

## ENFOQUE ORAL Y ENSEÑANZA DE E/LE EN LÍNEA: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL CINE

Lorena Freire Barros Montenegro

Universidade de Brasília, Brasil

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

<https://orcid.org/0009-0003-6266-9586>

Aline Fonseca de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

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

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

Recibido: 8/05/2023. Aceptado: 26/12/2023. Publicado: 28/12/2023

Cita recomendada:

Montenegro, L.F.B., Fonseca de Oliveira, A. (2023). Enfoque oral y enseñanza de E/LE en línea: una aproximación a través del cine. *Phonica*, 19, 82-105. <https://doi.org/10.1344/phonica.2023.19.82-105>

### Resumen

Este artículo presenta el diseño, descripción de la aplicación y discusión de resultados de una propuesta didáctica de enseñanza de E/LE en un entorno virtual, mediante la implementación de una tarea titulada *Cine y mundo hispano*, fundamentada en el Enfoque Oral y el Enfoque por Tareas. El objetivo de la propuesta es desarrollar las competencias fónicas de aprendices brasileños de español de nivel inicial. Se recolectaron muestras de habla espontánea para crear un portafolio oral y grabaciones de las clases síncronas. Los resultados obtenidos demuestran cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua oral en un entorno virtual cuando se sigue un enfoque mayormente oral. Esta propuesta abre nuevos caminos para la enseñanza de la lengua oral, minimizando la mediación de la lectoescritura de manera eficaz.

**Palabras clave:** Enseñanza-Aprendizaje de E/LE; TICS; Competencia Fónica; Enfoque por Tareas; Enfoque Oral



© 2023 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.

## L'enfocament oral i l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera en línia: una aproximació per mitjà del cinema

**Resum:** Aquest article presenta el disseny, la descripció de l'aplicació i la discussió de resultats d'una proposta didàctica d'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera en entorn virtual, mitjançant la implementació d'una tasca titulada *Cinema i món hispà*, fonamentada en l'Enfocament Oral i l'Enfocament per Tasques, amb l'objectiu de desenvolupar les competències fòniques d'aprenents brasilers de nivell inicial. Es van recollir mostres de parla espontània per crear un portafolis oral juntament amb enregistraments de les classes síncrones. Els resultats obtinguts mostren com es desenvolupen els processos d'aprenentatge i d'adquisició de la llengua oral en un entorn virtual quan se segueix un enfocament majoritàriament oral. Aquesta proposta obre nous camins per a l'ensenyament de la llengua oral i minimitza la mediació de la lectoescriptura de manera eficaç.

**Paraules clau:** Ensenyament-aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera; TICS; Competència fònica; Enfocament per Tasques; Enfocament Oral

## Oral Approach and Teaching Spanish as a Foreign Language Online: An Approach Through Cinema

**Abstract:** *This article presents the design, describes the application, and discusses the results of a proposal for teaching Spanish L2 in a virtual environment, which involves the implementation of a task entitled "Film and the Spanish-Speaking World" based on the Oral Approach and the Task-Based Approach. The objective was to develop the phonic competences of Brazilian learners at a beginner level. Spontaneous speech samples were collected to create an oral portfolio and recordings of the synchronous classes. The results obtained demonstrate how oral language learning and acquisition processes are developed in a virtual environment when a mostly oral approach is followed. This proposal outlines new paths for oral language teaching, minimising the involvement of reading and writing in an accessible and effective way.*

**Keywords:** *Teaching and learning Spanish L2; ITC; Phonic competence; Task-based approach; Oral approach*

## 1. Introducción

Este artículo es una parte de una investigación más amplia (Véase Montenegro, 2021) desarrollada en el ámbito del programa de Posgrado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Brasilia. El propósito del trabajo fue investigar el desarrollo de las competencias fónicas (Cantero, 1998, 2014) de aprendices brasileños de E/LE de nivel inicial mediante herramientas de videollamadas, producto de la hipermodernidad (Rojo y Barbosa, 2015) y de las tendencias postcomunicativas (Baralo y Estaire, 2010).

Un año antes de la pandemia de Covid-19, cuando la investigación que originó este trabajo fue puesta en marcha, ya se observaba que las nuevas exigencias de la contemporaneidad dictan un ritmo de vida acelerado en el cual se requiere una necesaria reorganización del tiempo para cumplir con todas las tareas emprendidas (Kenski, 2013). Ello también se aplica a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. Según Baralo y Estaire (2010), el aprendizaje de una lengua se comprende como un proceso dinámico de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como la adopción de prácticas didácticas apropiadas. Este proceso abarca diferentes enfoques, como el aprendizaje mediante tareas, los cursos con contenidos especializados, el aprendizaje en entornos virtuales, la telecolaboración y la consideración de las necesidades específicas en entornos profesionales. En resumen, el aprendizaje de un idioma es una experiencia multifacética que se nutre de métodos variados para lograr una adquisición efectiva y significativa.

Como forma de respaldar nuestra experiencia empírica, sumada a nuestras hipótesis, se elaboró un estudio prospectivo en formato *Google Forms*, dirigido a docentes de E/LE que dictaban o que ya habían dictado clases en línea, en el cual se esperaba recopilar el perfil de aprendices en un entorno virtual para identificar: por qué buscaban esta modalidad de enseñanza, qué actividades didácticas eran puestas en práctica —para más detalles, ver Montenegro (2021)— en un entorno virtual, qué habilidades deseaban desarrollar, en cuánto tiempo, y, si, de hecho, las desarrollaban. Tras el envío del estudio prospectivo, se obtuvieron 11 respuestas: según ellas el 81,82% de sus aprendices deseaban tomar clases en línea con el objetivo de desarrollar su competencia comunicativa en el ámbito de la oralidad; asimismo, buscaban clases personalizadas a sus necesidades con flexibilidad de horarios. También se consideraron las palabras nucleares que surgieron de los discursos de los docentes en los diferentes fragmentos del cuestionario *Google Forms*:



Figura 1. Basada en el estudio prospectivo. Fuente: Montenegro (2021, p. 50).

En este trabajo, se describe la propuesta didáctica utilizada como fundamentación para la realización del estudio base descrito en Montenegro (2021), una investigación-acción en la que se planificó y se aplicó dicha propuesta didáctica basada en el Enfoque Oral (Bartolí, 2012; Giralt, 2012; Giralt; Cantero, 2020) y el Enfoque por Tareas (Cantero, 2019; Cardona, 2019) titulada *Cine y mundo hispano*. Para ello, se propuso un curso de español en línea, en formato síncrono, en la modalidad particular, o sea, no adscrito a ningún programa universitario o institución, especialmente elaborado y aplicado con fines académicos, volcado a aprendices brasileños de nivel inicial que deseaban desarrollar la competencia de uso de la lengua española en cuanto a la oralidad, a través de la interacción (Hatch, 1978; Long, 1996) como medio de lograr los objetivos de estos estudiantes.

Así pues, en este artículo se describen, inicialmente, las bases teóricas alineadas con el objeto de estudio discutido en este texto. A continuación, se presenta la metodología adoptada para llevar a cabo este trabajo. Posteriormente, se describe la acción didáctica que subyace a la investigación. Finalmente, se presentan las consideraciones con los resultados encontrados.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. El constructo de Competencia Comunicativa

El constructo de Competencia Comunicativa (CC), de acuerdo con Hymes (1979), sugiere que los factores socioculturales de la lengua son inseparables de quienes la utilizan. Dicha manera de pensar ha revolucionado la forma de conducir los rumbos de la enseñanza-aprendizaje de LE. Así pues, Canale y Swain (1980) perfeccionan dicho concepto al presentar su marco teórico para la aplicabilidad de CC a la enseñanza de LE como el conjunto de habilidades que los aprendices de idiomas desarrollarían, permitiéndoles interactuar intercultural y creativamente en contextos socioculturales. Por lo tanto, definen la macrocompetencia comunicativa compuesta por las subcompetencias lingüística, sociocultural y estratégica. Posteriormente, Canale (1983) también añadió el concepto de subcompetencia discursiva al definir la CC. Estos teóricos postulan que el desarrollo de la CC solo sucede a través de la interacción. (Montenegro, 2021). Desde entonces, otros estudiosos han ampliado este constructo. Baralo y Estaire (2010) afirman que la enseñanza de lenguas ha experimentado una evolución significativa, revitalizándose y adoptando nuevas formas en respuesta a valiosas contribuciones surgidas tras sus inicios. Estos aportes han enriquecido el panorama educativo y se enmarcan en el paradigma postcomunicativo. Cantero (2008) analiza la CC desde la Teoría de la Complejidad. Según él, los hablantes desenvolverían diversas destrezas que les permitirían realizar diferentes tareas comunicativas, conforme el contexto, como “una suma de conocimientos multilingües, es decir, la interrelación de códigos verbales y no verbales que maneja el hablante” (Cantero, 2008, p. 74). El teórico divide la CC en dos distintos grupos: en el primero, hay competencias de tipo general, tales como lingüística, discursiva, cultural y estratégica. Esta última, se considera el motor de la CC, puesto que permite al hablante adaptarse a nuevos contextos y a nuevos interlocutores, además de permitirle aprender nuevos códigos. En la segunda, hay competencias de tipo específico, como la productiva, perceptiva, mediadora e interactiva. Esta última se considera el motor de las competencias específicas, lo que posibilita la acción comunicativa.

