



UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## **Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español**

Monique Leite Araújo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

# TESIS DOCTORAL

## **Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español**

Monique Leite Araújo



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2021

**Enfoque Oral y desarrollo de la  
competencia fónica de estudiantes  
universitarios brasileños de Letras-  
Español**

Programa de Doctorat: Didàctica de les Ciències, les  
Llengües, les Arts i les Humanitats  
Facultad de Educació

Doctoranda: Monique Leite Araújo  
Director: Dr. Francisco José Cantero Serena  
Directora: Dra. Aline Fonseca de Oliveira  
Tutor: Dr. Francisco José Cantero Serena



*A Dios sea el honor y la gloria.*

*“(...) - Charlar es muy importante, hijo mío, cada palabra, sí, es una semilla; entre las cosas humanas que nos pueden asombrar está la fuerza del verbo en primer lugar; precede al uso de las manos, está en la base de toda práctica, crece, expande y perpetúa, siempre que sea justa”. (Autor: Raduan Nassar. Obra: Lavoura Arcaica)*

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a mis padres y a mi hermana, por fortalecerme a través de su amor. Quiero expresar mi gratitud a mis directores, Dr. Cantero y Dra. Fonseca de Oliveira, por haber dirigido esta investigación, por ser mis maestros a lo largo de los últimos 12 años, por los momentos que dialogamos y nos escuchamos de forma respetuosa, por haberme hecho más consciente de mi rol docente y por enfatizar que lo más precioso está en reconocer las cosas buenas de esta experiencia.

Quiero agradecer a todos mis alumnos, en especial los que han hecho posible que este proyecto se convirtiera en un gran aprendizaje de vida.

Quiero agradecer a la Universidad de Barcelona, por acogerme como alumna extranjera y permitirme cumplir el sueño de ser investigadora.

Quiero reconocer el apoyo del Departamento de Letras y Traducción, de la Universidad de Brasilia, por haber permitido que llevara a cabo esta investigación.

Quiero agradecer a los profesores Miguel Mateo, Raquel Sena y Dolors Font-Rotchés por compartir sus conocimientos, su sabiduría, su paciencia y, sobre todo, su amistad.

Quiero reconocer el apoyo técnico de Marcia Fantinatti, de Camila Guedes y de Kelly Cristina, en la revisión textual y en la transcripción de los audios.

Quiero expresar mi gratitud a todos mis amigos, que me animaron a lo largo de esta jornada, en especial a las queridas Elessandra Cruz y a Juliana Días, que me prestaron sus oídos en los momentos de angustia y en los de alegría.

## Resumen

Esta tesis es una reflexión acerca del proceso de adquisición de la lengua oral española por parte de los estudiantes universitarios brasileños en la carrera de Letras-Español. Se ha observado que la mayoría de estos estudiantes, aunque habiendo hecho cursos de idiomas o asignaturas de lengua oral, seguían con dificultades en producir un discurso oral fluido. Por ello, la investigadora ha establecido como objetivo general identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior con base en el Enfoque Oral. Y ha determinado como objetivos específicos: (1º) Diseñar una acción didáctica basada en el Enfoque Oral; (2ª) Pilotar la acción didáctica y evaluar su eficacia e (3ª) Identificar el desarrollo de las competencias fónicas específicas de los aprendices a través de la acción didáctica.

Para lograr los objetivos que se han señalado en esta investigación, se ha elegido la *investigación-acción* como perspectiva metodológica. Era necesario una metodología que permitiera a la docente actuar como investigadora y de esta forma pudiera analizar concretamente el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Tras triangular los datos obtenidos a través de los instrumentos (el diario de clase, los cuestionarios y las grabaciones) que se han elegido para este estudio, los resultados mostraron que los estudiantes universitarios brasileños han desarrollado diversas competencias que dan forma a la competencia fónica de E/LE. Es decir, han perfeccionado la competencia perceptiva a través de distintos videos y del contraste de audios que tenían los contornos melódicos del portugués brasileño y del español peninsular; en la competencia productiva, han presentado el desarrollo de los factores lingüísticos de la pronunciación (a nivel segmental) (3,4%), de la entonación lingüística (6,7%), del ritmo (15,8%) y principalmente de la fluidez discursiva (29,4%); en la competencia interactiva han presentado una menor interferencia del portugués brasileño en las estrategias de negociación y de mediación oral, si se compara la acción didáctica

con la acción piloto; en la competencia lingüística la ampliación de las unidades del código (como los fonemas, las palabras o los sintagmas) y sus relaciones internas ha ocurrido a través de los objetos utilizados como material de entrada y por medio de los productos finales que los alumnos realizaron a cada tarea; en la competencia discursiva, los alumnos han sido capaces de relacionar sintagmáticamente las unidades del código, aunque en algunos momentos hayan tenido dificultades en hacerse comprender y hayan optado por realizar traducciones para mantener su interlocución discursiva; en la competencia cultural adquisición de nuevas variantes estilísticas (melódicas, personales, fonéticas e identitarias) ha ocurrido atendiendo a los criterios de cercanía, difusión mediática y de los conocimientos de la profesora; por fin, en la competencia estratégica, los estudiantes han avanzado en su capacidad de integrar los saberes y las competencias presentes en otras competencias, pero necesitan seguir invirtiendo en su aprendizaje a fin de mejorar sus competencias interactiva y mediadora.

A través de este estudio, la profesora investigadora ha concluido que es posible identificar el grado de perfeccionamiento de la competencia fónica a través de una acción didáctica basada en el Enfoque Oral. Es cierto que esta propuesta les ha posibilitado a los estudiantes avanzar en el desarrollo de sus competencias fónicas productivas y perceptivas; y también le ha permitido a la profesora investigadora que observara los aspectos necesarios para que pueda promover el desarrollo de las competencias fónicas mediadora e interactiva de sus aprendices.

**Palabras-Clave:** Enfoque Oral, competencia fónica, acción didáctica, español como lengua extranjera (E/LE) y pronunciación.

## Abstract

This thesis is a reflection about the Spanish oral language acquisition process by Brazilian undergraduate Hispanic Philology students. It has been observed that most of these students, despite having taken language courses or oral language classes, they still had difficulties speaking the language fluently. Therefore, the researcher has established as a general objective to identify the development of the phonic competence of Brazilian higher education students of Spanish as a Foreign Language based on the Oral Approach.

It has been determined as specific objectives: (1<sup>st</sup>) designing a didactic action based on the oral approach; (2<sup>nd</sup>) piloting the didactic action and evaluating its effectiveness, and (3<sup>rd</sup>) identifying the development of the students' specific phonic competence through the didactic action.

To achieve the objectives of this investigation, it was chosen the action research method. It was necessary to have a methodology that would allow the teacher to act as a researcher and in this way be able to concretely analyze the learning process of the students.

After compiling the data obtained through the instruments (class diary, questionnaires and recordings) that were chosen for this study, the results have shown that Brazilian undergraduate students have developed several skills that configure phonic competence in Spanish as a Foreign Language. In other words, they have improved their perceptual competence through different videos and the contrast of audios that had the melodic contours of the Brazilian Portuguese and the Peninsular Spanish; in productive competence, they have developed linguistic factors of pronunciation (at the segmental level) (3.4%), linguistic intonation (6.7%), rhythm (15.8%) and mainly discursive fluency (29.4%); in interactive competence they showed less interference from Brazilian Portuguese in the strategies of negotiation and oral intervention, if the didactic action is compared with the pilot action; linguistic competence the expansion of code units (such as phonemes, words or phrases) and their internal relationships has occurred through the objects used as input material and by means of the products that the students have made in each task; discursive competence, students have been able to syntagmatically relate the units of the code, although at times they have had difficulties in making themselves understood and have chosen to carry out translations to maintain their discursive interlocution; cultural competence, the acquisition of new stylistic variants (melodic, personal, phonetic and identity) has been increased in accordance with the criteria of surroundings, media diffusion and the teacher knowledge; finally, in strategic competence, the students have advanced in their ability to integrate knowledge and skills present in other competencies, but they need to continue investing in their learning in order to improve their interactive and mediating skills.

Through this study, the researcher has concluded that it is possible to identify the degree of improvement in phonic competence through a didactic action based on the Oral

Approach. She believes that this proposal has made it possible for students to advance in the development of their productive and perceptive phonic competence; and it has also allowed the researcher teacher to observe the necessary aspects so that it is possible to promote the development of the students' interactive phonic competence.

**Keywords:** Oral approach, phonic competence, didactic action, Spanish as a foreign language, and pronunciation.



## Abreviaturas

Aunque en el texto se haya intentado que siempre quedaran claros los significados de las siglas, de los acrónimos, etc., se presenta esta relación a modo de guía.

AP	Acción Piloto
AD	Acción Didáctica
CC	Competencia Comunicativa
CF	Competencia fónica
EO	Enfoque Oral
LE	Lengua Extranjera
E/LE	Español como Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
PB	Portugués Brasileño
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
F0	Frecuencia Fundamental
AMH	Análisis Melódico del Habla
Ej.	Ejemplo
MCERL	Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas
RPT	Respuesta Física Total
INF	Informante
01_BT; 02_BR; 03_GH, etc.	Cantidad de alumnos por grupo y las iniciales de los nombres de cada estudiante, respectivamente.
ST	Subtarea
TF	Tarea Final



# Índice

1. Introducción.....	21
1.1 Justificación e interés de la investigación .....	23
1.2 Estructura de la tesis .....	25
2. Marco Teórico.....	29
2.1 La Competencia Comunicativa .....	31
2.1.1 El concepto de “competencia” .....	32
2.1.2 Los modelos de Competencia Comunicativa .....	33
2.1.3 La Competencia Fónica .....	42
2.2 La Comunicación Oral.....	49
2.2.1 La pronunciación.....	51
2.2.2 Didáctica de la pronunciación.....	52
2.2.2.1 antecedentes: corrección fonética.....	52
2.2.2.2 La pronunciación no se enseña. Se promueve: nueva perspectiva didáctica.....	58
2.2.3 El concepto de Interlengua.....	66
2.2.4 La mediación lectoescritora: el factor crítico.....	67
2.3 El Enfoque Oral.....	69
2.3.1 Precedentes metodológicos.....	69
2.3.2 Factores.....	75
2.3.3 Metodología.....	83
2.3.4 Recursos y estrategias.....	86
3. Planteamiento de la investigación.....	89
3.1 Objetivos.....	91
3.1.1 Objetivos General .....	91
3.1.2 Objetivos específicos.....	91
3.2 Metodología.....	94
3.2.1 Investigación acción.....	94
3.2.2 Fases de la investigación.....	97
3.2.3 Instrumentos de recogida de datos.....	100
3.2.3.1 Diario de clase.....	100
3.2.3.2 Grabaciones .....	101

3.2.3.3	Cuestionarios.....	103
3.2.3.3.1	Cuestionario de autoevaluación.....	103
3.2.3.3.2	Cuestionario de coevaluación.....	107
4.	Acción Didáctica.....	111
4.1	Contexto de la acción didáctica.....	113
4.2	Perfil de los aprendices.....	114
4.3	Recursos didácticos.....	115
4.3.1	El pacto pedagógico.....	115
4.3.2	Los materiales audiovisuales.....	116
4.3.3	Los juegos.....	117
4.4	Los objetivos didácticos de comunicación oral.....	119
4.5	La evaluación.....	122
4.5.1	Los criterios de evaluación.....	126
4.6	Indicaciones para el profesorado.....	127
4.6.1	Funcionamiento del aula.....	127
4.6.2	Funcionamiento de los materiales.....	128
4.7	Diseño de la acción piloto.....	132
4.8	Diseño de la acción didáctica.....	149
4.8.1	Tareas derivadas.....	174
5.	Desarrollo y Análisis de los datos.....	185
5.1	Diario de clase.....	187
5.1.1	Dinámica de la clase – acción piloto.....	189
5.1.2	Dinámica de la clase – acción didáctica.....	208
5.1.3	Registro de anécdotas – acción piloto.....	231
5.1.4	Registro de anécdotas – acción didáctica.....	235
5.1.5	Impresiones subjetivas – acción piloto.....	238
5.1.6	Impresiones subjetivas – acción didáctica.....	242
5.1.7	Comparativa del diario de la acción piloto y del diario de la acción didáctica.....	247
5.2	Cuestionarios.....	251
5.2.1	Resultados de los cuestionarios de autoevaluación de la acción piloto.....	252

