos para que discutan y reflexionen sobre el contenido de la conversación. Tras esta conversación inicial, se puede pedir que un representante de cada grupo presente lo que han discutido a los otros compañeros. Como todos han escuchado el audio completo estarán en condiciones de opinar y contribuir a la discusión de todos los temas.  Proponemos estas preguntas que deben ser planteadas oralmente (por medio de grabación previa o en el momento de la enunciación) por el profesorado.  1 ¿Según los expertos, hay alguna manera de solucionar el problema del cambio climático? Discútelo. <i>Possible respuesta:</i> según se comenta, tenemos una oportunidad para "resolver" o para "dulcificar" el problema del cambio climático siempre y cuando se reoriente el proceso productivo.  2 ¿Cuáles son las expectativas de Javier para la cumbre de Glasgow? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo? Coméntalo. <i>Possible respuesta:</i> Javier no espera mucho de la cumbre de Glasgow, porque es muy pesimista y tuvo mucha mala experiencia en cumbres que no llegaron a ningún sitio. Además, él menciona que estamos en cuenta atrás y no queda tiempo.  3 ¿Qué opina la secretaria de cambio climático de Naciones Unidas? <i>Opina que deberíamos haber hecho los recortes en emisiones ayer, no hoy.</i>  4 ¿En tu opinión, por qué algunos países como China y Estados Unidos no se implican más en el cambio del paradigma medioambiental? <i>Respuesta abierta.</i>  5 ¿Qué consecuencias graves ocurrieron en las últimas décadas por el cambio climático, según se comenta en el audio? <i>Possible respuesta:</i> según un informe, hubo medio millón de muertes a causa del cambio climático en las últimas dos décadas.  6 ¿Qué opina Andreu, el ambientólogo, sobre el cambio climático? ¿Estás de acuerdo con él? <i>Possible respuesta:</i> él afirma que nos queda muy poco tiempo y que si queremos un futuro visible hay que producir cambios antes de diez años.

**Tabla 6.** Diseño de la tarea previa 3. Fuente: Elaboración propia.

## 3.2. Tareas capacitadoras

Tras esa primera fase, continuamos la secuencia con las tareas capacitadoras (Tablas 7 y 8). Es importante mencionar que todas las tareas forman parte de la misma unidad y funcionan integralmente juntas, de forma contextualizada.

<i>Tarea Capacitadora 1: “Manejamos la lengua”</i>				
<i>Objetivo general:</i> Desarrollar y practicar los aspectos suprasegmentales de la lengua española.				
<i>Objetivo específico:</i> Movilizar las actividades con foco en la entonación lingüística (declarativas e interrogativas).				
<i>Agrupamiento:</i> Individualmente, primero, y después, se comenta en clase abierta.				
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> Escucha los audios <sup>17</sup> y analiza si los enunciados son interrogativos o son declarativos (afirmativos o negativos).				
<i>Recurso:</i> Santiago Niño: 'Para bajar el precio de la luz hay que sustituir el sistema de cambio del megavatio'. Disponible en <a href="https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html">https://cadenaser.com/programa/2021/10/27/la_ventana/1635355321_637526.html</a> . <sup>16</sup>				
		¿?	<i>Enlace</i>	<i>Transcripción (para el uso del profesor)</i>
1			<a href="https://drive.google.com/file/d/1LmKTnrF_4aY0CZ5tiDwC91BwmWzzay8a/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1LmKTnrF_4aY0CZ5tiDwC91BwmWzzay8a/view?usp=share_link</a>	¿estamos encerrados ahí en un bucle del que no se puede salir, Santiago?
2			<a href="https://drive.google.com/file/d/1-xl71XU09CeYPHNvVQ_HkjiBuIalZMAI/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1-xl71XU09CeYPHNvVQ_HkjiBuIalZMAI/view?usp=share_link</a>	la historia esta empieza a principios del siglo XIX con la primera revolución industrial.
3			<a href="https://drive.google.com/file/d/1BSJB23kMNiIJwVSfg5Ub6xRpMa_f_V/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1BSJB23kMNiIJwVSfg5Ub6xRpMa_f_V/view?usp=share_link</a>	el crecimiento económico, el incremento de producto interior bruto, se basaba en la contaminación.
4			<a href="https://drive.google.com/file/d/1x5N37X8EQ5fCHvBmhEtPV4O6kMdaBE71/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1x5N37X8EQ5fCHvBmhEtPV4O6kMdaBE71/view?usp=share_link</a>	¿tú esperas mucho o poco de esta cumbre de Glasgow, Javier?
5			<a href="https://drive.google.com/file/d/1CY5ZIr1wiVifBSgP-E1mi45rNQZOITAS/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1CY5ZIr1wiVifBSgP-E1mi45rNQZOITAS/view?usp=share_link</a>	el cambio climático ya está impactando de manera muy grave.
6			<a href="https://drive.google.com/file/d/15A44_eOO4RGxdyhUDWTtosfIpkKqAJeS/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/15A44_eOO4RGxdyhUDWTtosfIpkKqAJeS/view?usp=share_link</a>	¿cuánto tiempo nos queda?
7			<a href="https://drive.google.com/file/d/1CCDi4j5cxgSOG2RHqbKars5XMheALtNM/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1CCDi4j5cxgSOG2RHqbKars5XMheALtNM/view?usp=share_link</a>	yo sinceramente estoy, también estoy de acuerdo con Javier también que las perspectivas no son demasiado halagüeñas.
8			<a href="https://drive.google.com/file/d/1ZxXjMTIuT2CXfyi5rb8RypQLJ4mCfLOG/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1ZxXjMTIuT2CXfyi5rb8RypQLJ4mCfLOG/view?usp=share_link</a>	¿antes de diez años?