En otras palabras, es fundamental que el aprendiz desarrolle sus habilidades comunicativas a través de discursos que le permitan interactuar, transmitir y producir conocimientos en la lengua meta. Luego, la competencia fónica se convierte en el elemento integrador del discurso, es decir, la dimensión fonético-fonológica que involucra a las demás competencias.

## 2.2. La oralidad y el concepto de Competencia Fónica

Este estudio se alinea a las bases teóricas de lengua oral u oralidad (Cantero, 2020) que se relacionan con la parte material del habla, es decir, el fenómeno físico que soporta el pensamiento y las ideas, la voz. Según Cantero (2020, p. 16), “la oralidad o lengua oral se llama *oral*, precisamente, porque su forma material está producida en las cavidades supraglóticas o de resonancia, entre las que sobresale la cavidad bucal (oral, del latín *oralis*, de *os*, *oris*, ‘boca’)”.

Cantero (2019) también agrega que la comunicación humana se da principalmente a través de la voz. Es a través de ella que los seres humanos se relacionan, negocian, interactúan, transmiten información y sentimientos. Es también la forma con la que están en contacto con otros de su especie, de manera *espiritual* (a través de significados e intenciones), igualmente, de manera *física* (a través del sonido, la voz que se emite). En este sentido, es a través de la lengua oral que la mayoría de los hablantes materializan sus capacidades lingüísticas, discursivas, estratégicas, culturales, entre otras (Fonseca de Oliveira y Montenegro, 2020). Por ello, según Cantero (2014), la Competencia Fónica sería “la dimensión fonética que envuelve cada una de las competencias que constituyen la CC” (Cantero, 2014, p. 40). Con el uso de todos los recursos melódicos de la lengua, desde los sonidos, el ritmo y la entonación, es posible integrar y dar sentido al discurso, tanto en términos de producción como de percepción de lo que se dice. En cuanto a la adquisición del español por parte de los hablantes brasileños, se puede ayudar a los estudiantes a evitar malentendidos causados por la similitud entre los patrones de entonación, como lo informan los estudios de Fonseca de Oliveira (2013), Fonseca de Oliveira y Mateo (2015), Mateo y Fonseca de Oliveira (2016) y Devís, Cantero y Fonseca de Oliveira (2017).

## 2.3. Enseñanza-aprendizaje de la LE asociada a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) y fundamentada en el enfoque comunicativo

La enseñanza de una LE, vinculada al enfoque comunicativo (Canale; Swain, 1980) mediante herramientas digitales, cobró relevancia desde las décadas de los 80 y 90 (Warschauer y Meskill, 2000). Desde entonces, a lo largo de estos años, se observa que las personas viven en alta velocidad en lo que se refiere a la forma de moverse, así como en las informaciones transmitidas y consumidas, por lo que se han puesto a disposición nuevos espacios virtuales en los que es posible moverse de un sitio a otro, adentrarse en otras realidades sin salir de casa (Couto, 2016). Levy (2001) corrobora el argumento expuesto cuando afirma que en un entorno virtual la comunicación sucede independientemente de la coincidencia de tiempos, es decir, se puede dar de manera síncrona o asíncrona. Herramientas que brindan la comunicación en tiempo real, como las aplicaciones de videollamada, entre otras disponibles en el mercado, hacen posible, de manera casi instantánea, el tener acceso a materiales didácticos, y contenidos audiovisuales, en general, lo que les permite a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje el acercamiento a situaciones genuinas, actuales y cotidianas en el idioma objeto de aprendizaje (Warschauer y Meskill, 2000).

Basado en ello, este trabajo parte de la hipótesis de que, a través de las herramientas digitales integradas a un entorno virtual, sería factible proponer una enseñanza para la adquisición de una lengua centrada en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices, especialmente en lo que respecta a la lengua oral (Montenegro, 2021).

## **2.4 Las TICs: herramientas de videollamada y mensajería instantánea como medio para desarrollar la lengua oral**

De acuerdo con Paiva (2018, p. 1321) “en lo que se refiere al desarrollo de la oralidad, las herramientas de grabación y reproducción de audio están disponibles en la web, pero todavía no hay una inversión significativa en la investigación sobre su uso en el desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza de LE”. La autora encuentra que los trabajos en Brasil se centran, principalmente, en temas relacionados con formas de interacción escrita a través de correos electrónicos, chats, foros, así como la enseñanza del vocabulario. Incluso en el ámbito internacional, las investigaciones se enfocan en la contribución de las herramientas digitales en el aprendizaje de idiomas como apoyo a los cursos presenciales o semipresenciales (Paiva, 2018), lo cual difiere de la propuesta de esta investigación. Así, para corroborar el desarrollo de la expresión oral, la investigación de Silva (2018) ve esta habilidad como un elemento problemático en la enseñanza de idiomas. Por ello, en su trabajo, plantea el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TICs) para promover el desarrollo de la lengua oral (Silva, 2018). El investigador sugiere que las condiciones tecnológicas actuales favorecerían el desarrollo de habilidades más allá de la mera repetición, más centradas en la interacción, por lo que también propone, en una investigación-acción, la elaboración de tareas interactivas (enfoque por tareas) enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de la LE a través de llamadas de audio y vídeo posibilitadas por el entorno virtual.

Asimismo, Giralt, Flores y Laribal (2019) sugieren el uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje de la lengua oral, específicamente en el caso del E/LE. Las autoras encuentran que la relevancia de la expresión oral en el desarrollo de la competencia comunicativa es un punto indiscutible. Las mismas autoras describen en su artículo los resultados del uso de recursos audiovisuales para el aprendizaje del español, con el objetivo de reforzar la pronunciación, la entonación y otros aspectos importantes en el aprendizaje de la lengua oral.

En su artículo, Morató (2014) sugiere el uso de las funcionalidades de la aplicación WhatsApp para reforzar y revisar los contenidos comunicativos y lingüísticos estudiados en la clase de LE, ya que permite una interacción más directa y personal entre alumnos y profesor, así como un contacto constante con el idioma fuera del aula. Según la autora, el uso de mensajes de audio promueve la expresión oral y la pronunciación. Así pues, para lograr una mayor interacción oral y una mejor apropiación del idioma, se sugiere que la comunicación se realice únicamente mediante mensajes de audio, evitando la escritura.

Posteriormente, como producto de una investigación-acción (Thiollent, 2008), se propuso a los aprendices que, además de utilizar el WhatsApp como una simple herramienta de comunicación, se comunicaran e interactuaran, también, a través de la aplicación, utilizando exclusivamente la lengua española. Dada la propuesta de este trabajo, se sugirió a los estudiantes que la comunicación se realizara únicamente a través de audios, evitando el uso de la escritura, con el fin de crear aún más espacios de interacción oral. Como resultado, se obtuvo un portafolio oral de su producción, almacenado y organizado por fechas, en esta aplicación.

## **2.5. El enfoque oral**

Cantero (2019) dialoga con los argumentos expuestos, afirmando que es necesario transformar los contextos de instrucción formal de enseñanza de lenguas en contextos significativos de comunicación, siendo no solo el fin que alcanzar, sino el medio, y que la comunicación debe de ser, preferentemente, divertida e interesante, porque solo así será efectiva. En uno de sus trabajos recientes, Cantero y Giralt (2020) afirman que para transformar los contextos de instrucción formal de enseñanza de lenguas en contextos significativos de comunicación se debe desarrollar la oralidad desde la propia oralidad, o sea, sin la mediación lectoescritora. Consideran que enseñar la pronunciación equivale a enseñar la comunicación oral en su totalidad, así pues, aconsejan el

uso del Enfoque Oral como medio de alcanzar la pronunciación en el aula, estructurado mediante el Enfoque por tareas (Leite Araújo, 2021).

En su tesis doctoral, Giralt (2012) planteó una propuesta didáctica exclusivamente fundamentada en el enfoque oral, puesto que su objetivo era favorecer el desarrollo de la lengua oral y la adquisición fónica. Por ende, la autora afirma que el enfoque oral basa su dinámica en la oralidad y en la producción de los estudiantes, los cuales se olvidan de la mediación lectoescritora y se enfocan exclusivamente en sus producciones orales, asumiendo un rol totalmente activo respecto a las producciones orales, mientras se enfocan en la pronunciación (Giralt, 2014, p. 181).

## **2.6. Una propuesta didáctica basada en el Enfoque por Tareas**

Trabajar por tareas se basa en el Enfoque Comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979) no como método, sino como la elaboración de una unidad didáctica con un objetivo o producto final. A través de diferentes tipos de tareas, se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar la tarea final prevista. Desde esta perspectiva, en un ambiente de instrucción formal se fomenta un espacio de comunicación en el idioma objetivo, cuando los aprendices hablan de temas significativos, toman decisiones y opinan sobre lo que piensan (Zanón, 1999). Zanón (1999) sostiene que adoptar el enfoque por tareas implica una nueva perspectiva con relación a los roles que ocupan docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que propone tareas que buscan desarrollar la autonomía y la participación de los aprendices como protagonistas del proceso de aprendizaje: aprender a aprender (Zanón, 1999).