5.2.2	Resultados de los cuestionarios de autoevaluación de la acción didáctica.....	262
5.2.3	Resultados de los cuestionarios de coevaluación de la acción piloto.....	272
5.2.4	Resultados de los cuestionarios de coevaluación de la acción didáctica.....	277
5.2.5	Comparativa de los cuestionarios de la acción piloto y de la acción didáctica.....	280
5.3	Grabaciones.....	285
5.3.1	Análisis de las grabaciones iniciales de la acción piloto.....	286
5.3.2	Análisis de las grabaciones finales de la acción piloto ....	290
5.3.3	Análisis de las grabaciones iniciales de la acción didáctica.....	295
5.3.4	Análisis de las grabaciones finales de la acción didáctica.....	298
5.3.5	Comparativa de las grabaciones de la acción piloto y de la acción didáctica.....	303
6.	Resultados.....	305
6.1	Resumen de los resultados.....	307
6.1.1	Resumen de los resultados del diario de clase.....	307
6.1.1.1	Síntesis de los resultados de la dinámica de clase .....	307
6.1.1.2	Síntesis de los resultados del registro de anécdotas.....	308
6.1.1.3	Síntesis de los resultados de las impresiones subjetivas de la profesora.....	309
6.1.2	Resumen de los resultados de los cuestionarios.....	310
6.1.3	Resumen de los resultados de las grabaciones.....	315
6.2	Triangulación de los datos.....	317
6.2.1	Funcionamiento de las acciones didácticas.....	318
6.2.2	Cumplimiento de los objetivos didácticos.....	332
6.2.2.1	Aprendizaje de la lengua oral mediante tareas.....	332
6.2.3	Desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE.....	336

6.3 Consideraciones finales.....	341
7. Conclusiones de la investigación.....	345
7.1 Cumplimiento de los objetivos de la investigación.....	347
7.2 Implicaciones pedagógicas.....	360
8. Referencias Bibliográficas.....	365

## Índice de figuras, gráficos y tablas

Figura 2-1: Interpretación del modelo de Canale y Swain .....	34
Figura 2-2: Interpretación del modelo de Bachman y Palmer.....	36
Figura 2-3: Un único triángulo múltiple.....	40
Figura 2-4: La estrella comunicativa.....	41
Figura 2-5: Interpretación de las competencias fónicas estratégicas.....	44
Figura 2-6: Interpretación de las competencias fónicas lingüísticas.....	45
Figura 2-7: Interpretación de las competencias fónicas discursivas.....	46
Figura 2-8: Interpretación de las competencias fónicas culturales.....	48
Tabla 3-1: Resumen de objetivos de la investigación.....	94
Figura 3-1: Espiral de autorreflexión de la investigación-acción.....	96
Tabla 3-2: Análisis de las Grabaciones de audio.....	102
Figura 3-2: Pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación.....	104
Figura 3-3: Pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación.....	104
Figura 3-4.: Pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación.....	105
Figura 3-5: Pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación.....	106
Figura 3-6: Pregunta 01 del cuestionario de coevaluación.....	107
Tabla 4-1: Ficha técnica de la acción piloto.....	133
Figura 4-1: Diseño de la acción piloto.....	134
Tabla 4-2: Descriptores de la subtarea 1 (acción piloto) .....	136
Tabla 4-3: Descriptores de la subtarea 2 (acción piloto) .....	137
Tabla 4-4: Descriptores de la subtarea 3 (acción piloto) .....	140
Tabla 4-5: Descriptores de la subtarea 4 (acción piloto) .....	142
Tabla 4-6.: Descriptores de la subtarea 5 (acción piloto) .....	144
Tabla 4-7: Descriptores de la subtarea 6 (acción piloto) .....	147
Tabla 4-8: Descriptores de la tarea final (acción piloto) .....	149
Tabla 4-9: Ficha técnica de la acción didáctica .....	151
Figura 4-2: Diseño de la acción didáctica.....	152
Tabla 4-10: Descriptores de la subtarea 1 (acción didáctica) .....	159
Tabla 4-11: Descriptores de la subtarea 2 (acción didáctica) .....	165

Tabla 4-12: Descriptores de la subtarea 3 (acción didáctica) .....	171
Tabla 4-13: Descriptores de la tarea final (acción didáctica) .....	173
Tabla 4-14: Descriptores de la tarea derivada 1 (acción didáctica) .....	177
Tabla 4-15: Descriptores de la tarea derivada 2 (acción didáctica) .....	180
Tabla 4-16: Descriptores de la tarea derivada 3 (acción didáctica) .....	182
Gráfico 5-1: Dinámica de Clase – Subtareas Acción Piloto.....	201
Gráfico 5-2: Dinámica de Clase – tarea final Acción Piloto.....	208
Gráfico 5-3: Dinámica de Clase - Subtareas Acción Didáctica.....	223
Gráfico 5-4: Dinámica de clase – tarea final (acción didáctica) .....	230
Tabla 5-1: Grado de motivación del alumnado con las subtareas- Acción Piloto.....	252
Gráfico 5-5: Promedio de la motivación por subtareas-Acción Piloto.....	253
Tabla 5-2. Grado de desarrollo de la tarea final- acción piloto.....	255
Gráfico 5-6.: Promedio de la Tarea Final - Acción Piloto.....	255
Tabla 5-3: Grado de desarrollo del aprendizaje de la lengua española-Acción Piloto.	257
Gráfico 5-7: Promedio del aprendizaje de español-Acción Piloto.....	258
Tabla 5-4: Grado de desarrollo de la lengua oral-Acción Piloto.....	260
Gráfico 5-8: Promedio de la oralidad -Acción Piloto.....	260
Tabla 5-5: Grado de motivación del alumnado con las subtareas- Acción Didáctica....	263
Gráfico 5-9: Promedio de la motivación en las subtareas-Acción Didáctica.....	263
Tabla 5-6: Grado del desarrollo de la Tarea Final- Acción Didáctica.....	265
Gráfico 5-10: Promedio de la Tarea Final -Acción Didáctica.....	265
Tabla 5-7: Grado de desarrollo del aprendizaje de la lengua española-Acción Didáctica	268
.....	
Gráfico 5-11: Promedio del aprendizaje -Acción Didáctica.....	268
Tabla 5-8: Grado de desarrollo de la lengua oral-Acción Didáctica.....	270
.....	
Gráfico 5-12: Promedio de la Oralidad -Acción Didáctica.....	271
Tabla 5-9: Grado del desempeño de los aprendices en la ST03-Acción Piloto.....	273
Tabla 5-10: Grado del desempeño de los aprendices en la ST04-Acción Piloto.....	275
Tabla 5-11: Grado del desempeño de los aprendices en la tarea final-Acción Didáctica.....	278
.....	
Gráfico 5-13: Promedio Coevaluación Tarea final (acción didáctica) .....	278

Gráfico 5-14: Interacción Oral (Grabaciones Iniciales-Acción Piloto) .....	287
Gráfico 5-15: Producción Oral (Grabaciones Iniciales-Acción Piloto) .....	288
Gráfico 5-16: Interacción Oral (Grabaciones Finales -Acción Piloto) .....	291
Gráfico 5-17: Producción Oral (Grabaciones Finales -Acción Piloto) .....	292
Gráfico 5-18: Interacción Oral (Grabaciones Iniciales -Acción Didáctica) .....	295
Gráfico 5-19: Producción Oral (Grabaciones Iniciales -Acción Didáctica) .....	296
Gráfico 5-20: Interacción Oral (Grabaciones Finales -Acción Didáctica) .....	299
Gráfico 5-21: Producción Oral (Grabaciones Finales -Acción Didáctica) .....	300
Tabla 6-1: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto) .....	319
Tabla 6-2: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto) .....	322
Tabla 6-3. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción didáctica) ...	325
Tabla 6-4: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto) .....	328
Tabla 6-5: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción didáctica) .....	329
Tabla 6-6: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acciones piloto y didáctica) .....	331

# **1. Introducción**



# 1.Introducción

## 1.1 Justificación e interés de la investigación

El presente estudio surgió a partir de una reflexión acerca del proceso de adquisición de la lengua oral española por parte de los estudiantes universitarios brasileños en la carrera de Letras-Español (dicha carrera corresponde al grado de Filología Española). Se ha observado que la mayoría de estos estudiantes, aunque habiendo hecho cursos de idiomas o asignaturas que tenían la lengua oral como uno de sus componentes, seguían con dificultades en producir un discurso oral fluido, en adecuar su entonación lingüística, en mantener el ritmo del habla, en autoreparar la pronunciación (a nivel segmental), en establecer negociaciones eficaces al interactuar con sus interlocutores, en cooperar añadiendo informaciones relevantes en las conversaciones y en mediar su discurso a fin parafrasear algo que sus interlocutores no habían comprendido. Es decir, no conseguían desarrollar su competencia fónica de la lengua española. A lo largo de su formación académica, la profesora investigadora sufrió las mismas dificultades relatadas por sus alumnos. En ambos casos, los estudiantes universitarios y la profesora investigadora, no han sido estimulados, a lo largo de su proceso de aprendizaje, a través de una propuesta didáctica que promoviera el desarrollo eficaz de la lengua oral.

Tras algunos años, como aprendiz y profesora de español como lengua extranjera (E/LE), esta investigadora se ha dado cuenta de que los brasileños siguen organizando su discurso oral como si estuvieran comunicándose en la lengua portuguesa. Los estudios que la investigadora ha realizado acerca de la entonación del portugués brasileño hablado en Minas Gerais (Leite Araújo, 2014), cuando han sido contrastados con otras investigaciones acerca de la entonación del español hablado por brasileños (Fonseca de Oliveira, 2013) y con el español peninsular (Mateo Ruiz, 2014), han evidenciado transferencias de la entonación de la lengua materna (Leite Araújo *et al.*, 2015). De hecho es lo que hacen en su interlengua, pues producen contornos interrogativos más planos, contornos enfáticos y declarativos que suenan como si fueran contornos suspendidos del español. Es decir, se acomodan con la proximidad morfosintáctica que hay entre el español y el portugués brasileño, con el alto nivel de inteligibilidad entre las dos lenguas, y acaban por esforzarse poco para ampliar su recipiente fónico. Es cierto que tal comodismo puede generar barreras y/o malentendidos culturales en la comunicación oral (principalmente con los interlocutores nativos o con aquellos que poseen más

dominio de la lengua meta). La manera como se sigue enseñando la lengua oral también interfiere en su adquisición y progreso. Tradicionalmente, se viene utilizando la mediación lectoescritora como forma de soporte para el desarrollo de un código que, de verdad, se realiza efectivamente a través de la interacción oral. Por ejemplo, la lectura de fragmentos textuales, la realización de diálogos a través de un guión escrito, la corrección fonética por medio de la representación ortográfica, etc. Por lo tanto, se entiende que hay un conflicto en la forma de promover el perfeccionamiento de la competencia fónica de los aprendices de LE.

Para superar tales barreras en los intercambios comunicativos es importante estimular el aprendizaje de *la lengua oral desde la propia oralidad* (Cantero, 2020) teniendo en cuenta que el lenguaje natural es sonoro y para alcanzarlo no se puede tratar la competencia fónica como un componente secundario, sino se debe comprenderla como un elemento esencial de la Competencia Comunicativa (Fonseca de Oliveira, 2013).

Con ello, la acción didáctica que se ha formulado en esta investigación ha partido de la misma proposición: los aprendices deben perfeccionar su comprensión y su expresión oral en su totalidad, o sea, a través de una inmersión fónica en la lengua meta, estableciendo intercambios comunicativos con interlocutores habituales y por medio de contextos significativos.

Para el diseño de la acción, la profesora investigadora ha seguido propuestas didácticas innovadoras que han sido creadas por Clarens Blanco (2015) y Giralt (2012), basadas en el Enfoque Oral asociado al enfoque por tareas. Además de llevar en consideración la lectura de las investigaciones de Bartolí (2012), Iglesias (2010), Piquer (2007) y Spalacci (2012). Cada uno de estos estudios ha sido dedicado a un público meta distinto, demostrando los avances positivos que han sido proporcionados por el uso de este enfoque metodológico. Por ello, la profesora investigadora ha elegido esta metodología (asociada al enfoque por tareas) para diseñar una acción didáctica dirigida al perfeccionamiento de la competencia fónica en el ámbito de la enseñanza superior.

Cabe resaltar que esta investigación da continuidad a los estudios desarrollados por Fonseca de Oliveira (2013) acerca de la “Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños”. Sus estudios presentan una descripción de los patrones melódicos y de los márgenes de dispersión de los brasileños al expresarse oralmente en español. Se pretende, tras sus reflexiones, presentar una acción didáctica que auxilie no

solo en la mejora de la entonación lingüística (como fenómeno lingüístico que integra el discurso), sino también de la competencia fónica que transita por toda la Competencia Comunicativa.