<sup>17</sup> Hemos partido de la primera parte del programa de radio para seleccionar enunciados que presentaran los referidos modelos. Para extraerlos, hemos usado el software Audacity, un programa gratuito de edición de audios.

*Instrucciones para el profesorado:* El profesor puede compartir los audios con el grupo para que cada aprendiz pueda escuchar (cuantas veces sea necesario) e identificar las entonaciones lingüísticas. Luego, se puede corregir las respuestas de todo el grupo. Si lo considera útil, el profesor podrá explicar cómo funciona el movimiento melódico de las entonaciones declarativa e interrogativa a partir de la muestra de las representaciones de los patrones ascendente y descendente (Para saber más, véase: Cantero y Font-Rotchés, 2009; Fonseca de Oliveira, 2013).

**Tabla 7.** Diseño de la tarea capacitadora 1. Fuente: Elaboración propia.

Después de esta primera tarea, se puede empezar la segunda tarea capacitadora.

**Tarea Capacitadora 2: “¡Bingo!”**

*Objetivo general:* Desarrollar y practicar los aspectos suprasegmentales de la lengua española

*Objetivo específico:* trabajar el acento paradigmático y el vocabulario temático por medio de una dinámica

*Agrupamiento:* con todo el grupo reunido

*Instrucciones para los aprendices:* Para el bingo serán necesarios los siguientes materiales: tarjetas para los estudiantes y fichas con el vocabulario para el sorteo.

*Instrucciones para el profesorado:*

1. Acceder a la plantilla con las tarjetas del bingo e imprimirlas.

*Enlace para acceder a las tarjetas del bingo:*  
<https://drive.google.com/file/d/1u87O0q1szPS84sdK8TW3WhLDKfA-iyg8/view?usp=sharing>

2. Distribuir una tarjeta (con las imágenes) para cada estudiante o para cada grupo de estudiantes.
3. En cada ronda, una palabra diferente se sortea.
4. Al completar una línea, columna, diagonal o cualquiera de los patrones, el estudiante debe avisar su bingo.

*Vocabulario para el sorteo:* agujero en la capa de ozono; desastre ambiental; deforestación; contaminación; calentamiento global; efecto invernadero; vertederos de basura; desertización; huracanes; tormentas; sequías; quema de combustible fósil; energía renovable; paneles solares; emisiones de gases; lluvia acida; atmósfera; océano; oxígeno.