Cantero (2019) sugiere un modelo de propuesta didáctica que permita el desarrollo de habilidades fónicas dentro de un contexto comunicativo genuino. Luego, el autor define dicha propuesta didáctica como “una sucesión de actividades entrelazadas, de manera que todas y cada una de ellas cobren sentido precisamente en esta secuencia, en la que cada actividad brinde sentido a la siguiente” (Cantero, 2019, p. 77). Para ello, la propuesta didáctica debe cumplir con el siguiente hilo:

- Tarea previa: introducir el tema de la secuencia de clases que dará sentido a la tarea final.
- Tarea posibilitadora: determinar el “escenario o ruta del viaje” que permiten llevar a cabo la tarea final. Se centra en el desarrollo de la mediación e interacción, pues estas consisten en negociar, tomar decisiones y trabajar juntos.
- Tarea capacitadora: ejercitar las habilidades lingüísticas necesarias para la tarea final. Las tareas incluyen ejercicios de pronunciación, léxico y gramática, de manera significativa.
- Tarea final: materializar una actividad, producto de una secuencia de tareas preparatorias.

De acuerdo con Corrêa Lopes y Fonseca de Oliveira (2022), el seguir esta secuencia de tareas permite que la comunicación en un idioma extranjero sea real y tenga un propósito genuino para el uso del propio idioma, puesto que los aprendices pueden involucrarse para lograr un objetivo significativo, mediante intercambios comunicativos reales.

## **3. Metodología**

En este apartado se describe el diseño y la aplicación de la propuesta didáctica que forma parte del estudio base (Montenegro, 2021), que se fundamentó en la investigación-acción como opción metodológica. La investigación – acción es, por naturaleza, participativa, ya que los participantes o investigados, junto con el investigador, construyen conocimiento. En el área de la lingüística aplicada, es puesta en práctica por un profesor investigador o por un investigador apoyado por uno o más profesores que identifican una situación a investigar y la ponen en práctica, teniendo como una de las bases la reflexión constante, con el fin de provocar cambios positivos y mejorar

un contexto educativo. En definitiva, serían ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Paiva, 2019).

Con el fin de proporcionar una unidad didáctico-pedagógica actual, alineada con las bases teóricas de esta investigación, se formuló una propuesta didáctica personalizada a los intereses de los aprendices, contextualizada en cuanto a la disponibilidad, nivel y grupo de edad (Cardona, 2019).

A continuación, se presenta el contexto, el conjunto de tareas y los criterios utilizados para el análisis de los datos.

### 3.1. Proceso de selección de los aprendices

La aplicación de la propuesta didáctica se dio en un contexto de prepandemia, en 2019, cuando la enseñanza mediante herramientas de videollamada no era tan habitual ni corriente como hoy día. Por lo que se ideó, inicialmente, un curso particular, de aproximadamente 20 horas, durante 3 meses, por Skype<sup>1</sup>, la aplicación de videollamadas más popular en aquel entonces. Para ello, se buscaron voluntarios interesados en aprender la lengua española. Se consideraron algunos requisitos previos para la elección de los participantes: ser brasileño, adulto, no tener conocimiento formal del idioma español, estar interesado en desarrollar la competencia oral y asistir a clases en línea mediante herramientas de videollamada.

Los alumnos que se inscribieron en el curso eran todos brasileños, adultos, trabajadores profesionales, entre 20 y 42 años, de diferentes regiones de Brasil, todos de nivel básico, sin instrucción formal previa en español. Después de este primer contacto, se hizo la selección de los postulantes y se definieron los días y horarios de las clases, teniendo en cuenta la disponibilidad de la profesora/investigadora y de los aprendices. Luego, se elaboró un formulario y se envió a los estudiantes seleccionados para recopilar información relevante para el diseño de una propuesta didáctica personalizada a los aprendices del citado curso de español en línea. La información recopilada incluyó la disponibilidad de horarios, edad, ocupación, familiaridad con las herramientas de videollamada, preferencias de áreas del conocimiento, temas e intereses personales, así como la motivación para aprender español. Todo ello fue fundamental a la hora de elaborar un curso más adecuado a las demandas de los participantes. Al fin, se eligieron cuatro aprendices con el objetivo de promover espacios de interacción para que los estudiantes pudieran desarrollar sus capacidades orales y que la docente pudiera brindar una mayor asistencia a todos. En la Tabla 1, se encuentran las características de los cuatro participantes, los cuales recibieron nombres ficticios para preservar su identidad:

Nombre	Flávio	Cátia	Simone	Bruna
Edad	42 años	36 años	34 años	23 años
Profesión	Consultor Comercial	Empleada pública	Abogada	Gastrónoma y emprendedora
Procedencia	Águas Claras Distrito Federal	Águas Claras Distrito Federal	Fortaleza Ceará	Recife Pernambuco

Tabla 1. Participantes de la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia.

<sup>1</sup> Skype es un software gratuito que permite realizar llamadas de audio y video, enviar mensajes y realizar conferencias con otros usuarios de Skype conectados a Internet. La herramienta también ofrece varias funciones, como enviar y recibir archivos, compartir pantallas entre usuarios y grabar llamadas de voz y video.



### 3.2. El diseño y la aplicación de las tareas didácticas

A continuación, en la Figura 2, se presenta el organigrama que ejemplifica el diseño de la propuesta didáctica *Cine y mundo hispano*, luego, cómo se aplicaron las tareas didácticas en 18 sesiones, mediante una aplicación de videollamadas:



Figura 2. Diseño de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.

El concepto de *tarea* se basa en los principios del enfoque por tareas (Cantero, 2019; Cardona, 2019; Zanón, 1999) y en el enfoque oral (Bartolí, 2012; Giralt, 2012; Giralt; Cantero, 2020). Así pues, se realizaron 18 sesiones, de 60 minutos cada una, dos veces a la semana, durante los meses de septiembre y diciembre de 2019 (ver Montenegro, 2021). Se ideó, inicialmente, un curso de aproximadamente 20 horas para que hubiera suficiente espacio de interacción para el desarrollo de las competencias fónicas —se suspendieron dos sesiones en las que no había un número superior a dos aprendices. Además, la ausencia de algunos aprendices a lo largo del proceso, como también el atraso en cumplir con las actividades propuestas para casa, obstaculizó la ejecución de todas las tareas planificadas. (Ver detalles en Montenegro, 2021).

(1) La primera sesión o tarea de lanzamiento se nombró *Tarea de presentación e interacción*, puesto que ha sido proyectada para dar la bienvenida a los aprendices y establecer un espacio afectivo de interacción, además de animar a que los estudiantes se presentaran, se saludaran y se despidieran en la lengua objeto de aprendizaje con el apoyo de materiales audiovisuales expuestos.

(2) En la segunda sesión, se ofrecieron aclaraciones acerca de la investigación. Se entregaron los contratos pedagógicos y términos de autorización y consentimiento. Por fin, se introdujo el tema del curso: *Cine y mundo hispano*, como el tema de interés común entre todos los aprendices (ver Montenegro, 2021) que orientaría las clases personalizadas a sus demandas (Cardona, 2019).

(3) Conforme a lo representado en la Figura 2, en la tarea previa de introducción al curso temático *Cine y mundo hispano*, se explicó su funcionamiento y lo que se esperaba de la tarea final. A través del juego *Habla de la película mediante sus imágenes*, los aprendices discutieron sobre sus creencias previas sobre la película *Todos lo saben*, como el género y el rol de los personajes. Dicha película funcionó como el primer proveedor de *input*, fortaleció las estructuras recibidas y demandó más vocabulario a través de la discusión entre la profesora y los estudiantes.

(4) En la tarea posibilitadora hubo algunos problemas técnicos, los cuales, sumados a la ausencia de algunos alumnos, impidieron que la tarea ocurriera tal como había sido planificada.

A pesar de ello, se improvisó a fin de que los estudiantes hablaran acerca de sus rutinas y sus planes para el fin de semana, lo que favoreció la inserción de estructuras de tiempos de pasados y futuro en el discurso de la profesora. Finalmente, se retomó el tema de la película *Todos lo saben*. En medio de la conversación propuesta, uno de los estudiantes mencionó un comentario dicho por la *youtuber* sobre el acento argentino que simulaba la actriz Penélope Cruz, de origen español. Con eso, comentaron sus dificultades para entender la pronunciación de los *youtubers* críticos de cine y sus percepciones de cómo hablaban. Mediante esta interacción, los estudiantes demostraron los primeros signos de desarrollo de sus habilidades perceptivas a nivel suprasegmental. Luego, se fortalecieron las estructuras recibidas y se agregó vocabulario a través de la interacción promovida. Se propuso la grabación del primer video para el portafolio oral.

(5) En la primera tarea capacitadora centrada en la forma (entonación), se estimuló la percepción de los elementos fónicos de la lengua española por medio de la escucha de un audio de habla espontánea de 50 segundos de una nativa española. A continuación, se les pidió a los aprendices que comentaran lo que percibían entre ellos. Identificaron algunos rasgos suprasegmentales (uno de los participantes percibió una música diferente, más cantada que el portugués). De igual modo, dijeron que los sonidos de las letras *r* y *j* sonaban distinto y que las vocales eran más abiertas en español.

(6) Después de la tarea capacitadora centrada en la entonación<sup>2</sup>, a fin de desarrollar la percepción de las entonaciones interrogativas, enfáticas y neutras mediante fragmentos de habla espontánea de hablantes nativos, se planteó el *juego de la pronunciación*. Los aprendices fueron animados a escuchar dos veces (con auriculares puestos) y después identificar tres tipos de entonaciones típicas del idioma español: interrogativa, neutra y enfática. Ganaría el juego el alumno que tuviera más aciertos. Finalmente, se les preguntó si las entonaciones percibidas eran las mismas que las percibidas en portugués: juzgaron con razón que no lo eran. Se les aclaró que cada idioma tiene su música particular, como un *recipiente* y que, para que pudieran producirla, era importante percibir estos matices.