La profesora investigadora cree que la ausencia de propuestas didácticas dirigidas al desarrollo de la competencia fónica de E/LE en el contexto de la educación superior, la percepción que los brasileños tienen de su interlengua y los factores que interfieren (como la mediación lectoescritora) en la adquisición de la lengua oral son hechos que justifican los objetivos de este estudio.

## 1.2 Estructura de la tesis

Esta investigación ha sido ordenada en nueve capítulos: la introducción, el marco teórico, el planteamiento de la investigación, la acción didáctica, el desarrollo y el análisis de los datos, los resultados, las conclusiones de la investigación, las referencias bibliográficas y los anexos.

El capítulo 2, el marco teórico, configura las bases que han servido para fundamentar el presente estudio. Ha sido dividido en tres apartados: la competencia comunicativa, la comunicación oral y el Enfoque Oral. En el primer apartado, la profesora investigadora define el término ‘competencia’, describe los principales modelos acerca de la competencia comunicativa y expone de qué manera la competencia fónica involucra las demás competencias. En el segundo apartado, explica qué es la pronunciación, presenta los precedentes metodológicos y las nuevas perspectivas de la didáctica de la pronunciación, caracteriza el concepto de ‘interlengua’ y expone la mediación lectoescritora como un factor ‘crítico’ en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Y en el tercer apartado, presenta los precedentes metodológicos del Enfoque Oral, los factores que intervienen en dicho enfoque, su definición en el ámbito de la enseñanza de LE, desvelando la metodología, los recursos y las estrategias implicadas al llevarlo a cabo.

El capítulo 3, el planteamiento de la investigación, ha sido fragmentado en dos apartados: los objetivos y la metodología. En el primero, la profesora investigadora explica el objetivo general y los objetivos específicos que ha trazado para esta investigación. En el segundo, describe la metodología que ha adoptado a fin de llevar a cabo el presente

estudio: define qué es una investigación acción, exponen las fases de la investigación y caracterizan los tres instrumentos de recogida de los datos. O sea, el diario de clase (que ha sido escrito por la profesora investigadora), las grabaciones de audio (realizadas al comienzo/al final de la acción piloto y de la acción didáctica) y los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación (que han sido contestados por los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español con tal de valorar su proceso de aprendizaje y el progreso de sus compañeros de clase en la tarea final, respectivamente).

El capítulo 4, la acción didáctica, consta el diseño de la propuesta que la profesora investigadora ha planteado a lo largo de este estudio. Este capítulo ha sido dividido en ocho apartados: el contexto de la acción didáctica (con la descripción del contexto universitario); el perfil de los aprendices (con el género, la edad, las profesiones, el nivel de lengua y su entorno social); los recursos didácticos (con la descripción del pacto pedagógico, de los materiales audiovisuales y de los juegos pedagógicos ) que han servido de soporte para la realización de dicha acción; los objetivos didácticos de la comunicación oral (que equivalen a los saberes, a las destrezas y a las competencias que se pretenden adquirir y/o perfeccionar mientras se realiza la propuesta didáctica); la evaluación (con el modelo formativo acreditativo y la descripción de sus criterios); las indicaciones para el profesorado (con las sugerencias de cómo ajustar/mejorar el funcionamiento del aula y el funcionamiento de los materiales de la acción didáctica) y el diseño de la acción (con la descripción de las actividades de la acción piloto, de la acción didáctica y de las tareas derivadas).

El capítulo 5, presenta el desarrollo y el análisis de los datos que, tras una pequeña introducción, han sido estructurados en tres apartados según cada instrumento de recogida. En el diario de clase de la profesora investigadora ha observado la dinámica de clase, el registro de anécdotas, las impresiones subjetivas de la profesora y ha realizado una comparativa de los diarios de la acción piloto y de la acción didáctica. En los cuestionarios de autoevaluación la profesora investigadora ha analizado las respuestas que los alumnos han dado a 04 preguntas con respecto a su nivel de motivación, a su actuación como docentes en la tarea final, a su desarrollo como aprendices de la lengua española a través de dicha acción y a su grado de adquisición de la lengua oral española desde el comienzo de su primer contacto. Igualmente, ha realizado una comparativa de los resultados encontrados en el pilotaje y en la acción didáctica. De manera

complementaria a este instrumento, en el cuestionario de coevaluación ha observado las respuestas que los aprendices han declarado a 01 pregunta acerca del desempeño de sus compañeros tras impartir, en parejas, una mini clase de expresión oral como tarea final. En las grabaciones de audio la profesora investigadora ha observado el desarrollo de la competencia interactiva y de la competencia productiva de los aprendices universitarios brasileños de E/LE. Dentro de la competencia interactiva ha analizado 03 estrategias de comunicación oral en sus intercambios: la negociación, la cooperación y la mediación oral. Respecto a la competencia productiva, ha observado 5 factores lingüísticos en sus exposiciones orales: la entonación lingüística, la pronunciación (a nivel segmental), el ritmo, la fluidez discursiva y la creatividad. Después de observar cómo han interactuado y de qué forma se han expresado al principio de la acción, la investigadora ha comparado con las grabaciones al final del curso. Ella ha adoptado el mismo proceso en ambas acciones y por último ha contrastado los resultados.

El capítulo 6 sintetiza los resultados que la profesora investigadora ha encontrado a través de este estudio. Después de una breve introducción, resume los resultados extraídos de los 03 instrumentos de recogida de datos. En seguida, presenta la triangulación de estos datos, reflexionando acerca del funcionamiento de las acciones didácticas, del cumplimiento de los objetivos didácticos, del aprendizaje de la lengua oral mediante el enfoque por tareas y del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE. Por fin, expone las consideraciones finales acerca de estos resultados, teniendo en cuenta las competencias descritas en la fundamentación teórica sistematizada en el capítulo 02.

El capítulo 7 reúne las conclusiones de esta investigación. Este capítulo ha sido dividido en dos tópicos. A partir de los objetivos establecidos en el capítulo 3, primeramente la profesora investigadora evalúa el grado de su cumplimiento. Después, expone las implicaciones pedagógicas del Enfoque Oral en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en el aula y las futuras investigaciones que se pueden realizar a través de este estudio.

El capítulo 8 son las referencias bibliográficas resultantes a lo largo de los distintos capítulos de la tesis.

El capítulo 9 contiene los anexos que la profesora investigadora ha generado a partir de esta investigación, considerando el diseño/implementación de la acción piloto y de la

acción didáctica: los cuestionarios de autoevaluación, los cuestionarios de coevaluación, los modelos de los cuestionarios, el diario de clase, la transcripción de las grabaciones de audio, las grabaciones de audio, los modelos de los cuestionarios, los recursos didácticos, las tablas de análisis de las grabaciones de audio y las tablas de análisis de los cuestionarios.

## 2. Marco Teórico



## 2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan las bases teóricas que fundamentan el presente estudio. Conforme se explicitó en la introducción, el marco teórico se divide en tres apartados: la competencia comunicativa, la comunicación oral y el Enfoque Oral. En el primer apartado, se define el término ‘competencia’, se describen los principales modelos acerca de la competencia comunicativa y se expone de qué manera la competencia fónica envuelve las demás competencias. En el segundo apartado, se explica qué es la pronunciación, se presentan los precedentes metodológicos y las nuevas perspectivas de la didáctica de la pronunciación, se caracteriza el concepto de ‘interlengua’ y se expone acerca de la mediación lectoescritora como un factor ‘crítico’ en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Y en el tercer apartado, se presentan los precedentes metodológicos del Enfoque Oral, los factores que intervienen en dicho enfoque, su definición en el ámbito de la enseñanza de LE, mostrando la metodología, los recursos y las estrategias implicadas al llevarlo a cabo.

### 2.1 La Competencia Comunicativa

Hoy en día en los distintos contextos que se enfrentan a diario, ya sean personales, profesionales, socioculturales, etc. hay un interés creciente por conseguir una eficacia comunicativa. Sea en la lengua propia, en segundas lenguas o en lenguas extranjeras, para comprender y ser comprendidos, para comunicar de forma clara, concisa y adecuada al contexto y a los interlocutores, para evitar los malentendidos y ambigüedades, para conseguir los objetivos propuestos, para entender las intenciones de los otros, para desarrollar la capacidad de empatía, de ser irónicos o corteses, para usar o interpretar la comunicación no verbal, etc. En el contexto universitario, para la formación de cualquier profesional, esta es una necesidad evidente: una formación sólida, adaptable y flexible se debe acompañar del desarrollo de una buena competencia comunicativa que capacite al graduado a desenvolverse en su profesión.

En este capítulo, se presenta el concepto de competencia, los modelos de competencia comunicativa y su evolución, principalmente lo que se refiere a la competencia fónica

como una de las ramas fundamentales para el desarrollo de dicha eficacia en la comunicación oral.

### 2.1.1 El concepto de “competencia”

El concepto de “competencia” en el ámbito de la enseñanza de lenguas surgió a partir de la investigación de Noam Chomsky (1965) acerca de la división de los estudios pragmáticos y semánticos de la gramática. En sus estudios, Chomsky establece la dicotomía entre los términos competencia y desempeño, definiendo ‘competencia’ como el conocimiento tácito que el hablante-oyente posee de la estructura de la lengua y ‘desempeño’ como el uso concreto e imperfecto de la lengua. Así, pues, Chomsky (1965:4) creía que la ‘competencia’ era “un conocimiento estructural, lingüístico e innato del ser humano, mientras que el desempeño estaba relacionado con la producción del conocimiento y su uso concreto”.

Hymes (1972:277-278), en *On communicative Competence*, le refutó a Chomsky esta dicotomía, caracterizando el término ‘competencia’ como “las capacidades desarrolladas por un hablante-oyente, discriminándolas como dependientes tanto del conocimiento (tácito) como de su uso”. Por lo tanto, la teoría de la competencia no debe tener en cuenta solamente los conocimientos lingüísticos, sino también el contexto y los aspectos socioculturales a través de los cuales el hablante-oyente está envuelto.

El término ‘competencia’ fue acuñado en otros ámbitos académicos y cada vez más sufrió alteraciones en su concepción. En la esfera educacional, y ampliamente difundido en el contexto brasileño, este término fue definido por el investigador francés Perrenoud (2002:11) como “la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para enfrentar una situación problema”. Según este autor, implica un saber hacer, saber articular, activar, transformar, transferir, reconstruir, es decir, movilizar recursos, saberes, conocimientos en el momento adecuado, frente a situaciones desafiantes. En el área de Lingüística Aplicada, en el contexto brasileño, Rabasa Fernández (2012:35) describe ‘competencia’ como un “concepto permeado por factores como personalidad, creencias, actitudes, intuiciones, convicciones, motivación, valores y se refiere a la capacidad y posibilidad de movilizar estrategias, saberes múltiples y conocimientos – enciclopédicos,

académicos, implícitos - que se actualizan constantemente y que le permiten al individuo actuar en las situaciones problema de acuerdo con las particularidades del contexto”.

Así, pues, el concepto de ‘competencia’ está constituido por un complejo conjunto de características que el hablante adquiere a lo largo de su vida y este necesita de estrategias para saber cómo movilizarlas. Dichas características forman la identidad del hablante y del contexto en el cual debe actuar, valiéndose tanto de los elementos constitutivos de su “ser competente” como de los que lo enriquecen por medio de la interacción con otros hablantes. De manera que para alcanzar la Competencia Comunicativa y todo lo que la abarca es necesario ir más allá de las reglas gramaticales y su aplicación, según Franco Souto y Almeida Filho (2015) en sus estudios.

## 2.1.2 Los modelos de Competencia Comunicativa

El surgimiento del concepto de ‘competencia comunicativa’ se dio a partir de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), quien defendía la importancia del contexto y de la situación para que hubiera comunicación, junto con la intencionalidad. Este autor afirmaba que al emitir un enunciado el hablante realiza tres actos: el locutivo (la expresión con un significado), el ilocutivo (la intención del hablante) y el perlocutivo (la acción resultante). Searle (1969) afirmaba que todos los actos eran ilocutivos y distinguía entre el contenido proposicional y la fuerza ilocutiva. Por otro lado, en una conferencia dictada en 1965 y publicada por Grice (1975:45-46), postuló el *Principio de Cooperación* según el cual, en los intercambios comunicativos, “los participantes hacen esfuerzos de cooperación y tienen un propósito o un conjunto de propósitos comunes”. Es, por lo tanto, un principio general que guía a los interlocutores en la conversación.