Enfoque en las palabras heterosemánticas heterotónicas entre el español y el portugués. Proponemos el trabajo con el acento paradigmático (o de palabra) a partir de algunos heterotónicos<sup>18</sup> relacionados con la temática por tratarse de dudas frecuentes del alumnado brasileño, como: atmósfera, océano, oxígeno, entre otras.

oxígeno	efecto invernadero	vertedero de basura
huracán	calentamiento global	océano
deforestación	huellas de carbono	contaminación

**Figura 3.** Ejemplo de tarjeta para el bingo (Elaboración propia).

**Tabla 8.** Diseño de la tarea capacitadora 2. Fuente: Elaboración propia.

<sup>18</sup> Son vocablos con el mismo significado en portugués y en español, sin embargo, su pronunciación es diferente, es decir, su sílaba tónica cambia de una lengua a otra.

En la Tabla 8, las tarjetas con las palabras son para el control del profesor. La actividad está pensada para que los estudiantes tengan acceso solamente a la tarjeta con imágenes.

### 3.3. Tareas posibilitadoras

En la Tabla 9, presentamos una tarea posibilitadora que permite el desarrollo de recursos y/o destrezas para la realización de la tarea final, es decir, la creación de un podcast.

<b>Tarea Posibilitadora: “¿Qué es un podcast?”</b>
<i>Objetivo general:</i> Conocer recursos y desarrollar destrezas para la realización de la tarea final
<i>Objetivo específico:</i> Movilizar diferentes recursos para conocer el género podcast
<i>Agrupamiento:</i> pequeños grupos
<p><i>Instrucciones para los aprendices:</i> En pequeños grupos, elegid un podcast a continuación:</p> <p><u>Recurso:</u> Amor y furia para resolver la crisis climática y ecológica: Podcast disponible en: <a href="https://open.spotify.com/episode/3AVsHCpRJCLqtUFgvFdjGd?si=Jx3PAwisSDeHVV57lmH8VA">https://open.spotify.com/episode/3AVsHCpRJCLqtUFgvFdjGd?si=Jx3PAwisSDeHVV57lmH8VA</a>.<sup>19</sup></p> <p>La catástrofe de la crisis climática y ecológica nos va a afectar a todos. ¿Estamos a tiempo de hacer algo para revertirla? La activista Flavia Broffoni argumenta que el camino más efectivo es la desobediencia civil pacífica. En su charla en TED x Rio de la Plata, nos propone cómo actuar con amor y furia para revertir los efectos desastrosos de la crisis.</p> <p>Para comprender el texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es el escenario descrito por la activista? ¿Quiénes son los responsables?</li> <li>2. ¿De qué trata el concepto de apartheid climático según la activista?</li> <li>3. ¿Cuáles son las posibles consecuencias de la deforestación de la Amazonia?</li> <li>4. ¿Cuáles son las soluciones presentadas por la activista?</li> </ol> <p>Analizando el podcast:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién es el oyente ideal a quién(es) dirige el podcast? ¿Qué edad tiene y a qué generación pertenece? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?</li> <li>2. ¿De qué tema trata?</li> <li>3. ¿Cuál es el objetivo de la activista? ¿Qué recursos (contenidos lingüísticos) utiliza para alcanzarlo?</li> <li>4. ¿Qué es, por lo tanto, un podcast? ¿Cuál es la diferencia entre un podcast y una radio?</li> </ol> <p><i>Materiales para consultar:</i></p> <p>¿Qué es un podcast y para qué sirve?: <a href="https://youtu.be/u-9vuXXJrOc">https://youtu.be/u-9vuXXJrOc</a><sup>20</sup></p> <p>¿Cómo grabar podcast desde tu teléfono móvil?: <a href="https://youtu.be/h2ISlr4ZNkg">https://youtu.be/h2ISlr4ZNkg</a><sup>21</sup></p> <p>¿Cómo hacer un podcast gratis?: <a href="https://youtu.be/vbJSLgdwJTk">https://youtu.be/vbJSLgdwJTk</a><sup>22</sup></p> <p>Ahora te toca, manos a la obra: Llegó el momento en el que vas a crear tu propio podcast.</p> <p><i>Instrucciones para el profesorado:</i> plantear las preguntas anteriores oralmente (o por medio de grabaciones de voz), evitando textos escritos.</p>

**Tabla 9.** Diseño de la tarea posibilitadora 1. Fuente: Elaboración propia.

<sup>19</sup> Broffoni, F. (2022). *Amor y furia para resolver la crisis climática y ecológica*. [Podcast] Spotify.