(7) En la segunda tarea capacitadora se estimuló el desarrollo de las habilidades productivas (características segmentales) a través de canciones elegidas por los propios aprendices. Es importante remarcar que, desde el comienzo del curso, al inicio de las sesiones, la profesora les presentaba modelos de vocabulario y tiempos verbales (Presente, Pretéritos Indefinido e Imperfecto, mayormente) que atendían a sus necesidades discursivas, a fin de que los aprendices también pudieran comunicarse utilizando las estructuras dadas.

Luego, se les propuso escuchar dos veces la canción elegida a fin de identificar verbos que ellos creían estar en tiempo pasado. Como calentamiento para la actividad, se les animó a que comentaran sobre los cantantes y su país de origen. Poco después, se les preguntó si habían percibido alguna diferencia entre las canciones escuchadas. Uno de los alumnos dijo que le pareció difícil identificar, en cambio, otro estudiante comentó que la *r* de Shakira era más larga, mientras que otro opinó sobre características segmentales. La actividad propuesta sugirió que los aprendices están más condicionados a identificar segmentos (sonidos aislados) que a la entonación en sí (fenómenos suprasegmentales).

(8) La siguiente tarea capacitadora estuvo enfocada en identificar entonaciones interrogativas, neutras y enfáticas en películas. Como tarea de casa se les pidió ver la película *Todos lo saben*<sup>3</sup> a fin de reconocer fragmentos en los que fuera posible percibir las entonaciones estudiadas. Se les propuso grabarlos, luego compartirlos con los demás en el grupo de WhatsApp. Como no todos hicieron la tarea propuesta, se procedió a una adaptación, considerando el

---

<sup>2</sup>Debido a que la mayoría no pudo ver la película propuesta hasta aquel momento, se atrasó la siguiente tarea posibilitadora y se adelantó la tarea capacitadora.

<sup>3</sup> La película *Todos lo saben* (2018), dirigida por Asghar Farhadi y protagonizada por destacados actores como Javier Bardem, Penélope Cruz y Ricardo Darín, se erige como una obra cinematográfica que aborda las complejidades de las relaciones familiares y sus secretos ocultos.

contenido abordado en la clase anterior: identificar y reforzar estructuras pasadas, además de fenómenos de entonación a través de un video de cuatro minutos en el que el entrevistador es mexicano y la entrevistada es una famosa actriz estadounidense que, según el título del video y la propia entrevistadora, habla un *buen* español. La docente pidió a los participantes que miraran el video y se fijaran en las diferencias entre la entonación de ambos. El video se reprodujo tres veces. Los aprendices reconocieron acento inglés de fondo en el discurso de la actriz estadounidense y concluyeron que *pronuncia bien el español*.

(9) Esta tarea posibilitadora estuvo enfocada en la película *Durante la tormenta*<sup>4</sup>, a fin de generar *input* sobre el tema *Cine y mundo hispano*, así como reforzar las estructuras estudiadas a través de la interacción. Se pretendió motivar a los aprendices a que vieran más películas — tareas necesarias para el desarrollo de la tarea final. Tras el momento de precalentamiento, en el cual docente y alumnos conversaban sobre su cotidianidad, además de aclarar sus dudas, se les envió el tráiler de la película<sup>5</sup> (se subió previamente a WhatsApp y se reprodujo nuevamente durante la clase síncrona para que todos los alumnos pudieran verlo al mismo tiempo con sus auriculares, desde su propio dispositivo), luego se les pidió que conjeturaran acerca del guion y género de la película con base en su nombre y el tráiler: todos mencionan que tiene que ver con una *tormenta*, nada más.

A continuación, se expusieron siete imágenes que contenían escenas de la película y dos de su cartel de difusión: se les propuso hacer inferencias sobre quién sería cada uno de los personajes, su relación entre ellos y sobre la trama de la película. Cada uno de los alumnos eligió una de las imágenes mediante la aplicación de *dado virtual*<sup>6</sup>. Al final, se les sugirió que lo vieran en casa para averiguar el final. Se trabajaron *inputs* de descripción física necesarios para identificar y describir a los personajes, así como algunas preposiciones y adverbios de lugar como *a la derecha*, *a la izquierda*, *arriba*, *abajo*, además del léxico *la actriz*, *el actor*, *el reparto*, *el protagonista*, *el hijo* y *la madre*. En cuanto a la pronunciación de los segmentos, la docente utilizó la siguiente estrategia de corrección: cuando los aprendices no pronunciaban bien, la profesora señalaba con sus manos donde se articula el fonema en cuestión – por ejemplo, en la palabra *ojo*, que uno de los estudiantes tuvo dificultad para pronunciar. La profesora tocó la garganta mientras volvió a producir y repitió cada vez que se equivocaban en la pronunciación de los fonemas correspondientes a las letras *ge*, *gi*, *ja*, *je*, *ji*, *jo*, *ju*. (ver detalles en Montenegro, 2021).

(10) Tarea posibilitadora enfocada en la película *Durante la tormenta*, parte 2. En esta tarea<sup>7</sup> se desarrollaron competencias productivas a través de intercambios comunicativos. En los primeros minutos de la clase se planteó una charla acerca del festivo previo al encuentro, así que se proporcionaron modelos de vocablos a medida que hablaban. También se practicaron verbos en pasado necesarios para la conversación. Seguidamente, se propuso que vieran dos veces el video motivador (una entrevista con los actores de la película *Durante la tormenta*) para desempeñar la tarea planificada. Posteriormente, la docente propuso una interacción basada en cuatro preguntas orientadoras con el fin de medir su comprensión acerca del visionado:

1. ¿Qué pensaron los actores sobre su papel?

---

<sup>4</sup> La película *Durante la tormenta* (2018), dirigida por Oriol Paulo y protagonizada por Chino Darín, Adriana Ugarte y Álvaro Morte, se presenta como una obra cinematográfica que destaca por su intrincada trama de ciencia ficción. La narrativa, que se desenvuelve entre realidades paralelas y complejidades temporales,

<sup>5</sup> La docente explicó a los aprendices que harían toda la actividad en el aula de clase, ya que no entregaron la actividad pendiente y eso retrasó la planificación.

<sup>6</sup> Generador de datos virtuales que funciona según el principio del azar.

<sup>7</sup> En este momento los aprendices todavía no habían cumplido con todas las actividades propuestas para casa. La docente optó por seguir trabajando los contenidos audiovisuales en el aula de clase síncrona sin requerir nuevas tareas de casa. Se les recuerda que tienen que cumplir con las tareas propuestas para realizar la tarea final.

2. ¿Qué dicen los actores del director Uriol?
3. ¿Cómo se preparó la actriz?
4. ¿Qué le pareció al actor su papel y el hecho de interpretar dos personajes a la vez?

Se observó que los participantes comprendieron superficialmente el contenido de la entrevista, ya que no pudieron contestar a las preguntas con seguridad. Claramente era un vídeo de nivel intermedio/avanzado, por eso la profesora trató de animarlos. Para ello, lanzó una pregunta que tenía que ver con el tema de la película, un viaje a través del tiempo: *si fuera posible, ¿retrocederían a qué momento de sus vidas o de la Historia? ¿Qué harían? ¿Qué cambiarían?* Durante la interacción, los aprendices compartieron anécdotas de su infancia con sus abuelos. Utilizaron el tiempo condicional con el apoyo de la docente que les brindaba algunos modelos. Se observó que usaron intuitivamente el condicional del verbo *gustar* *me gustaría*, además de los tiempos pasados, como el imperfecto e indefinido de indicativo. Surgieron dudas sobre el carácter pronominal de la lengua española, por lo que pidieron que se les explicara un poco más.

(11) Tarea capacitadora basada en la película *Durante la tormenta*, con el objetivo de promover la interacción y desarrollar el recipiente fónico de los aprendices. Se animó a que los aprendices hablaran acerca de la película, ya que todos la habían visto. Asimismo, se les pidió que dieran su opinión sobre los puntos fuertes y débiles de la película. En general, este momento fue productivo, pues además de la interacción en sí, se pudo utilizar la estructura del verbo *gustar* en presente y pretérito indefinido. La docente también les motivó a que expresaran sus gustos personales. Finalmente, se les propuso que comentaran la experiencia de ver la película en español. Algunos confesaron que habían puesto los subtítulos, mientras que otros dijeron que sentían que su oído estaba más *entrenado* ya que podían *entender más fácilmente*. Uno de ellos comentó que había comprendido una canción *más fácilmente*.

(12) En este encuentro, primeramente, se propuso corregir la actividad enviada por WhatsApp previamente (identificar entonaciones de la película vista en casa). Todos la analizaron juntos y llegaron a la conclusión de que podrían identificar la entonación del audio de tan solo uno de los personajes. Luego, se les presentó el video *¿Español o Castellano?*, producido por BBC Mundo Noticias. Se eligió este video por el acento neutro del periodista y el registro estándar de la lengua objeto de estudio. Se recomendó que lo vieran dos veces, la primera vez centrándose en la comprensión del contenido del video. Enseguida se les preguntó si alguna vez habían notado algún rasgo especial en la forma en que los hispanohablantes pronunciaban las vocales: *¿Son más cerradas o más abiertas? ¿Cuánto crees que es diferente del portugués?* Finalmente, la profesora les explicó cuáles son los sonidos cerrados y los sonidos abiertos mencionados. Se indicaron los puntos de articulación para demostrar la apertura de la boca, además de contrastar las vocales en portugués con las del idioma meta.