En la década de los 70, en el siglo XX, el término de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1972), quien era procedente de la etnografía de la comunicación, que estudia la interacción comunicativa entre los humanos, constató que para comprender los mensajes lingüísticos no era suficiente conocer las estructuras internas de una lengua, sino que también había que tener en cuenta el contexto: saber qué y cómo vamos a decir algo, a quién, cuándo, dónde y en qué circunstancias. En este sentido, el término competencia comunicativa supera el de competencia lingüística - postulado por el lingüista Noam Chomsky (1965) - porque añade a las reglas gramaticales una dimensión

social de la lengua, es decir, pone de relieve la consideración sobre el uso de la lengua. Clarens Blanco (2015) afirma que Hymes recogió también a las aportaciones Austin (1962) y Grice (1967), para presentar un enfoque que se ocupara de estudiar las reglas de una lengua dentro de los diversos contextos sociales en los que se realizan los actos de habla. Así, Hymes (1972:281) acuñó el término Competencia Comunicativa como “el aspecto de uso de la lengua que posibilita al individuo transmitir e interpretar mensajes, y de negociar significados interpersonalmente dentro de contextos específicos”.

En los años 80, inspirados en Hymes, Canale y Swain produjeron una serie de artículos relacionados con el concepto competencia comunicativa y con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, que se ha erigido como uno de los modelos más influyentes en los manuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En un principio, su propuesta presentaba tres componentes principales (Canale y Swain, 1980): la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Posteriormente, Canale (1983) definió el cuarto componente, la competencia discursiva (algunos de sus elementos proceden de la primera propuesta del componente sociolingüístico). Así pues, la habilidad de comunicarse requiere el dominio de cuatro subcompetencias situadas a un mismo nivel (Figura 2-1):

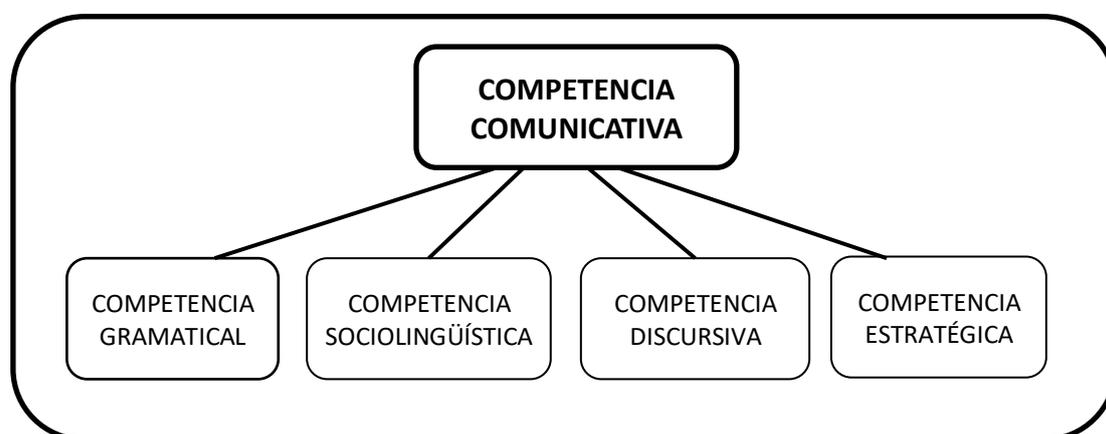


Figura 2-1. Interpretación del modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)

a) *Competencia gramatical*: Esta competencia, paralela al concepto de competencia lingüística de Chomsky, implica el conocimiento de las normas ortográficas, morfológicas y sintácticas, el dominio del léxico y de la fonología, y el saber construir y

comprender las oraciones, y capacita al hablante para expresar oraciones correctas y comprender su sentido literal.

b) *Competencia sociolingüística*: Esta competencia implica haber desarrollado la habilidad de producir enunciados adecuados al contexto, es decir, que tenga en cuenta el estatus de los participantes, sus propósitos, convenciones y normas de interacción. Así, el hablante será capaz de producir quejas, invitaciones, ruegos, órdenes, muestras de cortesía y formalidad, etc. apropiados a las distintas situaciones.

c) *Competencia discursiva*: Esta competencia requiere tener el conocimiento y las habilidades para producir textos orales y escritos bien contruidos. La unidad del texto se consigue a partir de la cohesión en la forma, es decir, que los enunciados del texto estén conectados adecuadamente mediante procedimientos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos, y la coherencia en el significado, o sea, que las unidades del texto (enunciados, párrafos y secciones) se relacionen de manera lógica y eficaz.

d) *Competencia estratégica*: Esta competencia se refiere a la capacidad de poner en juego estrategias verbales y no verbales para compensar déficits comunicativos concretos o más generales, en el caso de que se trate de un dominio insuficiente de las otras competencias, como podrían ser el parafraseo, el circunloquio, la repetición, la mímica, o cambios de registro o estilo, etc.; y también, para mejorar la efectividad de la comunicación.

Canale y Swain (1980:28-31) entienden el término competencia comunicativa como “la suma de los saberes subyacentes y de las habilidades necesarias para comunicarse”. En cambio, Savignon (1972:8-9) remarca más las habilidades y describe el término como “la habilidad de un hablante para expresarse en un contexto comunicativo real”. Se trata, pues, de un intercambio dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico, más de carácter interpersonal que intrapersonal, que implica al hablante adaptarse a sus interlocutores. En este sentido, la autora considera que la competencia es una habilidad subyacente que se manifiesta mediante la actuación, desde la cual se puede observar, desarrollar y evaluar.

Van Ek (1986) considera que cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica un marco de referencia que presenta más o menos diferencias al de otras lenguas. Describe seis componentes de la competencia comunicativa. Cuatro de estos aspectos

corresponden a las competencias presentadas por Canale y Swain (1980) y dos, son nuevas aportaciones. Se trata de la *competencia sociocultural*, que tiene relación con el grado de familiarización con el contexto sociocultural de una lengua, y la *competencia social*, que está relacionada con la habilidad de interactuar con otros, implicando motivación, actitud, autoconfianza, empatía y la habilidad de manejar las diversas situaciones sociales.

Otro modelo de competencia comunicativa es el propuesto por Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996:68), llamado "habilidad lingüística comunicativa", basado en dos componentes: el conocimiento de la lengua y la competencia estratégica (Figura 2-2). En este modelo, más complejo que los anteriores, destaca la consideración que la competencia estratégica no es un componente propio de la competencia comunicativa, sino que se considera como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos.

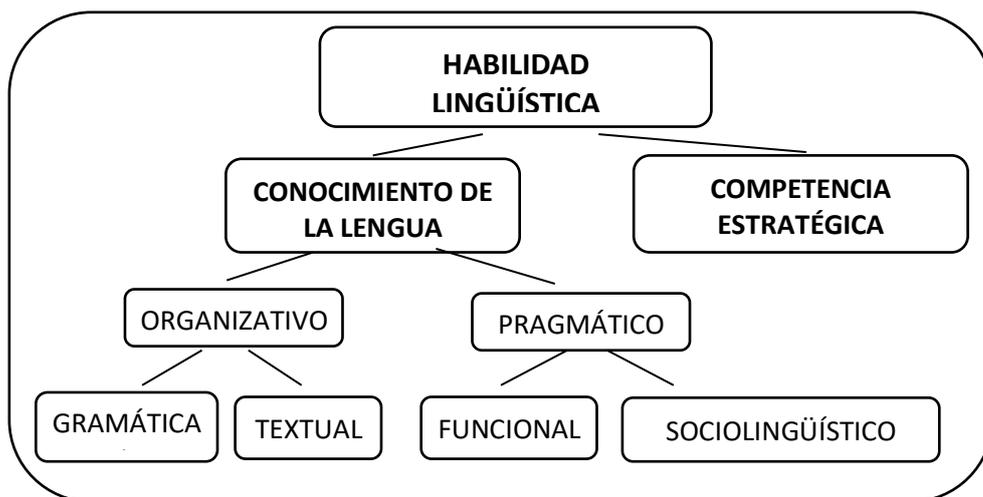


Figura 2-2. Interpretación del modelo de Bachman y Palmer (1996:68)

Según estos autores, el conocimiento de la lengua se divide en dos categorías: el conocimiento organizativo y el pragmático.

a) *El conocimiento organizativo* incluye las subcategorías gramatical y textual de la lengua (competencias gramatical y discursiva de Canale y Swain, 1980). En cuanto al conocimiento gramatical de la lengua, se refiere al dominio del vocabulario, de la fonología y grafología, de la sintaxis, etc. y requiere reconocer y producir las oraciones, así como también comprender su contenido. En cuanto al conocimiento textual, capacita para la producción y comprensión de textos orales y escritos. Por ello, se debe conocer

los mecanismos de cohesión y de organización retórica (desarrollo de textos narrativos, descriptivos, comparaciones, etc.) y conversacional (convenciones de inicio, mantenimiento y finalización de la conversación).

b) *El conocimiento pragmático*. Se refiere a las habilidades para interpretar y crear el discurso. Este se subdivide en funcional, es decir, que la producción se adecua a la finalidad que se propone y que se sabe interpretar el sentido ilocutivo o intención de las frases y del discurso; y en sociolingüístico (similar al concepto de competencia sociolingüística de Canale y Swain, 1983), para saber crear frases adecuadas e interpretarlas en un determinado contexto de uso (dialectos y variantes, registros y expresiones idiomáticas).

Bachman y Palmer (1996) han desarrollado el saber estratégico, es decir, un conjunto de estrategias metacognitivas que capacitan al usuario de la lengua en la implicación en el establecimiento de objetivos, evaluación de los recursos comunicativos y planificación. En este sentido, Bachman (1990:9) afirma que la competencia estratégica es “una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales”.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, es decir, el MCER (2001:9), las competencias comunicativas son “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”. Este documento caracteriza tres tipos de competencias comunicativas: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

a) *La lingüística*. Incluye los conocimientos y las habilidades léxicas, semánticas, fonéticas, sintácticas, ortográficas y ortoépicas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, aparte del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

b) *La sociolingüística*. Se refiere al conocimiento y destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua: las normas de cortesía, las normas que gobiernan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la sabiduría popular o las diferencias de registro o dialectales, etc.)

c) *La pragmática*. Está relacionada con la utilización funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones lingüísticas, actos de habla), el dominio del

discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Aunque no se menciona directamente la competencia estratégica en el MCER (2001), esta emerge cuando se trata del uso comunicativo del lenguaje y las estrategias propuestas son de índole más bien metacognitiva (planificar, revisar, corregir). El MCER (2001) se destaca porque ofrece un modelo más completo de actividades de la lengua que activan la competencia comunicativa del usuario: a la comprensión y a la expresión, en lenguaje oral y escrito, ya conocidas, añade dos más, la interacción y la mediación.

La *comprensión* y la *expresión*, orales y escritas, son actividades primarias porque ambas son necesarias para la interacción. La *interacción* se consigue a partir del intercambio entre dos o más individuos que pone en juego no solo la capacidad de comprensión y de expresión de los hablantes, sino también la de pronosticar lo que va a decir el interlocutor y preparar la respuesta. Y, la *mediación*, hace posible la comunicación entre personas incapaces de comunicarse entre sí. Serían actividades de mediación: la traducción, la paráfrasis, la reformulación de un texto, etc.

Según el MCER (2001), todas las competencias humanas contribuyen, de una forma u otra, a la capacidad de comunicarse del aprendiz y pueden considerarse aspectos de la competencia comunicativa.

Tras la formulación del concepto de Competencia Comunicativa de Hymes, diversos autores revisaron dicho concepto. La evolución de los modelos de competencia comunicativa se profundizó con las investigaciones de Canale & Swain (1983), Ek (1986), Bachman (1990), (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995), Celce-Murcia (2007), Almeida Filho (2007), en el contexto brasileño, Cantero (2008), insertándole otras dimensiones más allá de la lingüística y de la pragmática, para intentar clarificar cuáles factores actúan sobre la comunicación oral y la movilizan. Cantero (2008) afirma que estas nuevas dimensiones son entendidas como un “conjunto de subcompetencias” que se articulan y que componen la Competencia Comunicativa, dándoles una concepción operacional para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Este autor analiza la competencia comunicativa a la luz de la teoría de la complejidad y explica que funciona como un “conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten al aprendiz de una lengua comunicarse con otros hablantes” (Cantero, 2008:74). Recientemente, ese mismo autor reformuló dicho concepto como “la capacidad de

comunicarse, es decir: el conjunto de conocimientos (implícitos o explícitos), habilidades y recursos que capacitan al individuo a relacionarse con los demás” (Cantero, 2019:33). Además, conceptualizó cuatro competencias generales o estratégicas, muy parecidas a las de Canale & Swain (1980), *lingüística*, *discursiva*, *cultural* y *estratégica*, entre las que destaca una, la *competencia estratégica*, que constituye el *motor* para demostrar la capacidad de poner en juego los recursos que el hablante ha adquirido y relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades, con lo cual el hablante muestra su capacidad de adaptarse a nuevos contextos e interlocutores y de aprender/adquirir nuevos códigos.