<sup>20</sup> Podnation (2022, 10 de septiembre). *¿Qué es un PODCAST y para qué hacer uno?* [Video]. YouTube.

<sup>21</sup> Compensar Colombia (2021, 14 de enero). *¿Cómo grabar podcast desde tu celular?* [Video]. YouTube.

<sup>22</sup> Marketing4eCommerce (2019, 21 de marzo). *Como hacer un PODCAST GRATIS [paso a paso]* [Video]. YouTube. Recuperado el 13 de abril de 2023 de <https://youtu.be/vbJSLgdwJTk>.

### 3.4. Tarea final

En la Tabla 10 presentamos la tarea final con las instrucciones para el desarrollo de un podcast. Con el desarrollo de la tarea final, se pretende movilizar los recursos formales y los contenidos temáticos trabajados anteriormente en la secuencia de tareas.

<b>Tarea Final: “Hagamos un podcast”</b>
<i>Objetivo general:</i> Movilizar los recursos lingüísticos trabajados anteriormente para la ejecución de una tarea compleja y auténtica
<i>Objetivo específico:</i> Grabar un podcast en lengua española sobre la temática de la emergencia climática
<i>Agrupamiento:</i> pequeños grupos
<i>Instrucciones para los aprendices:</i> imagina que eres un influenciador digital y vas a desarrollar un proyecto de un podcast juntamente con otros influenciadores. Tu objetivo es grabar un episodio para el podcast titulado: “ <i>El clima está cambiando, nosotros también deberíamos. Soluciones para alejar el fin del mundo</i> ” en el que se traten acciones individuales para combatir/frenar los cambios climáticos. Tu objetivo es elegir uno de los temas propuestos a continuación y desarrollar episodios (de aproximadamente 10 minutos) con: [a] una breve contextualización del tema; y [b] consejos prácticos que puedan ser aplicados cotidianamente por el público joven con el objetivo de concienciar a los oyentes sobre su rol en la preservación del planeta.
Cada estudiante debe elegir una de las temáticas que se presentan a continuación: <ul style="list-style-type: none"><li>-soluciones sostenibles para los desplazamientos urbanos y medios de transporte en las grandes ciudades;</li><li>-soluciones para disminuir el uso de los combustibles fósiles, ahorrar energía;</li><li>-soluciones para consumir menos plástico;</li><li>-soluciones para evitar la deforestación de la Amazonia;</li><li>-soluciones para producir/consumir alimentos de forma sostenible con baja emisión de carbono;</li><li>-soluciones para reciclar/reusar/reducir la basura, los residuos sólidos;</li><li>-soluciones para un consumo sostenible y responsable;</li><li>-soluciones para combatir los bulos (<i>fake news</i>) acerca de la emergencia climática.</li></ul>
Como propuesta final, los alumnos pueden exponer sus productos finales en un auditorio, si lo disponen, en línea o en clase abierta para que todos puedan apreciar el trabajo de sus compañeros.
Después de la exposición de la tarea final, sugerimos una actividad de <i>autoevaluación y/o coevaluación</i> (a criterio del profesor) por medio de una rúbrica de evaluación que será presentada más adelante.
Tras los procesos de evaluación, el profesorado puede proponer <i>Tareas Derivadas</i> (Cantero, 2019) para trabajar las principales dificultades de los aprendices.

Tabla 10. Diseño de la tarea final. Fuente: Elaboración propia.

Tras la culminación de la tarea final, se abre el espacio para la autoevaluación y la evaluación por pares o coevaluación de los alumnos (a criterio del profesor). Para ello, planteamos en la secuencia una rúbrica.

## 4. Una propuesta de rúbrica para una evaluación analítica

De acuerdo con Luoma (2004), la evaluación, las tareas y los criterios de evaluación necesitan desarrollarse de forma conjunta. Para el desarrollo de la rúbrica, seguimos tres etapas que están descritas en la Tabla 11.