(13) Esta tarea capacitadora estuvo enfocada en introducir los segmentos consonánticos. Hubo algunos problemas técnicos (interferencias y ruidos) que perjudicaron los primeros minutos de la clase. Luego, la clase empezó con los saludos y charla de precalentamiento. A continuación, se les presentó el video motivador *¿Latino o Hispano?*, producido por BBC Mundo Noticias (se eligió este video por el acento neutro del periodista y el registro estándar de la lengua meta). Después de la exhibición del video, se propuso una actividad de comprensión oral acerca del contenido del video. Después de la segunda exhibición del video, se les preguntó acerca de cómo la periodista mexicana articulaba los sonidos en español: *¿qué les llamó más la atención?*, preguntó la docente, pues los alumnos decían no recordar bien. Así que la docente reformuló la pregunta: *¿qué palabras en español les cuesta pronunciar?* Surgieron dudas acerca de la pronunciación del fonema representado por la *y*, como en las palabras *playa*, *desayuno*. Una de las aprendices pidió que se aclararan las diferencias de pronunciación de estas palabras, pues en *Uruguay se pronuncian diferente* (la alumna demostró que identificó las diferentes formas de pronunciar la *y*). La profesora aclaró que los ejemplos mencionados por ellos se referían al yeísmo rehilado (pronunciación típica de Argentina y Uruguay), una particularidad del español

rioplatense. Otras dudas clásicas de aprendices brasileños salieron a la luz, como, por ejemplo: ¿qué tiene que ver *el acento* de un país con los sonidos de las letras *y* y del dígrafo *ll*? ¿Cómo influye en estos diferentes sonidos? (los segmentos). Se les explicó el concepto de la *melodía* de la lengua, como una *caja melódica de las lenguas*, y los pequeños sonidos están dentro de esta *caja melódica*. En otras dudas como en *región* y la letra *g*, la profesora trataba de desviar el foco de los sonidos aislados y se centraba en la pronunciación de las palabras de forma más global. Por último, se trabajaron las palabras *argentina* y *naranja*, con énfasis en los fonemas fricativos en contraste con los vibrantes.

(14) Tarea capacitadora *El acento neutro*, enfocada en enseñar los segmentos a partir de las palabras (modelos orales y su significado). Previamente, a través del grupo de WhatsApp, se les había pedido a los aprendices que se conectaran desde una computadora, para que fuera posible continuar enfocándose en los segmentos consonánticos. Posteriormente, la docente decidió avanzar a la siguiente tarea planeada: exhibir el video de BBC Mundo News *El acento neutro*. Antes de la primera exhibición la profesora les preguntó qué opinaban acerca del término *acento neutro*. Los alumnos comentaron que algunos profesionales, como los periodistas, *necesitan hablar así* y que algunas regiones tendrían *un acento más neutro* que otros, dijeron. Luego, se les propuso mirar el video por primera vez para la discusión inicial. Se les cuestionó: ¿fue posible entender el contenido del video titulado *El acento neutro*? Tras las dos exhibiciones los aprendices demostraron concordar con los argumentos expuestos en el video: el *acento neutro* es más una invención con fines comerciales, que una realidad.

(15) En esta clase se pretendió retomar los contenidos pendientes de clases anteriores, pero sin éxito. La clase no cumplió con su objetivo, puesto que no hubo suficiente interacción. Solo un estudiante asistió a 20 minutos de la clase. La otra se incorporó justo después de que el otro aprendiz se fuera. A cada uno de los alumnos se les presentó la herramienta *sonidos del habla* de la Universidad de Iowa<sup>8</sup> con el fin de profundizar su conocimiento sobre los segmentos vocálicos y consonánticos.

(16) Esta tarea capacitadora estuvo enfocada en el yeísmo rehilado (los segmentos *ll* e *y* de la variedad rioplatense). Se retomó la tarea planificada y se fomentó una conversación amena en el primer momento de la clase. Un poco después, se les propuso la tarea basada en el video motivador de BBC News Mundo: *¿Por qué los argentinos y uruguayos pronuncian la ll de forma distinta a los demás hispanohablantes?* (Narrado por una periodista uruguaya con énfasis en la variedad rioplatense). La docente exhibió el video dos veces y preguntó a los aprendices si habían percibido algo de especial en como suenan los sonidos de *ll* e *y* de la variedad rioplatense.

(17) Evaluación y autoevaluación del proceso. Esta clase estuvo enfocada en promover la reflexión acerca del desempeño del grupo y de su propio desempeño a lo largo del proceso. Así que se animó al grupo a que expusieran sus percepciones. La discusión resultó muy productiva, no solo por su contenido, sino también por la razón de que todos estaban juntos después de dos semanas. El debate siguió. Posteriormente, elogiaron a la profesora y la metodología, ya que, según los aprendices les ayudó a comprender mucho más las películas y canciones en español.

(18) Como tarea final se les pidió que grabaran un video sobre los aspectos interculturales entre el mundo hispanohablante y Brasil, basándose en las tres películas propuestas y en su conocimiento previo, y luego se lo presentarían a sus colegas en sala de clase virtual. No obstante, la tarea no se realizó como se había previsto, ya que, hasta aquel momento, los aprendices no habían grabado sus videos. Los videos fueron enviados al grupo de WhatsApp los días 22 y 23 diciembre de 2019, pasados cuatro días del cierre del curso. Estos datos no fueron analizados por no demostrar ser muestras de habla espontánea: los aprendices claramente estaban leyendo un

---

<sup>8</sup> Sounds of Speech *los sonidos del habla* es una herramienta gratuita de la Universidad de Iowa que proporciona la comprensión de cómo se forman cada uno de los sonidos del español. Incluye animaciones, videos y muestras de audio que describen las características esenciales de cada una de las consonantes y vocales de este idioma (ver en referencias bibliográficas).

guion por sus pausas y dominio de estructuras gramaticales y vocablos de nivel intermedio/avanzado. Por ello, la profesora les planteó discutir sobre aspectos interculturales en clase. En general, los aprendices se veían tímidos, sin embargo, la docente los animó a que hablaran un poco más. Finalmente, los aprendices también opinaron que las relaciones familiares se parecían a las familias del sur de Brasil, y que era *bastante apasionada, similar a Brasil*, pero que no lo podían decir *con seguridad*, ya que Brasil es muy grande, agregó uno de los alumnos.

Se pudo concluir que los fallos tecnológicos (conexión y dispositivos) generaron inseguridades y temores en las primeras reuniones, como también la inasistencia de los alumnos, la cancelación de clases, así como la falta de compromiso con las actividades propuestas perjudicó la excelencia de la propuesta didáctica, además de desmotivar a la docente que temía su ineficacia y el consecuente no desarrollo de la CF de los aprendices. A pesar de los problemas de ruta informados, los análisis que presentamos a continuación sugieren que se pudo propiciar un ambiente favorable para la adquisición del idioma objeto de estudio, puesto que las clases síncronas eran casi siempre divertidas y amenas, hecho que fortaleció el vínculo entre todos los involucrados.

## 4. Análisis de los datos

En este artículo se evidencian únicamente los análisis de muestras de habla recolectados en el estudio base (ver Montenegro, 2021). Por lo que se analizaron las grabaciones de las clases síncronas (por videollamada) enfocadas en momentos de intercambios comunicativos entre los participantes con el fin de verificar el desarrollo de sus competencias fónicas en los niveles productivo, perceptivo e interactivo, además de las competencias interactivas y mediadoras basadas en el modelo propuesto en Leite Araújo (2021). Además, se presenta el análisis del portafolio oral recolectado a partir de las grabaciones del grupo de WhatsApp compuesto por los participantes del curso presentado.

### 4.1. Grabaciones de las clases síncronas

Se grabaron las clases mediante el Programa OBS Studio y la funcionalidad de grabación de videollamadas de la propia aplicación Skype para obtener la imagen y el sonido de las clases. El tiempo total de las grabaciones es de 18 horas 58 minutos (Véase las transcripciones en Montenegro, 2021.). Se analizaron las grabaciones de audios de dos momentos de la aplicación de la propuesta didáctica, inicio y final, debido al extenso tiempo de grabaciones, por lo que se seleccionaron dos reuniones síncronas en las que todos los participantes estuvieron presentes: 24 de octubre de 2019 (tiempo total de 52 min. 49 s.) y 17 de diciembre de 2019 (70 min 24 s.) (Véase los detalles en Montenegro, 2021.).

Así, se observó la interacción entre los aprendices: si hubo evolución en las estrategias de comunicación oral empleadas y si hubo avances en cuanto a los niveles fónicos y segmentales utilizados para comunicarse en la lengua meta. En lo que se refiere a la interacción oral, se verificaron las estrategias de negociación, cooperación y mediación oral. Se consideraron las intervenciones que cada participante hacía en el discurso de los demás que participaban en los intercambios comunicativos, así como las mediaciones que realizaba en su propio discurso. La investigadora se centró especialmente en la mediación que el aprendiz realizaba en su propia interlengua, considerando el alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español. Así pues, se analizó el proceso de adquisición de las competencias fónicas específicas (competencia interactiva, competencia productiva y competencia mediadora) que los estudiantes utilizan en su comunicación oral (Leite Araújo, 2021). Dicha observación tuvo, en primer lugar, un carácter cuantitativo, ya que los criterios establecidos son objetivos; se verificó si hubo evolución de los informantes en el componente de interacción. Aun así, dicha observación también tuvo una perspectiva cualitativa, ya que la investigadora, a partir de su percepción, hizo

algunos comentarios sobre el proceso de adquisición de la lengua oral en el apartado de observaciones (Véase detalles en Montenegro, 2021).