Y cuatro competencias específicas son coincidentes con las actividades definidas en el MCER (2001): dos unidireccionales, *productiva* y *perceptiva*, y dos bidireccionales o multidireccionales, *interactiva* y *mediadora*. En este caso, es la competencia interactiva la que funciona como *motor* de las otras competencias específicas porque es “la principal vía de acceso a las demás actividades comunicativas que desarrolla el hablante, el primer formato de la comunicación humana y también el más común.” (Cantero 2008:77).

Según Cantero (2008), las cuatro competencias específicas son de cada competencia general y se van desarrollando de forma desigual a medida que el hablante se comunica en distintos contextos y con interlocutores diversos (Figura 2-3). Este desarrollo influye en el crecimiento de la competencia estratégica y, a su vez, en las demás competencias. El proceso de avance en la adquisición de las competencias de una lengua que no tiene final ni para los que aprenden una lengua extranjera ni para los hablantes nativos porque siempre puede haber nuevos interlocutores y contextos lo llama *interlengua* (Cantero 2008:78).

Así como la competencia estratégica, las competencias específicas fueron representadas dentro de un triángulo invertido en el centro, el cual tiene la competencia interactiva como eje porque es la que estimula el intercambio de comunicación oral con otros hablantes. Cabe destacar que las competencias específicas no actúan de forma separada de la competencia estratégica, sino que las integra formando un único triángulo múltiple, conforme representado a continuación.



Figura 2-3: Un único triángulo múltiple. (Cantero, 2008)

La figura 2-3 señala la correlación de las competencias para la construcción de un único código. Sin embargo, Cantero (2008) aclara que los hablantes utilizan códigos variados y suelen conocer más de una lengua. Por esta razón, la Competencia Comunicativa no puede ser formada por un único triángulo múltiple, sino que está constituida por una “estrella comunicativa” (Figura 2-4), la cual cada punta está representada por un código diferente, con su propio triángulo múltiple. Cabe resaltar que estos triángulos poseen una interrelación a través de la competencia estratégica y de la competencia cultural, puesto que el hablante las usa para gestionar y/o mantener las características de cada código, aunque los cambien cuando sea necesario.

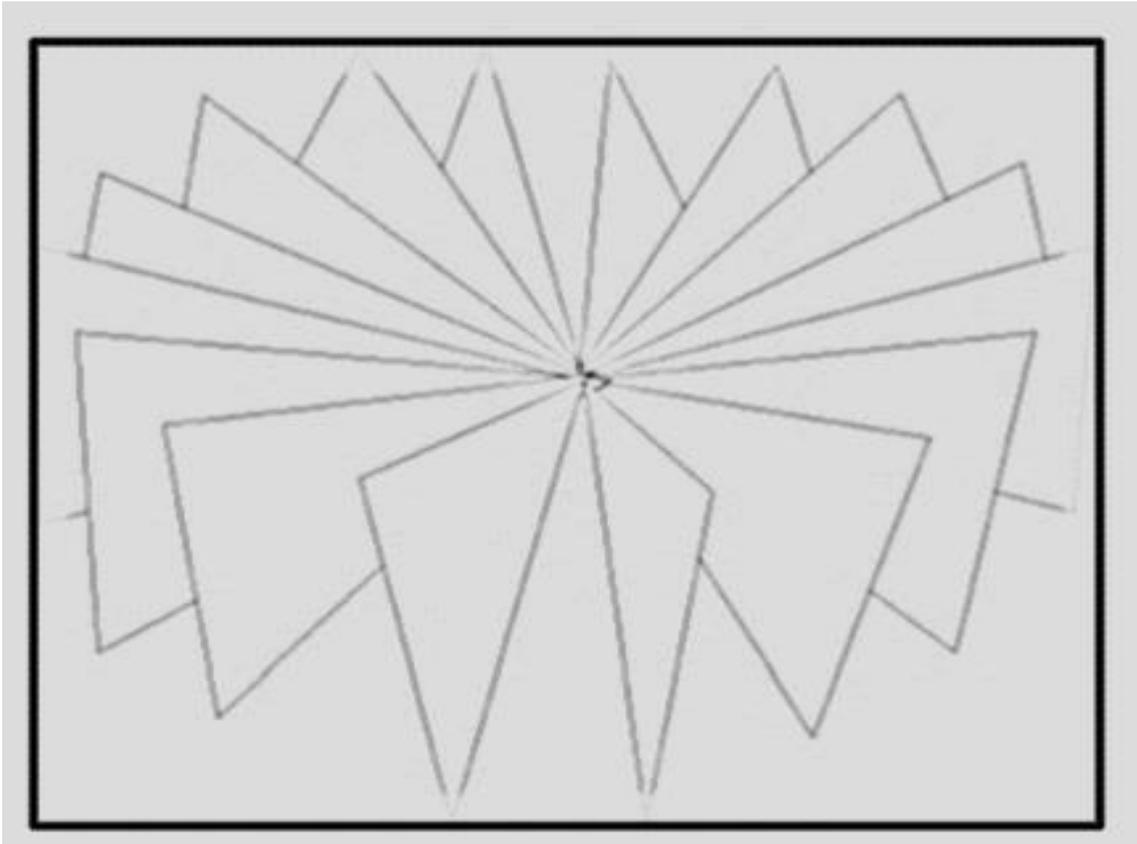


Figura 2-4: La estrella comunicativa. (Cantero, 2008)

El modelo de Competencia Comunicativa propuesto por Cantero (2008) parte de una perspectiva en la que se busca integrar las múltiples actividades comunicativas, los saberes, los recursos y los diversos códigos que maneja el hablante. Para tanto, este autor ha reflexionado acerca del pensamiento complejo, postulado por Morín (2007:57-76), quien ofrece un paradigma filosófico acerca de la complejidad lingüística, que le suscita la emergencia en “reformular creencias teóricas y ajustarlas a un nuevo modelo, concretamente abierto, dinámico, diverso, múltiple y no lineal que abarca todos los rasgos que componen la Competencia Comunicativa”. El modelo de CC propuesto por Cantero (2008) permite que se comprenda dicha complejidad y, al mismo tiempo, posibilita que los aprendices de una lengua extranjera gestionen conscientemente todas las subcompetencias que la integran.

Debido al rasgo de complejidad de la Competencia Comunicativa y por abarcar más componentes que la competencia lingüística, Cantero (2011, 2019) pasa a referirse a esa competencia en plural (como las ‘competencias comunicativas’) teniendo en cuenta de que se trata de un conjunto de conocimientos, habilidades y recursos, conforme la ha

descrito. Añade, además, que la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia cultural y la competencia estratégica forman el conjunto de subcompetencias de tipo estratégico que constituye esas competencias. Por eso, defiende que la competencia estratégica cumple un papel fundamental en la constitución de las competencias comunicativas, pues permite al individuo relacionar todos los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para realizar la adecuación al contexto, la negociación con sus interlocutores y los desafíos que, por ventura, se deparen en las situaciones comunicativas, valiéndose de todos los recursos que disponga. Además de las competencias destacadas en la Estrella Comunicativa, se subraya, en la presente investigación, el concepto de la competencia fónica, que transita y, a la vez, integra las competencias citadas anteriormente, formando parte de la Competencia Comunicativa.

### 2.1.3 La competencia fónica

El concepto de competencia fónica ha sido desarrollado en los últimos años por investigadores como Iruela (2004), Cantero (2014) y hoy se considera como parte fundamental de las competencias comunicativas, siendo que su complejidad va más allá de una correlación entre las destrezas de percepción y de producción oral. Cuando se comenzó a discutir acerca de esta competencia en los años 2000, el MCER (epígrafe 5.2.1.4) la caracterizó como la habilidad de percibir y de producir:

- a) los fonemas y los alófonos;
- b) los rasgos distintivos de los fonemas entre sí;
- c) la estructuración fonética de las palabras;
- d) los fenómenos de coarticulación;
- e) el acento, el ritmo y la entonación de las oraciones.

La perspectiva de la competencia fónica en el MCER (2001) se detiene al desarrollo de una destreza por medio de la cual el aprendiz se dé cuenta y reproduzca los principales rasgos y fenómenos fonéticos-fonológicos de la lengua meta. Sin embargo, esta conceptualización no dimensiona el papel de esta competencia, tampoco aclara cómo el individuo debe articularla junto a las demás competencias que constituyen a las

competencias comunicativas, atribuyéndole así un aspecto subjetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, de difícil puesta en práctica por parte de los profesores en el aula.

Algunos años después, Iruela (2004:35) en sus estudios acerca de la adquisición y la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras definió la competencia fónica como “la capacidad que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios de una lengua en todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas) y, al mismo tiempo, le permite identificar los elementos que no forman parte de esa lengua”. Es decir, según este autor, la competencia fónica posee como rasgos el desarrollo de la percepción, de la producción oral y la identificación de los aspectos fonéticos-fonológicos de la lengua meta, pero no profundiza cómo ocurre la pronunciación en los actos de habla y a qué aspectos el individuo debe estar atento para realizarla de manera eficaz junto a su interlocutor. Así como en el MCER (2001), este concepto no tiene una perspectiva teórica robusta de esa competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permita al aprendiz comprender y ejecutar todos los rasgos y fenómenos fonético-fonológicos de la lengua meta, entendiéndola como parte integrante de las competencias comunicativas.

Al sistematizar el concepto de competencia fónica en sus investigaciones, Cantero (2014) señala, ante todo, la diversidad de códigos orales que se emplean en la comunicación oral, de acuerdo con el contexto y con los distintos interlocutores que el hablante tenga en cada situación comunicativa. Por ello, defiende que la pronunciación es un fenómeno multidimensional y para abarcar todos sus componentes se tiene que asumir una perspectiva en la que las competencias comunicativas sean comprendidas en su totalidad.

Según este autor, la competencia fónica debe ser entendida como “la dimensión fonética que envuelve cada una de las competencias que constituyen a la Competencia Comunicativa” (Cantero, 2014:40) y la caracteriza como los fenómenos de la pronunciación o las competencias fónicas del hablante que atienden a las dimensiones lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas. Es decir, esa competencia no está restringida al desarrollo de las destrezas de producción y de percepción del habla conforme ha tratado Iruela (2004) y se ha descrito en el MCER (2001), sino transita en las demás dimensiones de la CC y, al mismo tiempo, ayuda a integrarlas por medio de las competencias fónicas específicas y de las competencias fónicas estratégicas que la constituye.

En cada dimensión de la Competencia Comunicativa, Cantero (2014) describe los fenómenos de la pronunciación (las competencias fónicas) y sus relaciones con las competencias específicas de cada dimensión.