<i>Etapas:</i>	<i>Tiene por objetivo contestar las siguientes preguntas:</i>
1) <i>Establecimiento de los criterios o categorías de evaluación</i>	1.1) ¿Cuál es el desempeño esperado (el producto) al final de la tarea?; 1.2) ¿Cuáles conocimientos y destrezas son esperados?; 1.3) ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje? 1.4) ¿Cuáles son los criterios de evaluación?
2) <i>Establecimiento de los niveles de desempeño y sus respectivos descriptores y de la puntuación</i>	2.1) ¿Cuántos niveles de desempeño pueden ser distinguidos de forma consistente? 2.2) ¿Cómo describir el desempeño aceptable, mediano y no aceptable? 2.3) ¿Qué tipo de retroalimentación es necesaria para los estudiantes? 2.4) ¿Cómo comunicar de forma clara y objetiva los desempeños esperados a los estudiantes? 2.5) ¿Cuál es el valor (puntuación) a ser atribuido a cada nivel de desempeño de acuerdo con los objetivos de aprendizaje?
3) <i>Repaso de los componentes de la rúbrica</i>	3.1) ¿Los criterios contemplan todos los objetivos de aprendizaje? 3.2) ¿Los criterios reflejan conocimientos y destrezas observables y mensurables por el profesorado en el aula? 3.3) ¿Todos los criterios son esenciales e independientes conceptualmente? 3.4) ¿Los descriptores describen patrones de desempeño en diferentes niveles? 3.5) ¿El lenguaje es claro? 3.6) ¿La rúbrica es práctica de usar por el profesorado y los estudiantes en el aula?

**Tabla 11.** Etapas para el diseño de la rúbrica de evaluación analítica<sup>23</sup>. Fuente: Elaboración propia.

Cada criterio de la rúbrica debe ser independiente conceptualmente, concreto, observable y mensurable (Vercellotti y McCormick, 2021; Luoma, 2004). Por lo tanto, tomamos como base el diseño de la tarea final y definimos el desempeño esperado (conocimientos y destrezas esperadas), relacionándolo con los objetivos de aprendizaje. Cada objetivo de aprendizaje (o un conjunto de objetivos relacionados) equivale a un criterio de evaluación en la rúbrica. Como criterios elegimos: (1) el propósito de la tarea: movilizar los conocimientos de mundo y temática (contenidos relacionados al tema) de forma estratégica, incentivar a los estudiantes a tomar actitudes prácticas en su cotidiano que contribuyan a la preservación del planeta; (2) la competencia comunicativa con foco en las dimensiones discursivas, pragmáticas y socioculturales: movilizar los recursos comunicativos, de forma estratégica, adecuados a la situación comunicativa (¿quién habla?, ¿para quién habla?, ¿sobre qué habla? y ¿con qué objetivo habla?) para producir el texto oral cohesionado y adecuado al género discursivo (podcast) solicitado; y (3) la competencia comunicativa con foco en la dimensión fónica: movilizar los

<sup>23</sup> Las rúbricas pueden ser analíticas, esto es, aquellas que consideran los criterios individualmente; o holísticas, que consideran los criterios de forma conjunta. Nos apoyamos en Brookhart (2018), que considera las rúbricas analíticas como más adecuadas a los procesos de retroalimentación.

recursos lingüísticos adecuados (acento de palabra y de frase, entonación lingüística) que resultan en una producción oral fluida e inteligible.

Como nuestro foco está en la dimensión fónica, nos detenemos en la justificación de ese criterio. Bajo el enfoque oral, Cantero (2020) sugiere que los fenómenos de ritmo y entonación (ambos forman parte de la competencia discursiva)<sup>24</sup> son los más relevantes desde la perspectiva comunicativa, pues integran fónicamente los discursos. Así, la entonación prelingüística es considerada un elemento fundamental y consiste, sumamente, en segmentar el discurso en bloques fónicos que permiten la inteligibilidad del discurso. El MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021), por otro lado, propone que la pronunciación de un aprendiz y usuario de la lengua (en el nivel B1), debe ser “inteligible”, lo que significa decir que la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impide la comprensión del mensaje; y que su acento generalmente se ve influido por otra(s) lengua(s) que habla. En otras palabras, la pronunciación no se reduce a la reproducción de sonidos segmentales, ya que el foco está en la capacidad de comunicarse, de comprender y hacerse comprensible, a pesar de su acento extranjero<sup>25</sup>. De esa forma, no se establece como patrón un único acento “nativo” (que, en verdad, no existe).