## 4.2. Grabaciones de WhatsApp: fuente de habla espontánea

En lo que se refiere a la herramienta WhatsApp, inicialmente solo tenía la función de establecer una comunicación superficial entre los alumnos y el docente/investigador. Sin embargo, al plantearse que la comunicación se realizaría esencialmente a través del código oral, es decir, a través de la funcionalidad de audio y el envío de videos grabados (tareas preliminares y final) por parte de los aprendices, esa aplicación ganó protagonismo, ya que se convirtió en un espacio real de interacción en la lengua meta, puesto que se dio el uso significativo del idioma español a la hora de promover la negociación y la cooperación (Cantero, 2019) para realizar tareas comunicativas. A través de los audios de WhatsApp se discutía y negociaba el desempeño de las siguientes tareas (en los cuales los aprendices se escuchaban en momentos de relajación e interacción entre los demás), corroborando el uso significativo de la lengua objeto de estudio. A partir de dichos audios, se elaboró un corpus de lengua oral que fue sometido a una prueba perceptiva de un grupo de participantes nativos de lengua española, con el fin de observar el desarrollo de las competencias fónicas de los distintos aprendices.

El corpus oral generado por la herramienta WhatsApp se nombró *portafolio oral*, el cual, posteriormente, fue estructurado y analizado por hablantes nativos de español de Chile, Argentina, Nicaragua y España que no tenían cercanía o familiaridad con el idioma portugués, a fin de conceder mayor confiabilidad a los análisis. Se seleccionaron y se analizaron, con base al modelo de Giralt (2012), recortes de habla espontánea de dos momentos de la recolección de datos: inicio y final de la propuesta didáctica entre el 15 de octubre y el 17 de diciembre de 2019, con dos enunciados por participante. En total ocho enunciados (ver Montenegro, 2021). También se establecieron categorías de análisis basadas en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Conselho Europeu, 2001) con el fin de verificar si hubo desarrollo y adquisición de habilidades perceptivas y productivas en cuanto a la Inteligibilidad, Entonación y Segmentos, cada uno con tres niveles, como en una escala graduada.

Se seleccionaron segmentos vocálicos y consonánticos acordes a las demandas de los participantes a lo largo de los tres meses de curso: a medida que los alumnos necesitaban nuevas estructuras fónicas para llevar a cabo las siguientes tareas, se proponían tareas capacitadoras enfocadas a la forma (segmentos y unidades fónicas). Por lo tanto, los segmentos /x/ (letras *j*, *y*, *ge*, *gi*) y /r/ (letra *r* —vibrante múltiple y dígrafo *rr*—) se hicieron relevantes, debido a que fueron especialmente trabajados durante la propuesta didáctica, cuyas bases teóricas se fundamentan en la investigación-acción (Thiollent, 2008; Burns, 2009; Paiva, 2019).

## 5. Resultados

### 5.1. Clases síncronas

Para llevar a cabo los análisis, la investigadora escuchó atentamente las grabaciones de las clases síncronas con el apoyo de sus respectivas transcripciones (ver detalles en Montenegro, 2021). Posteriormente, se verificó el número de incidencias de las estrategias orales de mediación, cooperación y negociación en los discursos de los alumnos al principio y al final de la propuesta didáctica. Con el fin de sistematizar los componentes de la interacción y luego transformarlos en criterios de análisis para la evaluación de los datos, se les asignó una escala numérica de 1 a 3.

En esta escala, 1 equivale a *ningún esfuerzo* por parte del alumno para realizar las estrategias que corresponden a la interacción y a la producción oral, dado que, cuando participa, utiliza su lengua

materna; 2 equivale a *hubo esfuerzo*, pero hay una clara interferencia de la lengua materna; y 3 se refiere a que *se acerca* a las estrategias y a los factores de interacción.

Con el fin de valorar el esfuerzo realizado por cada participante, se adoptó un criterio numérico en función del número de reparaciones que realiza durante los intercambios comunicativos. Se consideró *hubo esfuerzo*, si era consciente de sus errores y se autoreparaba al menos dos veces. Se juzgó *hubo aproximación*, si el informante se autoreparaba más de 3 veces. De este modo, se analizó el proceso de adquisición de las competencias fónicas específicas (competencia interactiva, competencia productiva y competencia mediadora) en las producciones que realizaban en su comunicación oral (Leite Araújo, 2021).

Las tablas 2 y 3 muestran la incidencia de las estrategias de comunicación oral en los discursos de los informantes durante los intercambios comunicativos al principio y al final de la propuesta didáctica.

4a Sesión 2a Semana Tarea Posibilitadora	Mediación			Cooperación			Negociación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Informantes	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Simone	6	14	3	18	37	6			
Flávio	6	21	1	7	32	24		2	
Kátia	5	14	5	5	31	18		2	
Bruna	5	12	5	5	28	31		1	

Tabla 2. Tarea posibilitadora. Fuente: Montenegro, 2021, p. 155.

17a Sesión 7a Semana Tarea Evaluación y autoevaluación	Mediación			Cooperación			Negociación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Informantes	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Simone	4	17	9	9	26	20		7	
Flávio	8	15	4	3	24	46		11	5
Kátia	7	15	6	2	30	36		4	2
Bruna	8	17	5	4	28	42		3	10

Tabla 3. Evaluación y autoevaluación del proceso. Fuente: Montenegro, 2021, p. 155.

Del análisis de ambas tablas se verifica que la mayoría de los aprendices ha progresado en lo que se refiere al desarrollo de estrategias de comunicación oral.

- (1) Se evidencia, en la tabla 3, que la escala numérica 3 de la mediación indicó avances en su mayoría, o sea, hubo una aproximación de las estrategias y factores de interacción, ya que la incidencia de las autoreparaciones e intervenciones en el discurso del compañero fueron más frecuentes.
- (2) La escala numérica 3, de cooperación, demuestra la evolución de los aprendices. El número de eventos durante los intercambios comunicativos resalta su interés y contribución



en el mantenimiento de los temas tratados en el aula. Por lo que, hubo aproximación de estrategias y factores de interacción.

(3) Se observó que en la tabla 2 hubo poca incidencia de negociación, ya que los aprendices no discutieron lo suficiente para resolver problemas. En la tabla 3, se verificó que los aprendices tuvieron más capacidad de negociación. Por lo tanto, la escala numérica 2 evidencia que hubo un esfuerzo de negociación por parte de la mayoría. También se observó que Flávio, Kátia y Bruna se aproximaron en las estrategias y factores de interacción.

Estos análisis corroboraron los datos vistos en el análisis de las pruebas perceptivas. Luego, se verificó que hubo desarrollo de la Competencia Fónica por parte de los participantes Flávio, Kátia y Bruna, a excepción de la participante Simone, al menos en lo que respecta a la producción oral (ver detalles en Montenegro, 2021).

## 5.2. Resultados de los análisis de las pruebas perceptivas

En este apartado se presentan los resultados de las pruebas perceptivas, producto del porfolio oral generado a partir de interacciones orales en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

Se seleccionaron y se analizaron, con base al modelo de Giralt (2012), recortes de habla espontánea de dos momentos de la recolección de datos: principio y fin de la propuesta didáctica, (ver Montenegro, 2021), además, se establecieron categorías de análisis fundamentadas en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Conselho Europeu, 2021) con el fin de comprobar si hubo desarrollo y adquisición de competencias perceptivas y productivas con respecto a la inteligibilidad, entonación y pronunciación de los segmentos. Cada aspecto se valoró en una escala graduada con tres ítems. A partir de estos criterios fácilmente identificables, se elaboró un formulario Google (véase Montenegro, 2021), que contenía ocho enunciados (dos de cada participante) de habla espontánea, seleccionados con el fin de identificar y medir el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices.

La prueba perceptiva que respondieron cinco voluntarios nativos de Chile, Argentina, Nicaragua y España<sup>9</sup>, constaba de una primera parte, en la que se valoraba la inteligibilidad de los ocho enunciados, que podía ser poca, aceptable o buena. En la Figura 3, se puede ver el ejemplo del enunciado 4.

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 4, considera usted: No que se refiere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questão, VOCê julga o ENUNCIADO 4:

<https://drive.google.com/file/d/1kli7VSWSR8BUMdBSWyUjMqGLgzbKNNx1/view?usp=sharing>

como:

- Poca Inteligibilidade
- Inteligibilidade aceitável
- Buena inteligibilidade

**Figura 3.** Enunciado 4 de la prueba perceptiva (formulario Google). Fuente: elaboración propia.

<sup>9</sup> Los criterios utilizados para la elección de los voluntarios nativos de lengua española fueron: mostrar disposición en colaborar con la investigación y no poseer familiaridad o cercanía con el idioma portugués, a fin de conceder mayor confiabilidad a los análisis.