En la dimensión estratégica, estos fenómenos (las competencias fónicas estratégicas) son los dispositivos que mantienen la correlación entre las unidades del código:

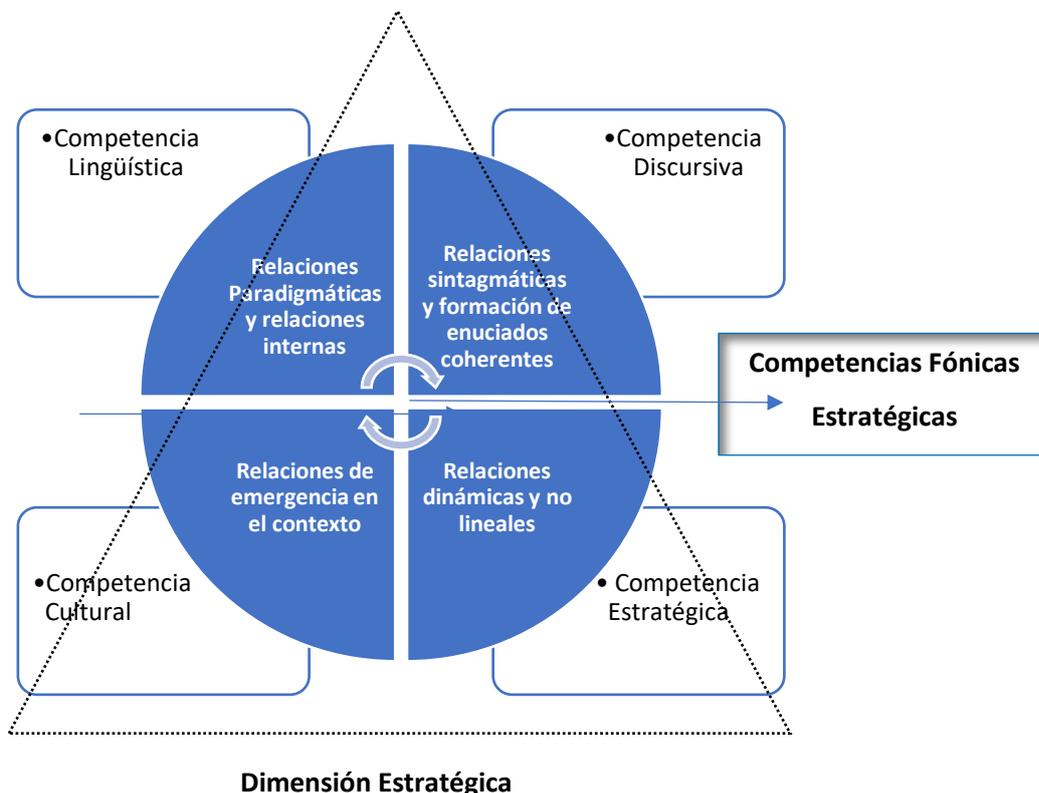


Figura 2-5. Interpretación de las competencias fónicas estratégicas. Cantero (2014)

- En la competencia lingüística, las competencias fónicas estratégicas actúan haciendo las relaciones paradigmáticas entre las unidades del código (como los fonemas, las palabras o los sintagmas) y sus relaciones internas;
- En la competencia discursiva, las competencias fónicas estratégicas establecen la correspondencia sintagmática entre las unidades del código y la elaboración de enunciados coherentes;
- En la competencia cultural, las competencias fónicas estratégicas correlacionan acontecimientos inesperados, que pueden ser desde un simbolismo hasta una intención comunicativa.

- Por fin, en la competencia estratégica, dichos fenómenos de la pronunciación establecen la dinamicidad no lineal entre las competencias, de manera que tengan que ajustarse a cada situación comunicativa.

En la dimensión lingüística, estos fenómenos (las competencias fónicas lingüísticas) son las unidades paradigmáticas del código:

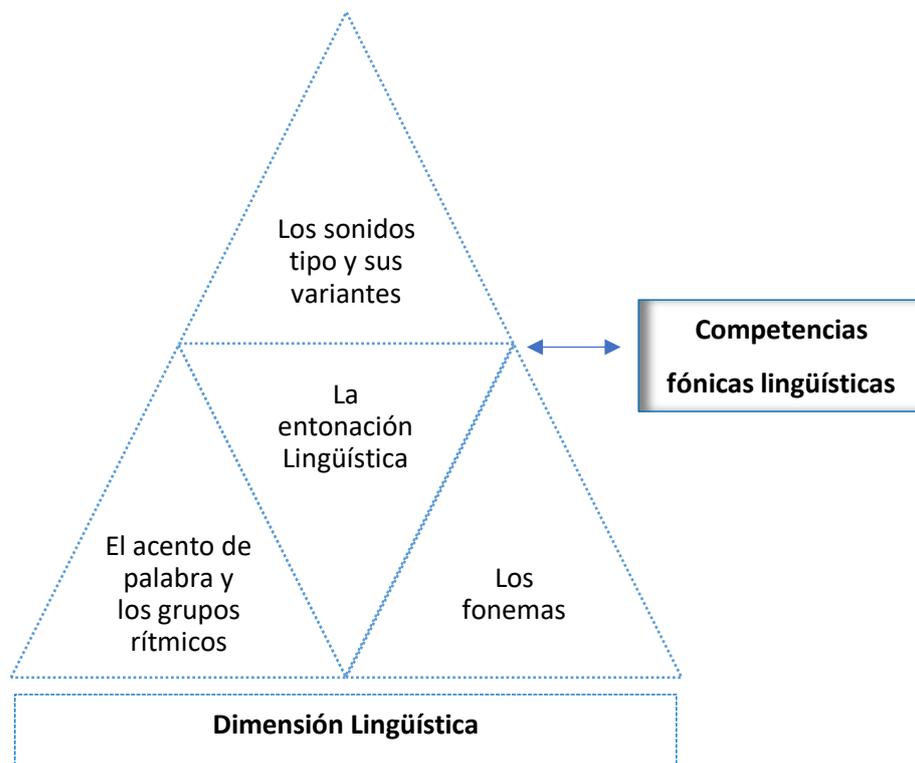


Figura 2-6. Interpretación de las competencias fónicas lingüísticas. Cantero (2014)

En esta dimensión, las competencias fónicas lingüísticas se refieren a cada unidad paradigmática del código lingüístico, es decir, a los elementos que comparten un mismo contexto fonológico, morfológico y sintáctico en función de sus propiedades lingüísticas, representadas en la figura 2-6 en forma de triángulos que se relacionan a través de las competencias fónicas estratégicas.

En la dimensión discursiva, los fenómenos de la pronunciación (las competencias fónicas discursivas) tratan de las unidades sintagmáticas del código:

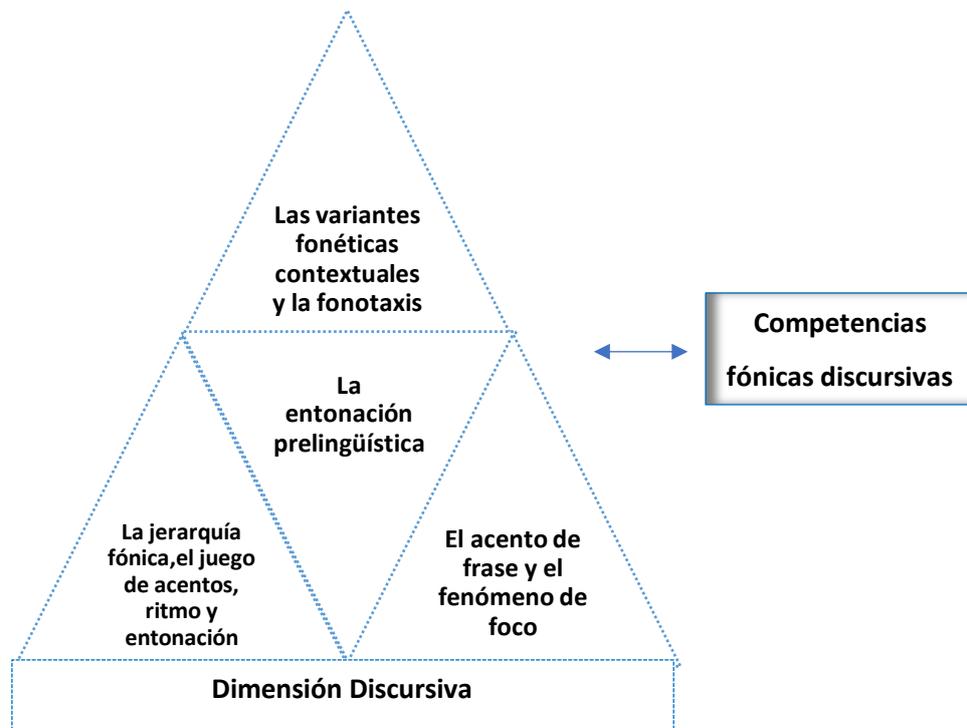


Figura 2-7. Interpretación de las competencias fonéticas discursivas. Cantero (2014)

En esta dimensión, las competencias fonéticas discursivas se refieren a los conjuntos de palabras que se articulan en torno a un núcleo y que ejercen una función sintáctica, o sea, las unidades sintagmáticas, representadas en la figura 2-7 en forma de triángulos y que, igualmente, se relacionan por medio de las competencias fonéticas estratégicas.

Según Cantero (2014), las competencias fonéticas discursivas residen en la estructuración fónica y en la integración del discurso. Por eso, la entonación prelingüística es el fenómeno eje en esta dimensión, puesto que dicho fenómeno se encarga de la organización de los elementos que dan forma a los contornos melódicos. Bajo esta perspectiva, la dimensión discursiva cumple un papel fundamental para la caracterización de los componentes fonéticos de la lengua, principalmente la entonación, la cual se considera como un factor clave para el desarrollo de la pronunciación.

El término “entonación”, de manera general, ha sido comprendido como uno de los elementos de la prosodia que está en un nivel superior al de los fonemas y de las palabras. De acuerdo con los diccionarios tradicionales, este término ha sido definido como la variación de la altura utilizada en el habla, que incide sobre una palabra u oración. Sin embargo, a lo largo de la historia, el concepto de entonación se ha ampliado y ha sido adecuado a los intereses y objetivos de cada investigación.

Por ejemplo, Jones (1909 *apud* Cantero, 2002:200), en sus estudios acerca de las curvas entonativas, definió la entonación como “las variaciones en el tono de la voz del hablante”. Es decir, ese autor relacionó la función de ese término a los cambios en la frecuencia fundamental. En su Manual de entonación española (1944:13), Navarro Tomás ha realizado la primera descripción del sistema entonológico del español. Para ese autor, la entonación se encierra únicamente a “la estructura melódica de la frase, al margen de cualquier fenómeno acentual”. En su análisis ha caracterizado cuatro tipos generales de entonación: lógica (subdividida en enunciativa e interrogativa), volitiva, emocional e idiomática. La clasificación de los significados entonativos se basaba en contrastar el comportamiento del tonema (parte final del grupo fónico, a partir de la última sílaba tónica) con la estructura oracional. En la definición dada por Danes (1960:35) la entonación fue considerada como un componente lingüístico y este la describió como “uno de los recursos comunicativos elementales de la lengua, que forma un sistema fonológico especial, y sirve para la organización de enunciados de un modo distinto en diversas lenguas”. En las investigaciones de Liberman (1967:40), dicho término fue entendido como “todo el conjunto de contornos tonales, niveles tonales y niveles acentuales que ocurren cuando se emite una oración”. Este autor abarcó, en este caso, más parámetros que la frecuencia fundamental. Así como Danes (1960), Lehiste (1970:118) aportaron una función lingüística a la entonación y la determinaron como “el uso de los rasgos tonales para proporcionar una información lingüística a nivel de la oración”. Quilis (1988:93) ha ampliado las funciones sobre las cuales la entonación abarca y la ha caracterizado como un “un fenómeno multinivel, considerando que incide sobre el nivel lingüístico (función distintiva), el nivel sociolingüístico (función informativa del hablante) y el nivel expresivo (transmisión del estado emocional del hablante)”.

En el concepto de entonación que ha propuesto Cantero (2002), que sigue una línea similar a la de Quilis (1988), se establece una correlación entre la frecuencia fundamental

(F0) y la función lingüística de ese fenómeno. Según ese autor, se trata de “las variaciones de la frecuencia fundamental (F0) que cumplen una función lingüística a lo largo de la emisión de voz” (Cantero, 2002:19). Este autor explica, además, que ese es el fenómeno lingüístico que da forma a 'los actos de habla, o sea, funciona como un elemento cohesionador del discurso, auxilia en la construcción de la inteligibilidad discursiva del hablante, además de cumplir distintas funciones lingüísticas y expresivas en la comunicación oral. Por eso, este fenómeno lingüístico posee un papel fundamental en la dimensión discursiva de la competencia fónica. Siendo así, esta es la perspectiva terminológica (de la entonación) que se adecua a los intereses y a los objetivos de la presente investigación.