El ritmo, en cambio, se relaciona con la fluidez del discurso y con la capacidad de mantener una conversación en tiempo real, secuenciando las palabras y las ideas de forma concatenada (cada palabra debe fluir de la anterior y provocar la siguiente) (Cantero, 2020). El MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021) define el ritmo de dos formas: (1) de una manera holística, referida a la habilidad para articular un mensaje e implica la habilidad de hablar de manera sostenida durante un tiempo largo, diciendo cosas adecuadas en una amplia variedad de contextos; y (2) de una forma más restringida y técnica, que significa hablar de manera sostenida durante un tiempo largo, no incurriendo en interrupciones y pausas largas. Por lo tanto, para los aprendices y usuarios de la lengua en un nivel B1, con respecto a la fluidez, se espera que:

sepa[n] expresarse con relativa facilidad, a pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y 'callejones sin salida', logra seguir adelante con eficacia y sin ayuda; y mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre. (Consejo de Europa, 2001; 2021, p. 157).

Con respecto a los niveles, establecemos tres (Tabla 12): (1) adecuado; (2) parcialmente adecuado; e (3) insuficiente. Para que sean operacionales, los descriptores deben ser breves, claros (usar un lenguaje simple), concretos y prácticos. Pues a partir de ellos, el profesorado puede ofrecer retroalimentación de calidad a sus aprendices, informándoles en qué medida los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados y qué es necesario hacer para progresar (andamiaje). Las descripciones deben, en términos de acciones positivas (Luoma, 2004), centrarse en el desempeño que el aprendiz demuestra (y no en lo que aún falta) (Vercellotti y McCormick, 2021) y cualitativas (Brookhart, 2018) para que los estudiantes puedan comprender lo que deben hacer para alcanzar el nivel superior.

<sup>24</sup> Para Cantero (2014) los fenómenos de ritmo y entonación se ubican en la competencia discursiva; y, para el MCER (Consejo de Europa, 2001; 2021), el fenómeno de entonación se ubica en la competencia lingüística que reúne los aspectos gramaticales y discursivos y el fenómeno de la fluidez en la competencia pragmática.

<sup>25</sup> Para Cantero (2020), el acento extranjero es resultado de una tentativa de hablar determinada lengua (su léxico y sus estructuras sintácticas) con el perfil melódico de otra.

	<i>Adecuado</i>	<i>Parcialmente adecuado</i>	<i>Insuficiente</i>
<i>Propósito de la tarea:</i>	Es capaz de producir un discurso oral que <u>contextualiza el tema</u> , que presenta <u>consejos</u> que se pueden aplicar en lo cotidiano, y que <u>incentiva a los oyentes</u> a contribuir en la preservación del planeta. [2,5]	Es capaz de producir un discurso oral que <u>contextualiza parcialmente el tema</u> , y/o que presenta <u>consejos</u> que <u>no se pueden aplicar</u> en lo cotidiano; o que <u>no presenta consejos</u> que se puedan aplicar en lo cotidiano; y/o que <u>incentiva parcialmente a los oyentes</u> ; y/o que <u>no incentiva a los oyentes</u> a contribuir en la preservación del planeta. [1,5]	Es capaz de producir un discurso oral que <u>no contextualiza el tema</u> , que <u>no presenta consejos</u> que se puedan aplicar en lo cotidiano, y que <u>no incentiva a los oyentes</u> a contribuir para la preservación del planeta. [0,5]
<i>Competencia comunicativa con foco en las dimensiones discursivas, pragmáticas y socioculturales:</i>	Es capaz de producir un discurso oral <u>cohesionado</u> , es decir, que <u>expone argumentos de forma lógica</u> y concatenada; y usa un <u>vocabulario adecuado</u> al contexto comunicativo, o sea, un podcast para el <u>público joven</u> . [2,5]	Es capaz de producir un discurso oral <u>parcialmente cohesionado</u> , es decir, que <u>expone argumentos de forma parcialmente lógica</u> ; y/o usa un <u>vocabulario parcialmente adecuado</u> al contexto comunicativo, o sea, un podcast para el <u>público joven</u> . [1,5]	Es capaz de producir un discurso oral que <u>no es cohesionado</u> , es decir, <u>expone argumentos de forma ilógica</u> ; y usa un <u>vocabulario inadecuado</u> al contexto comunicativo, o sea, un podcast para el <u>público joven</u> . [0,5]
<i>Competencia comunicativa con foco en la dimensión fónica:</i>	Es capaz de producir un discurso oral <u>inteligible</u> , es decir, fónicamente integrado, respetando los <u>acentos de palabra y de frase</u> , así como las <u>entonaciones lingüísticas</u> para expresar sus ideas e intenciones comunicativas con claridad. [2,5]	Es capaz de producir un discurso oral <u>parcialmente inteligible</u> , es decir, fónicamente poco integrado, y/o <u>no respetando los acentos de palabra y/o de frase</u> , y/o las <u>entonaciones lingüísticas</u> de tal forma que la expresión de sus ideas e intenciones comunicativas queden <u>eventualmente</u> comprometidas [1,5].	Es capaz de producir un discurso oral <u>ininteligible</u> , es decir, que no está integrado fónicamente, <u>no respetando los acentos de palabra, de frase y/o las entonaciones lingüísticas</u> de manera que la expresión de sus ideas e intenciones comunicativas queden comprometidas. [1,5].