En la segunda parte (Figura 4), se solicitó la percepción de los ocho enunciados en cuanto a su Entonación, siguiendo el mismo patrón de escalas graduadas: distante, aproximada y similar. Y, a continuación, se requirió la percepción del elemento Pronunciación. En cuanto a los segmentos vocálicos, se comprobó la percepción siguiendo el mismo patrón de escalas graduadas a elegir entre: distante, aproximada y similar. En el caso de los segmentos consonánticos /x/ (letras 'j' y 'ge', 'gi'); /r/ (letra r - vibrante múltiple y dígrafo rr), se requirió la percepción siguiendo una escala graduada con los elementos: poco comprensible, aceptable y bastante comprensible.

Escuche el enunciado 2:  
<https://drive.google.com/file/d/1ul9isv83UhMgVooDcGQ86Sln70fBK60V/view?usp=sharing> En lo que se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:

Distante

Aproximado

Similar

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/ "j" y "r" / "rr". considera usted:

Poco comprensible

Aceptable

bastante comprensible

**Figura 4.** Enunciado 2 de la prueba perceptiva (formulario Google). Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los enunciados seleccionados tenía suficientes elementos para que los voluntarios pudieran realizar las pruebas perceptivas en términos de inteligibilidad, entonación y pronunciación de los segmentos (vocales y consonantes establecidas).

En la tabla 4, se observa que tan solo uno de los cuatro participantes no evolucionó, lo que representa el 25% del total de participantes: Simone no desarrolló los aspectos analizados. Los participantes restantes, el 75%, demostraron avances en casi todos los aspectos (ver Montenegro, 2021). Dicha aprendiz no demostró un desarrollo de los aspectos analizados, e incluso demostró un retroceso en tres de los ítems examinados: Inteligibilidad, Entonación y Segmentos. Solo en las vocales se mantuvo en un 60% en la escala graduada *Aproximado*. Por tanto, ello demuestra que la propuesta didáctica fue positiva con relación al desarrollo de la Competencia Fónica (en lo que respecta a la producción) para la gran mayoría de los participantes (ver Montenegro, 2021).

Análisis final de la evolución de los participantes				
Aspectos	Kátia	Simone	Flávio	Bruna
Inteligibilidad	x		x	x
Entonación	x		Se mantiene	x
Segmentos	x		x	x
Vocales	x	Se mantiene	x	x

**Tabla 4.** Análisis final de la evolución de los aprendices. Fuente: Montenegro, 2021, p. 165.

### 5.3. Signos del progreso de los aprendices

Así pues, con base a los datos obtenidos mediante la prueba perceptiva del corpus oral de WhatsApp, se puede verificar que hubo desarrollo y adquisición de las competencias perceptivas y productivas en lo que se refiere a la Inteligibilidad, Entonación y Pronunciación de los segmentos por parte de los aprendices Kátia, Flávio y Bruna. Tan solo Simone no mostró evidencia de evolución en los aspectos verificados, mostrando un retroceso en tres ítems: Inteligibilidad, Entonación y Segmentos. A continuación, se exponen los signos del progreso de los aprendices:

- Kátia *avanzó*: un 20% en Inteligibilidad, un 20% en Entonación y un 40% en Pronunciación de los segmentos consonánticos y vocálicos.
- Flávio *avanzó*: un 40% en Inteligibilidad, un 20% en pronunciación de los segmentos consonánticos y un 40% en los vocálicos. Se mantuvo en el nivel “aproximado” en Entonación a 40%.
- Bruna *avanzó*: un 20% en Inteligibilidad, un 40% en Entonación, un 40% en Pronunciación de los segmentos consonánticos y vocálicos.
- Simone *retrocedió*: un 40% en la Inteligibilidad, un 20% en la Entonación, un 40% en la pronunciación de los segmentos consonánticos. Se mantuvo en el nivel “aproximado” en la pronunciación de las vocales a un 60%.

Asimismo, se evidenció que hubo una evolución más significativa, en lo que corresponde a las estrategias de comunicación oral, de los informantes Kátia, Flávio y Bruna. En sus intercambios comunicativos se observó la aproximación de estrategias y factores de interacción en una escala numérica de 0 a 3, alcanzando el valor máximo, es decir, 3, en mediación y cooperación. En cuanto a la negociación, se observó que la mayoría se esforzó por negociar, pero solo Kátia, Flávio y Bruna tienen mayor incidencia en la escala numérica de 0 a 3, alcanzando el valor máximo.

### 5.4. El caso de la aprendiz Simone

La alumna Simone demostró, a lo largo del proceso, sentirse insegura para comunicarse en español. Utilizaba a menudo su lengua materna (portugués) y el idioma extranjero en el que tenía más confianza, el italiano. Su respuesta al formulario de autoevaluación confirmó su inseguridad: afirmó que “puede y debe mejorar”, ya que “las ocupaciones diarias y la influencia del idioma italiano” la han “perjudicado mucho”. Los datos sugieren que no había suficiente esfuerzo de su parte para expresarse en el idioma meta, lo que explicaría que no se constata desarrollo en su producción oral, ni en sus estrategias comunicativas, como se observó en los demás participantes.

## 6. Consideraciones finales

Con base a los datos presentados, se puede concluir que la enseñanza del español en un entorno virtual fue un elemento facilitador, debido a la posibilidad de reunir un grupo de aprendices de distintas regiones geográficas a través de la conexión a internet y mediante una aplicación de videollamadas. Hoy en día, esta perspectiva ya está evidenciada a partir de todo el avance ocurrido a lo largo del proceso pandémico que aceleró el uso de los entornos virtuales para todos los tipos de trabajo, principalmente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje.

De acuerdo con Giralt, Flores y Laribal (2019), la incorporación de recursos audiovisuales en el aprendizaje del español se presenta como una estrategia altamente beneficiosa debido a su gran potencial didáctico, creativo y motivador, en sintonía con un enfoque comunicativo y una pedagogía multimodal en la clase LE. Sus hipótesis se confirmaron en este estudio, puesto que se verificó que el ambiente virtual ofreció flexibilidad y fomentó la autonomía de los aprendices: tuvo un efecto motivador, haciéndolos más activos en cada etapa. Además, el uso de recursos

audiovisuales estimuló su creatividad y enriqueció la experiencia de aprendizaje. En contrapartida, exigió mayor foco en lo que se refiere a la interacción y la implicación de los aprendices para el desarrollo de sus competencias fónicas, no solo individualmente, sino también del grupo. Permitió el compromiso de los alumnos y la creación de vínculos afectivos, puesto que exploraron los recursos de cámara y audios para dar énfasis a las explicaciones por medio de la entonación, gestos y expresión facial, esenciales para agregar dinamismo a las clases y propiciar retroalimentación a la profesora y a los estudiantes.

Se averiguó que la aplicación WhatsApp tuvo un papel fundamental, dado que funcionó como un espacio de interacción para el desarrollo de estrategias de comunicación oral, necesarias para el desarrollo de la competencia fónica, ampliando las posibilidades de intercambio comunicativos más allá de los dos encuentros semanales de las clases en línea. Potenció los momentos de interacción acerca de temas significativos para el grupo y motivó a los alumnos a comunicarse oralmente.

Pese a que las TICS son un canal posibilitador, a lo largo de la propuesta didáctica los agentes del proceso formador encontraron situaciones que dificultaron el proceso, sean cuestiones técnicas, o la insuficiente asiduidad de los participantes, hecho que inviabilizó dos encuentros y limitó los momentos de interacción en las clases síncronas. Por ello, es importante dialogar sobre cómo desenvolver esas competencias tecnológicas a fin de que se puedan usar de forma exitosa (Silva, 2018). Además, se hace necesario reforzar la relevancia de la planificación con el fin de solucionar las situaciones imprevisibles que puedan surgir durante alguna etapa del proceso.

Los datos analizados en este trabajo evidencian que la propuesta didáctica fundamentada en el enfoque por tareas combinado con el enfoque oral funcionó bien y alcanzó los objetivos, lo que la valida. Se logró propiciar un ambiente favorable para el desarrollo de la lengua oral en los espacios síncronos (videollamadas) y asíncronos (WhatsApp) al proponer tareas, por regla general, lúdicas, estimulantes y entretenidas en las que los aprendices se sintieron cómodos hablando sobre temas que les interesaban (más allá del tema cine y el mundo hispánico), además de aclarar sus dudas en medio de situaciones promovidas por las conversaciones espontáneas que demandaban nuevas estructuras y vocabulario necesarios para negociar el progreso de las tareas y la comunicación en general. Es decir, los informantes no solo estuvieron expuestos a situaciones reales y significativas de uso de la lengua meta, sino que también tuvieron que interactuar, negociar significados, cooperar, así como tomar decisiones en L2 (Cantero, 2019).

La herramienta WhatsApp se reveló como protagonista de una inmersión fónica, por su carácter más directo, espontáneo (Morató, 2014) y contexto más significativo que la sala de clase síncrona. Según los propios alumnos, la aplicación WhatsApp fue una “herramienta fundamental”, ya que les ayudó en el “proceso de autoconfianza”, también a “escuchar con mayor claridad las palabras” e “identificar errores de pronunciación”, además de animarlos a ver películas, series, así como escuchar música, fomentando un nuevo hábito diario: consumir y comunicarse en español. (Giralt; Flores; Laribal, 2019).

## **6.1. Contribuciones para el área de didáctica de la pronunciación**

Esta investigación fue concebida y aplicada debido a una demanda real existente en el contexto de prepandemia. No obstante, los análisis se realizaron durante el período de la pandemia de Covid-19.