En la dimensión cultural, los fenómenos de la pronunciación (las competencias fónicas culturales) corresponden a las variantes estilísticas de la lengua:

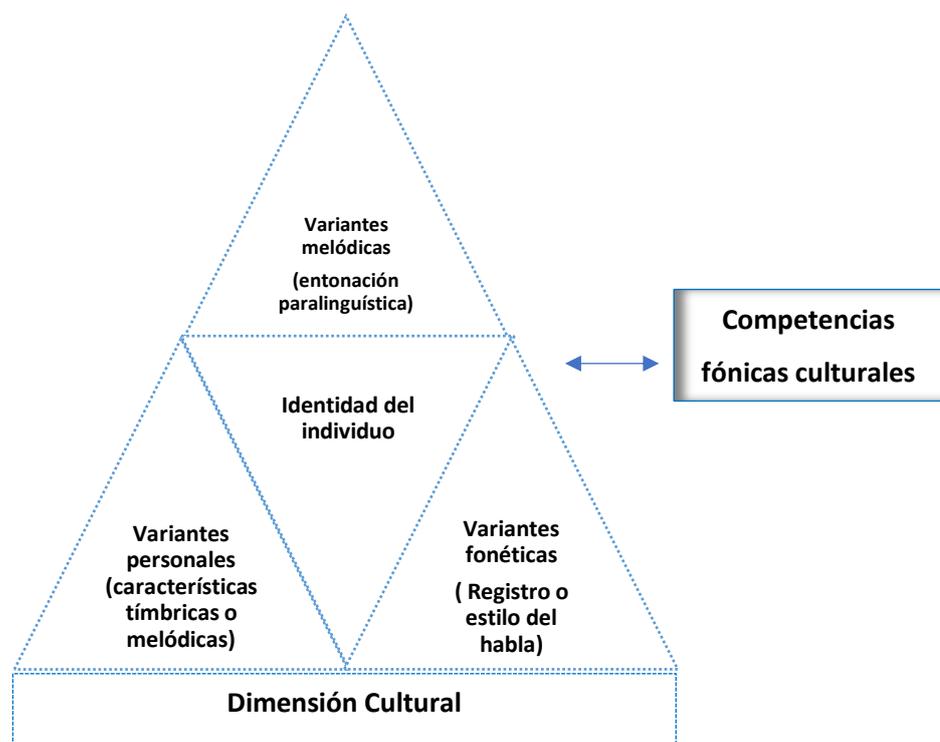


Figura 2-8. Interpretación de las competencias fónicas culturales. Cantero (2014)

En esta dimensión, las competencias fónicas culturales se refieren a la diversidad de rasgos propios del individuo, es decir, su manera única de expresarse en la lengua, definidas por Cantero (2014) como las variantes estilísticas. Estas variantes han sido

representadas en la figura 2-8 en forma de triángulos y, como en las demás dimensiones, se relacionan a través de las competencias fónicas estratégicas.

Además de las competencias fónicas que envuelven cada dimensión de la Competencia Comunicativa hay las competencias fónicas específicas, que establecen una relación con las competencias productivas, perceptivas, mediadoras e interactivas, y que también son movilizadas por las competencias fónicas estratégicas.

Las competencias fónicas específicas se refieren a la producción y percepción adecuada de las unidades paradigmáticas, de las unidades sintagmáticas, de las variantes estilísticas en el ámbito de las competencias lingüística, discursiva y cultural. También relacionan las pronunciaciones lingüísticas, prelingüísticas y paralingüísticas en el ámbito de la competencia mediadora. Y en el ámbito de la competencia interactiva, se relacionan con el interlocutor a fin de negociar todas las demás competencias fónicas.

Tras observar los conceptos de competencia fónica propuestos por Iruela (2004) y Cantero (2014), se observó que ambos destacan la relevancia de los fenómenos de la pronunciación, pero el modelo propuesto por Cantero (2014) profundiza las relaciones de esa competencia con todas las que forman parte de las competencias comunicativas, demostrando así que para llegar a un nivel de comunicación oral eficaz, es decir, para hacerse inteligible y expresarse coherentemente con su interlocutor, el hablante debe desarrollarla, debe ser capaz de producir y reconocer los fenómenos la constituyen.

## 2.2 La Comunicación Oral

El lenguaje oral puede ser considerado como un lenguaje natural, que no se rige por las normas artificiales del lenguaje escrito. El código oral se caracteriza, esencialmente, por la negociación de significados, la interactividad y la bidireccionalidad de la comunicación contextualizada y la importancia de la situación comunicativa (Cassany et al., 1994).

La comunicación oral, por lo tanto, sigue un código distinto de la comunicación escrita. Las diferencias lingüísticas-textuales más importantes entre el código oral y el código escrito (Casalmiglia y Tusón, 1999), se pueden ver a través de los diversos niveles lingüísticos: a *nivel fónico* (marcado por la naturaleza del lenguaje oral); a *nivel morfosintáctico* (señalado por la complejidad de un acuerdo con la formalidad de una situación, la espontaneidad, la abundancia de yuxtaposición y coordinación en

contraposición de la subordinación, el uso de elementos deícticos, la modificación del orden de las palabras para indicar el foco de información y la modalización para indicar las actitudes de los hablantes); a *nivel léxico* (destacado por una baja densidad léxica y una alta redundancia debido a la naturaleza compartida del contexto por los hablantes, puesto que su construcción interfiere en la variación léxica que indica el registro, el tono de la interacción, los propósitos y también están condicionados por las características socioculturales); y a *nivel discursivo* (apuntado por la naturaleza monologa o dialogada de la situación de enunciación).

Esta caracterización del lenguaje oral permite identificar la línea divisoria entre el código escrito y el código oral. Así, pues, la comunicación oral tiene una dimensión fónica y no puede existir sin ella.

*“Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí tienen en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo. Reconocer y reproducir los principios de la integración fónica del discurso en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.” (Cantero, 1998:149)*

Cantero (1998) resalta que la comprensión oral se forma a partir del discurso porque esa actividad en sí misma solo ocurre en los intercambios orales. Desde esta concepción, Almeida Filho (2007:81) dice que “aprender un idioma ya no es solo aprender otro sistema, ni simplemente pasar información a un interlocutor, sino construir en el discurso (a partir de contextos sociales concretos y experiencias anteriores) acciones sociales (y culturales) adecuadas”.

El diálogo, por lo tanto, es activo e interactivo, y no tiene un carácter lineal, sino global, teniendo en cuenta que el oyente comprende el significado general de una declaración, aunque no comprenda cada uno de los elementos que la componen. De todos modos, el

discurso está estructurado en grupos fónicos como bloques significativos que el oyente reconoce y comprende en primera instancia. Por consiguiente, un enfoque deductivo es más adecuado cuando se trabaja con aspectos relacionados a la pronunciación de un idioma extranjero: es una prioridad centrarse en los discursos orales producidos por los alumnos a nivel suprasegmental. La pronunciación, si no se percibe de esta forma, puede ser un obstáculo para la comunicación oral (Cantero, 1999).

Por ello, no se puede dissociar la enseñanza-aprendizaje de un idioma a la interacción que ocurre entre los sujetos. El objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras va más allá del aprendizaje del repertorio fonético, es decir, del conjunto de sonidos de un idioma, puesto que la adquisición fónica debe centrarse en la integración del discurso, en su comprensión global y en el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices (Iruela, 2004).

### 2.2.1 La pronunciación

En el ámbito de la Comunicación Oral, el fenómeno lingüístico de la pronunciación cumple un papel fundamental en la caracterización del código oral y, a la vez, en su uso activo e interactivo por parte de los hablantes de una lengua. Por lo tanto, su acepción debe ser comprendida como la manera integrada que se organizan los sonidos a fin de concebirse un discurso oral inteligible. Y esto solo puede ocurrir a través de una comunicación expresiva entre dos hablantes que comparten el mismo código oral.

Cantero (1998:9) define *la pronunciación* como “la forma material del habla, que solo se puede obtener efectivamente por medio de procesos comunicativos significativos”. Desde esta perspectiva, no se trata de emitir sonidos de una manera "correcta", sino de lograr la competencia fónica en la lengua meta. Para este autor, el acto de pronunciar va más allá de la emisión de los sonidos. Cantero (2003) insiste en su concepción, la cual se corrobora en la presente investigación, y afirma que los interlocutores deben saber integrar los sonidos para establecer un discurso continuo y congruente.

En estudios recientes acerca de la pronunciación del español, Padilla (2015:31) destaca la complejidad del acto de pronunciar y lo describe como un proceso en el cual interactúan múltiples componentes. Según este autor, hay cuatro de estos elementos que forman el centro de este fenómeno lingüístico. Son el acento (que lo comprende como una cualidad

fonética perceptiva que afecta a la sílaba), el ritmo (definido como una sensación perceptiva que producen algunos fenómenos fónicos cuando se repiten también de forma regular y recurrente), la entonación (caracterizada como el fenómeno lingüístico que se refiere a las variaciones de tono) y los sonidos (entendidos a un nivel segmental, es decir, como vocales y consonantes). Además de la integración de estos aspectos, hay otros dos que actúan en un plan secundario, pero posibilitan la integración de este fenómeno con otras destrezas en el proceso comunicativo. Son el componente conversacional (a un nivel dialógico y un nivel monológico) y la *kinesia* (que son los gestos o movimientos faciales, las formas habituales de realizar acciones y movimientos, las posturas e incluso las posiciones estáticas). Esto demuestra que la pronunciación, conforme conciben Cantero (1998) y Padilla (2015) no está restringida a una mera emisión sonora, sino que necesita ser entendida por los hablantes a partir de la integración de todos los elementos que la constituyen.

Así pues, la enseñanza de la pronunciación requiere que se promueva el desarrollo del acento, del ritmo y de la entonación, que son los principales fenómenos que organizan los sonidos dentro del discurso (Cantero, 2003). Según Padilla (2015), es posible separar e identificar en una clase de “corrección fonética” los errores cometidos en cada uno de los componentes, pero en una clase de pronunciación no se pueden aislar los componentes nucleares de los procesos comunicativos. Es necesario, pues, trabajar todos estos fenómenos de la lengua oral integrados dentro de las actividades propias de la clase y no en sesiones especiales o en lugares distintos al contexto normal y natural del aula. De esta forma, el aprendiz será capaz de aproximar su interlengua a la lengua meta.

En el próximo apartado, se presentan los antecedentes y la perspectiva de la didáctica de la pronunciación que se ha adoptado para esta investigación.

## 2.2.2 Didáctica de la Pronunciación

### 2.2.2.1 precedentes: corrección fonética

La enseñanza de lenguas tradicionalmente ha apostado por el desarrollo de la pronunciación a través de la *corrección fonética*, es decir, partiendo de la idea de que hay un error o un defecto en la pronunciación del aprendiz. A lo largo de esta tradición, primeramente, se han adoptado métodos de enseñanza bajo el *enfoque prescriptivo*, o sea,

la norma fónica es entendida como uniforme y específica, debiendo ser reproducida correctamente de acuerdo con las reglas de pronunciación instituidas para la lengua estándar. Según Cantero (2020:20-27), el objetivo de “corregir” la pronunciación ha sido estimulado bajo este enfoque a través de los métodos de “corrección directa”, de la enseñanza “fonoarticulatoria” y de la “transcripción fonética”<sup>1</sup>.

En el método de “corrección directa”, que sigue siendo muy practicado, el profesor llama la atención del estudiante, corrige su pronunciación (usando un guía lenguas, un espejo y/o la lectura de labios)<sup>2</sup> y enseguida le obliga a realizarla de forma correcta tras su intervención. En el método de enseñanza “fonoarticulatoria” el profesor les muestra gráficos articulatorios y les enseña a sus alumnos a articular los sonidos aisladamente y se los corrige de forma estructurada, realizando lecturas de sus representaciones y también adecuando la cavidad bucal (posición de la lengua, dientes y labios). Y en el método de transcripción fonética, el estudiante aprende a emplear el alfabeto fonético a fin de transcribir un discurso oral. Aunque, conforme aclara Cantero (2020), lo que se hace es realizar un texto escrito de acuerdo con las reglas de pronunciación, considerando que el alumno aprende la correspondencia entre los símbolos fonéticos con los sonidos y luego pasa al lenguaje escrito su ortografía.

Posteriormente, la corrección fonética ha asumido también un *enfoque terapéutico*. La enseñanza de la pronunciación ya no se basaba en una lista de normas y reglas, sino en la condición de “cura” de los defectos producidos por la pronunciación de la L1 de los alumnos al intentar pronunciar los sonidos en la lengua meta. El principio fundamental, de los nuevos métodos que han adoptado esta perspectiva, era de que la pronunciación no era una actividad consciente, sino automática. Era una actividad condicionada por el

---

<sup>1</sup> Cantero (2020) presenta un visión actualizada de la Didáctica de la Pronunciación. Este trabajo es el primer capítulo del libro “Pronunciación y Enfoque Oral en lenguas extranjeras, que ha sido coordinado por Cantero y Giralt (2020). En dicho capítulo se centra en el marco teórico que ha servido de base para los diversos estudios que componen esta obra, exponiendo las razones por las cuales una didáctica de la pronunciación coherente con el enfoque comunicativo debe seguir un enfoque basado en la oralidad. Dada la importancia de esta perspectiva para el presente estudio, se ha optado en destacar el referido capítulo de este libro en las citaciones y en las referencias bibliográficas.