	Es capaz de producir un discurso oral <i>fluido</i> , <i>sin pausas excesivas</i> , manteniendo la <i>concatenación</i> de palabras y de ideas. [2,5]	Es capaz de producir un discurso oral <i>parcialmente fluido</i> , que <i>eventualmente presenta pausas excesivas</i> (para replantear el discurso), <i>y/o manteniendo parcialmente la concatenación</i> de palabras y de ideas que <i>eventualmente comprometen</i> la comunicación. [1,5].	Es capaz de producir un discurso <i>no fluido</i> con <i>pausas excesivas</i> que comprometen la concatenación de palabras y de ideas y, consecuentemente, la comunicación. [1,5].
Comentarios del profesorado:			

**Tabla 12.** Diseño de la rúbrica de evaluación analítica para la tarea final. Fuente: Elaboración propia.

Como ya hemos mencionado anteriormente, para que se cumpla el propósito formativo de la rúbrica de evaluación, docentes y estudiantes deben conocerla y aplicarla en sus procesos evaluativos. De esa forma, sugerimos que los profesores compartan la rúbrica previamente con los estudiantes y discutan los criterios por los cuales ellos serán evaluados. En el caso que sea necesario, profesores y estudiantes pueden adaptar la rúbrica y construir nuevos criterios en un proceso colaborativo, con el objetivo de tornar la rúbrica más significativa a su propio contexto de enseñanza. Además, tras analizar los resultados de las tareas finales, los profesores pueden identificar elementos no mencionados por la rúbrica aquí propuesta y sentir la necesidad de adaptar y/o perfeccionar los criterios del instrumento a partir de su experiencia. También cabe destacar que esta rúbrica puede ser adaptada a diferentes tareas, según la necesidad del profesor. En fin, esperamos que este trabajo sirva de inspiración para el uso de rúbricas de evaluación en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, para contribuir en procesos evaluativos más justos y formativos.

## 5. Consideraciones finales

Este estudio ha surgido para intentar contribuir a rellenar las lagunas concernientes a propuestas didácticas que posibiliten el desarrollo de las competencias fónicas de estudiantes brasileños de E/LE por medio de materiales auténticos, con énfasis en la naturalidad del habla y de forma significativa, aproximándose lo más realmente posible al uso de la lengua espontánea. A este respecto, nos hemos servido de los aportes teórico-metodológicos del enfoque oral y del enfoque centrado en la acción para el diseño de tareas previas, capacitadoras y posibilitadoras con vistas a una tarea final. Además, hemos propuesto el diseño de una rúbrica de evaluación que evidencie el uso de la lengua oral, y facilite, de esta forma, la labor docente, ya que el proceso de evaluación suele ser desafiador tanto para el docente, como para los estudiantes. Con ella, los estudiantes pueden (auto)evaluarse su proceso de desarrollo de las competencias fónicas, de modo integrado y significativo.