Todo ello entabló una reflexión sobre la importancia de trabajos que aporten soluciones metodológicas que realmente utilicen la tecnología a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE basado en la interacción. Hoy se pueden entender los enfoques postcomunicativos como nuevos caminos apropiados a las diferentes necesidades, contextos y situaciones de aprendizaje de LE, ya que esta perspectiva ha demostrado ser altamente beneficiosa para los aprendices, al brindarles una experiencia más auténtica y genuina. (Baralo y Estaire, 2010).

La enseñanza de LE puede beneficiarse de la tecnología, concibiendo la lengua como un espacio de interacción. La herramienta WhatsApp cobró protagonismo por convertirse más que en un medio de comunicación, en un entorno que permitía a los aprendices apropiarse y desarrollar su propio discurso en el idioma objeto de estudio de una manera más espontánea y significativa que lo que se observaba en el aula de clase donde la comunicación está promovida por la aplicación de videollamadas.

Se observa que los contenidos en línea que se ponen a disposición de los estudiantes de LE están, mayormente, mediados por la lectoescritura. Si bien todos intentan utilizar los recursos de Internet, los enfoques fomentan mucho más el aprendizaje mediado por el código escrito, como en blogs, foros, actividades para rellenar huecos, así como pizarras virtuales para dibujar y escribir (Paiva, 2018). Incluso a través de grabaciones y otros instrumentos de audio y video, no se fomenta la interacción, ya que solo se graba y se publica posteriormente, de manera unilateral y unidireccional, restringida a tan solo las habilidades perceptivas y productivas. Se nota que existe poca tradición académica que fomente el enfoque oral por medio de las TICs, puesto que, así como se trabaja la lengua escrita, también se puede trabajar la lengua oral. Escribir puede ser muy doloroso para los aprendices de niveles básicos (Cantero y Giralt, 2020), por lo que se utilizaron audios, que son, desde el punto de vista metodológico, sencillos, pero innovadores, basados en el eje motivador de este trabajo que es la interacción. Luego, la herramienta WhatsApp, así como otras aplicaciones de la misma naturaleza, pueden ser un medio de propiciar espacios en los que los intercambios comunicativos tienen características inherentes a la lengua oral.

En conclusión, la pandemia de covid-19 nos hizo reflexionar que la propuesta inicial de esta investigación había resultado obsoleta. Las evidencias demostraron que la propuesta didáctica se puede perfeccionar, pero que es posible trabajar la interacción de manera fácil y accesible. Por lo tanto, este “empuje” metodológico sugirió que se fomenten más actividades colaborativas en plataformas que permitan la cooperación oral para negociar, incluso negociar previamente, no solamente en el aula de clase síncronas.

## Referencias bibliográficas

- Baralo, M. y S. Estaire (2010): *Tendencias metodológicas postcomunicativas*. En C. Abelló, C. Ehlers y L. Quintana (Eds). Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad. Peter Lang.
- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134881>
- Bbc News Mundo. *Coronavirus: por qué Zoom se ha vuelto tan popular para realizar videollamadas (y otras 3 aplicaciones gratuitas)*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52040148> [2 abr. 2020].
- Bbc News Mundo. *Coronavirus: qué tan seguras son Zoom y otras apps de videollamadas tan populares en la cuarentena por el covid-19*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52111179> [2 abr. 2020].
- Bbc News Mundo. (2019, 14 julio). *¿Se dice español o castellano?* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wdeCiZtTgwI>
- Brumfit, C. J., y Johnson, K. (Eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Burns, A. Action research (2005). En E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. (p. 237-253). Lawrence Erlbaum.

- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. En J.C. Richards (Ed.). *The Cambridge guide to research in language teaching and education*. (p. 289-297). Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Ed.). *Language and Communication*. (p. 2-27). Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cardona, A. (2019) La unidad didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera: un enfoque por tareas. [https://www.academia.edu/38220237/LA\\_UNIDAD\\_DID%C3%81CTICA\\_EN\\_LA\\_ENSE%C3%91ANZA\\_DEL\\_ESPA%C3%91OL\\_COMO\\_LINGUA\\_EXTRANJERA\\_pdf](https://www.academia.edu/38220237/LA_UNIDAD_DID%C3%81CTICA_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_DEL_ESPA%C3%91OL_COMO_LINGUA_EXTRANJERA_pdf)
- Cantero Serena, F. J. (1991). ¿Lengua oral o Lengua? En *Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: didáctica de la lengua oral* (p. 89-96). Tarragona: Escola de Magisteri.
- Cantero Serena, F. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (Eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. S.G.E.L.
- Cantero Serena, F. J. (1996). La corrección fonética: pronunciar o hablar qué. En F. Gutiérrez Díez (Coord.). *El español, lengua internacional (1492-1992)* (p. 121-126). AESLA. Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Cantero Serena, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y literatura* (pp. 141-153). Horsori.
- Cantero Serena, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 71-87.
- Cantero Serena, (2013-2014). Una aproximación al enfoque oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de E/LE. *Phonica*, 9-10, 176-184.
- Cantero Serena, F. J. (2014). Adquisición de competencias fónicas. En Y. Congosto, M. L. Montero, y A. Salvador, (Eds.). *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*. (pp. 29-55). Arco-Libros.
- Cantero Serena, F. J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.
- Cantero Serena, F. J. (2020) Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral. En F.J. Cantero Serena y M. Giralt, M. (Eds.). *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. (p. 11-48). Octaedro.
- Cantero Serena, F. J.; Giralt, M. (2020). (coord.). *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Conselho Europeu. (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições Asa.
- Correa Lopes, Q. R.; Fonseca de Oliveira, A. (2022). A inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE. *Revista da Abralin*, 21 (2) 230-253. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2100>
- Couto, S. F. (2016). *A expansão do vocabulário em PLE através do ambiente Skype*. 116 f. [Tesis de máster, Universidade católica do Rio de Janeiro].
- Devis Herraiz, E.; Cantero Serena, F. J.; Fonseca de Oliveira, A. (2017). La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de brasileños. *DELTA*, 33, 1039-1058. <https://doi.org/10.1590/0102-445045043989577429>



Ezeiza Ramos, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

Fonseca de Oliveira, A. (2013). *Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños*. 206 f. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134929>

Fonseca de Oliveira, A. (2015). Rasgos melódicos de enunciados neutros del español hablado por brasileños. En A. Cabedo (Coord.), *Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla. Tradición y avances en la fonética experimental* (p. 79-90). Universidad de Valencia.

Fonseca de Oliveira, A., y Montenegro, L. F. B. (2020). O ensino de E/LE com foco no desenvolvimento da competência fônica do aprendiz: uma reflexão sobre o tratamento da língua oral em sala de aula. En G. Malta (Ed.), *Línguas em Extensão: colaborações para a formação inicial e contínua de professores de línguas* (p. 199-218). Editora Pontes.

Generador de dado online. Recuperado de: <https://www.dado-virtual.com/> [10 oct 23].

Giralt, 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>

Giralt, M. (2014). Una aproximación al enfoque oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del E/LE. *Phonica*, 9-10, 176-184.

Giralt, M.; Flores, A.; Laribal, A. (2019). El uso de herramientas digitales como videos y blogs para fomentar el aprendizaje de la lengua oral en ELE: un estudio de las percepciones de estudiantes principiantes. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 18(1), 15-36.

Hatch, E. (1978). Discourse Analysis and Second Language Acquisition. En E.M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (p. 401-435). New Bury House.

Hymes, D. (2009). On Communicative Competence (extracts). En C.J. Brumfit y K. Johnson (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, 1979. (Tradução em português Revista Desempenho, 2, UnB).

Kesnki, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Papirus.

Leite Araújo, M. (2021). *Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/671597>

Lévy, P. (2001). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Loyola.

Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W.C. Ritchie; T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. (p. 413-468). Academic Press.

Mateo, M. y Fonseca de Oliveira, A. (2015). ¿Estás enfadado o me lo dices? Rasgos melódicos del español hablado por brasileños. En X. Núñez Sabarís et al. *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (pp. 941-957). Húmus,

Montenegro, L. F. B. (2021) *O Ensino-Aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz*. [Tesis de máster, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43234>

Morató Payá, A. M. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Revista Foro de profesores de E/LE*, 10, 165-173.

Paiva, V. L. M. O. (2018). Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Delta*, 34, (4) 1319-1351.

Paiva, V. L. M. O. (2019). *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. Parábola.

- Rojo, R. H. y R. Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Parábola Editorial.
- Silva, P. B. L. (2018). *Práticas de expressão oral em Francês Língua Estrangeira à distância: desenvolvimento da fluência oral e da fluência digital em um curso on-line*. [Tesis de máster, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-23072018-165812>
- Skype. *Funcionalidades do Skype*. (2019). Recuperado en: <https://www.skype.com/pt/features/> [26 nov. 2023].
- Sounds of speech. University of Iowa. Recuperado de: <https://soundsofspeech.uiowa.edu> [10/12/23].
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. En E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (p. 471-483). Lawrence Erlbaum Associates.
- Thiollent, Michael. (2008). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. Cortex Editora.
- Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Warschauer, M.; Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching and learning. En J. Rosenthal (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. Lawrence Erlbaum.
- Whatsap. *Funcionalidades*. (2023). Recuperado en <https://www.whatsapp.com/features/> [8 abr. 2023].
- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. En J. Zanón, (Ed.). *La enseñanza del español mediante tareas*. (pp. 9-240). Edinumen.