Esperamos que esta propuesta de tareas contribuya en ampliar las bases de estudios sobre la didáctica de la lengua oral y, principalmente, que permita el despertar de un contexto de inmersión fónica, la creación de espacios de interacción y el usufructo de interlocutores habituales con foco en el desarrollo de las competencias fónicas. Como encaminamientos futuros de esta investigación esperamos poder aplicar la propuesta y analizar los resultados obtenidos para perfeccionar la

rúbrica de evaluación. Además, esperamos que otros profesores-investigadores se animen a aplicarla y puedan compartir sus experiencias y resultados.

## Referencias bibliográficas

Alves, J. B. (2019). *Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas* [Tesis doctoral, Universidad Estadual Paulista Julio Mesquita Filho]. <http://hdl.handle.net/10183/221176>

Alves, U. K. (2021). Aquisição fonético-fonológica de L2: contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. *Cadernos de Linguística*, 2 (1), 1-28. <http://hdl.handle.net/10183/221176>

Arias, C. I., Maturana, L. M., y Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40 (1), 99-126. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. y Palmer A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.

Bartolí Rigol, M. (2012). *La pronunciación por tareas en E/LE*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134881>

Black, P. y Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92 (1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Blanco, A. (2014). *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo* [Tesis de maestría, Universidad Libre de Berlín]. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-19979>

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3 (22), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>

Brookhart, S. M. y Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67, 343-368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>

Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. Prentice Hall Regents.

Cantero Serena, F. J. (1998): Conceptos clave en lengua oral. En Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 979-986). Horsori.

Cantero, F. J. (2008). Complejidad y Competencia Comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 71-87.

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.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Corrêa Lopes, Q. (2022). *Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE*. [Disertación de maestría, Universidad de Brasília]. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/43074>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters. De Gruyter.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Culture and Education*, 2(7-8), 55-89.
- Falcão, C. A. (2012). O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. Em XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- 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]. <http://hdl.handle.net/10803/94136>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25, 385-402.
- Iruela, A. (1997). Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas. In *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, 27, 28, 29 de noviembre de 1996* (pp. 979-986). Servicio de Publicaciones.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>
- Kupske, F. F., y Alves, U. K. (2017). Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. *Fórum lingüístico*, 14 (4), 2771-2784. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2771>
- Leite Araújo, M. (2021). *Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes brasileños de Letras-Español*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/671597>
- Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas (pp. 91-120). UNED.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley.
- Luoma, S. (2004). Speaking scales. En S. Luoma, *Assessing speaking* (pp. 59-95). Cambridge University Press.
- Montenegro, L.F.B. (2022). O ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz. [Tesis de maestría, Universidad de Brasília]. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/43234>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

- Padilla, X. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013) The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pinheiro, A. L., y Quevedo-Camargo, G. (2020). Avaliação na perspectiva acional e integração das atividades de linguagem em língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19 (2), 69-90. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.32750>
- Pinho, J. R. D. (2021). O tratamento da pronúncia em coleções de espanhol do ensino médio aprovadas pelo PNLD. *Fólio. Revista das Letras*, 13 (1). <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.7879>
- Pinto, M. da S., Couto, L. R. y Silva, C. G. (2022). Entoação: atividades didático-metodológicas para a educação básica. En J. R. D. Pinho, (2022). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. (pp. 135-144). Parábola.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Scaramucci, M. V. R. (2016). Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. En Jordão, C. M. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens* (pp. 141-165). Pontes Editores.
- Scriven, M. (1991) Beyond Formative and Summative Evaluation. *Teachers College Record*, 92 (6). , <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Silva, C. C. (2017). O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira. En Freitag, R. M. K. y Lucente, L. (Eds.). *Prosódia da fala: pesquisa e ensino*. Edgard Blücher, 77-102.
- Silva, S. M., Brisolará, L. B. (2022). Proposta para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 21(2). <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i2.43552>
- Vercellotti, M., McCormick, D. (2021). Constructing Analytic Rubrics for Assessing Open-Ended Tasks in the Language Classroom. *TESL-EJ*, 24 (4).
- Willis, J., Willis, D. (2011). *Doing task-based teaching*. Handbooks for Language Teachers.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.