<sup>2</sup> Según Cantero (2020:23), el *método de corrección directa* se vale de recursos definidos como intrusivos y no intrusivos. Los recursos intrusivos son los que se emplean directamente “en” el alumno: el guía lenguas (cuando el profesor lleva la lengua al lugar exacto de articulación); el espejo (cuando el alumno visualiza su articulación, incluso dentro de la boca); y la lectura de labios (cuando se fijan en los movimientos labiales del profesor a fin de imitar su forma de articular los sonidos). Los recursos no intrusivos son los ejercicios de percepción auditiva y de repetición que se suelen hacer en el laboratorio de idiomas.

sistema fonológico de la lengua, que debía ser percibida y producida espontáneamente (Cantero, 2020:24).

Los métodos de enseñanza que tenían por objetivo “curar” los errores o superar la “sordera fonológica”<sup>3</sup> en la pronunciación han sido el método estructural, el verbo-tonal y el *Tomatis*. En el método estructural, la forma de curar los defectos fonológicos producidos por los aprendices era desarrollar su percepción fonológica por medio de la distinción de pares mínimos. Es decir, los alumnos tenían que escuchar audios con una serie de palabras y marcar en una hoja los fonemas correctos de acuerdo con el significado y el uso. En el método verbo-tonal, que ha sido creado inicialmente por Guberina (1956) para la reeducación de sordos y posteriormente ha sido adaptado a la enseñanza de lenguas, los aprendices también eran estimulados a “curar” su percepción y producción fonológica. En este método se utilizaba el instrumento *S.U.A.V.A.G LINGUA*. A través de este instrumento, los alumnos eran expuestos a las diferentes bandas de frecuencia de una grabación y entrenaban el oído a fin de orientar su percepción auditiva. Cabe destacar que en el método verbo-tonal no se trabajaban con sonidos aislados, sino con palabras o frases contextualizadas. Esto ha sido uno de los principales avances en los métodos de enseñanza que valoraban la pronunciación. Sin embargo, los resultados demostrados por este método no han sido muy expresivos y las caras inversiones en el instrumento adoptado han marcado su desinterés por los especialistas. Por fin, el método *Tomatis* parte de los mismos principios del método verbo-tonal, como un método de reeducación del oído, pero utiliza el instrumento llamado de “oído electrónico”. En este método, los alumnos son condicionados al tratamiento de más características “fonéticas”, por ejemplo, las distintas formas de mensurar el tiempo en el discurso.

Los métodos de enseñanza apoyados en el enfoque prescriptivo y en el enfoque terapéutico están presentes en gran parte de los libros que tratan de la Fonética y en los manuales de enseñanza de la pronunciación. Por ejemplo, en las investigaciones de Poch (1999), se proponen procedimientos y técnicas de corrección fonética basados en el método verbo-tonal, incidiendo en la percepción que los estudiantes tienen de la lengua

---

<sup>3</sup> La "sordera fonológica" es una metáfora que ha sido formulada por Trubetzkoy (1939:47-48) y de acuerdo con este investigador “el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice y cuando las personas oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna”. Por eso, cuando el aprendiz está “contagiado” de la pronunciación de su L1 se queda “sordo” para la pronunciación de la LE.

meta y haciendo que ellos identifiquen de manera correcta, a través de frases modelos y técnicas de la fonética combinatoria y de la pronunciación matizada,<sup>4</sup> los sonidos y los elementos suprasegmentales. En sus estudios también se considera importante controlar el tiempo de corrección fonética de forma diaria.

Los estudios realizados por Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003), Face (2003), García Riverón (1996a, 1997b, 1998), Hidalgo (1997a y 1997b, 1998, 2001), Hidalgo y Pérez Giménez (2004), Hidalgo y Cabedo (2012: 24-81) aportan una perspectiva “pragmático-prosódica” de la entonación española. Proponen un modelo operativo para la enseñanza de la entonación en E/LE, en el cual se combinan los niveles estructurales (monológico y dialógico) y los ejes de análisis (sintagmático y pragmático), sobre los que se estimula la percepción y la reparación de las distintas funciones de la entonación organizadas en el discurso. Es decir, se trata de un enfoque prescriptivo para la enseñanza de uno de los principales fenómenos lingüísticos, la entonación, que forma parte de la pronunciación.

En el contexto brasileño de enseñanza-aprendizaje de lenguas hay pocas publicaciones volcadas a la Didáctica de la pronunciación de E/LE. Una de las propuestas más difundidas ha sido la de Masip (1998), a través de su manual “*Gente que pronuncia bien. Curso de pronunciación española para brasileños*”. Este manual ha sido publicado como un material complementario a los libros didácticos “Gente 1” (Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, 1997) y “Gente 2” (Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, 1998). En la primera parte de su aportación, el autor expone un análisis de la emisión de las vocales y el contraste de la articulación de las consonantes, contrastando la lengua española con la lengua portuguesa. En la segunda parte, presenta una serie de ejercicios de corrección fonética, que se dan por medio de la escucha y la lectura de la representación ortográfica de las palabras, realizando así una distinción de los pares mínimos. Es decir, sigue un método estructural de enseñanza de la pronunciación. El libro de fonética Brisolará y Semino (2014) “*¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*”, publicado recientemente en este mismo contexto brasileño, sigue una perspectiva semejante a la de Masip (1998). Al plantear una comparación entre los sistemas fonético-fonológico-prosódico del portugués y del

---

<sup>4</sup> Según Poch (1999:105), la fonética combinatoria consiste en aprovechar las modificaciones que provoca el entorno en la realización de los sonidos. Y la pronunciación matizada trata de posibilitar al aprendiz un modelo que va en la dirección del sonido que debe pronunciar (es decir, en dirección contraria a su error).

español, observando las interferencias producidas a través las producciones escritas y orales de los estudiantes, también presupone un enfoque prescriptivo.

En el manual de “Didáctica de la Prosodia del Español: la acentuación y la entonación”, propuesto por Cortés Moreno (2002), se presentan formas de corregir la pronunciación. En su modelo de enseñanza, los aprendices pasan por una “sensibilización fónica” a través de ejercicios de percepción auditiva, en los cuales se hacen comparaciones entre los sistemas acentual y entonativo de su L1 con el de la lengua española. En seguida, se seleccionan los contenidos lingüísticos conforme las necesidades de los estudiantes. Además, realiza pruebas a fin de graduar la dificultad de cada elemento que se enseñará en clase. Por fin, se les ofrecen oportunidades para hablar. Según este autor, el objetivo es trabajar la corrección y la fluidez, sea de forma simultánea sea alternativamente, siguiendo las técnicas de la imitación y repetición de enunciados. Sin embargo, en sus estudios reconoce que el desarrollo de la competencia fónica solo es posible a través de las interacciones reales, en las que la comunicación oral se da a partir de una constante negociación entre los interlocutores.

Para Llisterri (2003) la enseñanza de la pronunciación debe configurar como una de las actividades que el docente ofrecerá en su clase. Él deberá ofrecer muestras de las variedades de acentos del español; realizar un análisis contrastivo entre la lengua meta y la lengua materna a fin de “orientar” a los aprendices hacia una “escucha selectiva”; y describir de forma jerarquizada los problemas de pronunciación que suelen ocurrir más a menudo para proceder a su reparación. La corrección fonética ocurrirá cuando sea necesario y en los errores que interfieran en la producción oral de los aprendices. Sugiere el uso de herramientas informáticas para mostrarles a los estudiantes la representación visual de la onda sonora y también la utilización de técnicas de reconocimiento del habla para que puedan comparar su interlengua a los modelos ofrecidos. Por lo tanto, en sus investigaciones este autor propone un modelo bajo el método verbo-tonal.

La propuesta aportada por Lahoz (2006) también tiene por objetivo auxiliar a los alumnos a reparar los errores que les imposibilitan comunicarse adecuadamente. En sus estudios, propone un análisis perceptivo y productivo del código lingüístico, dividiéndolo en códigos de origen biológico<sup>5</sup> y relacionándolos a componentes acústicos y a elementos

---

<sup>5</sup> Lahoz (2006) se ha inspirado en la propuesta de Gussenhoven (2004:285) acerca de la división del código lingüístico, la cual divide la lengua en tres códigos de base biológica y comprende que en el ámbito de la entonación es necesario establecer relaciones entre las claves acústicas y los significados metafóricos.

metafóricos. Es decir, asocia el “código de la frecuencia” a las características de la laringe, el “código del esfuerzo” a la energía utilizada en los contornos melódicos y el “código de la producción” a la distinción de las inflexiones tonales al principio y al final de un enunciado. Propone que, para la enseñanza de la prosodia el docente muestre representaciones gráficas de los sonidos y que los alumnos realicen ejercicios con síntesis de voz, a fin de superar las dificultades producidas por las interferencias de la lengua materna.

Para Gil (2007:131), la enseñanza de la pronunciación es un reto fácil de alcanzarlo y, cuando se trata de E/LE, basta con “reproducir un diálogo en castellano en la pizarra y leerlo varias veces en alto ante la clase, modificando la entonación cada vez”. Además, considera que la entonación “es un componente que debe ser corregido por el docente desde el comienzo del curso hasta que los estudiantes sean capaces de producir una práctica comunicativa libre”. Pero, antes, el alumnado debe realizar ejercicios de repetición de modelos y el profesor tendrá que ayudarlos a reparar sus errores ofreciéndoles diagramas y representaciones visuales de los contornos tonales que tienen dificultades al reproducir oralmente, y también mostrar imágenes con los gestos y los movimientos corporales. Es decir, esta investigadora propone la enseñanza de la pronunciación a través del método de corrección directa.

En los estudios realizados por Padilla (2015), la enseñanza de la pronunciación debe ocurrir en un espacio temporal controlado (de aproximadamente 20 minutos), bajo un enfoque que él ha categorizado como “fono-cognitivo”. Es decir, las actividades que sirven para desarrollar los componentes de la pronunciación deben contemplar los procesos de percepción, reflexión y producción oral. A través de este enfoque, ha propuesto una secuencia didáctica dividida en seis etapas: la presentación de un modelo de habla; la percepción auditiva; la producción mecánica automática (ejercicios de repetición); la reflexión sobre la LE y la LM (ejercicios guiados o de forma libre); la percepción activa” (ejercicios también dirigidos a la repetición y luego a la corrección fonética); y la “producción consciente” (práctica de modelos aprendidos o experimentación libre). El componente lúdico forma parte de todas las etapas, siendo una manera de equilibrar el factor afectividad y potencializar el aprendizaje de la LE. Como se pudo observar, las investigaciones de Padilla (2015) siguen una perspectiva híbrida, pues abarcan un poco del enfoque prescriptivo, al ofrecer patrones y adecuar la

pronunciación a las normas establecidas, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay un cierto nivel del enfoque terapéutico al tener en cuenta las actividades automáticas y de experimentación libre.

Sin embargo, conforme afirma Clarens Blanco (2015), ni el enfoque prescriptivo ni el enfoque terapéutico de la enseñanza de la pronunciación son viables en una de lengua extranjera, pues los estudiantes no pueden pararse a cada momento para pensar en cómo deben articular cada sonido en la lengua meta, raciocinar cómo tienen que colocar la lengua, los labios y los dientes al producir un discurso oral o pararse para distinguir pares mínimos mientras realizan sus intercambios comunicativos. Esta investigadora resalta, además, que esta manera de enseñar la lengua oral no posibilita el perfeccionamiento de la fluidez y, probablemente, los aprendices no serían capaces de articular más de una palabra.

Es necesario, por lo tanto, adherir a una perspectiva de la enseñanza de pronunciación que le permita al aprendiz comunicarse efectivamente en la lengua meta y que, de hecho, posibilite la adquisición de su competencia fónica. Por eso, a continuación, se presenta una nueva perspectiva didáctica de la pronunciación bajo el enfoque comunicativo.

### 2.2.2.2 La pronunciación no se enseña. Se promueve: nueva perspectiva didáctica

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la pronunciación han evolucionado de manera significativa en los últimos años. Según (Cantero, 2019) el objetivo principal en la enseñanza de lenguas no se trata de posibilitar solamente el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz, sino de suscitar el perfeccionamiento de todas las competencias comunicativas. Por eso, para este autor no se trata de “enseñar”, sino de promover la adquisición de dichas competencias. Y trabajarlas equivale a estimular la pronunciación, conforme se defiende en los estudios descritos a continuación.

En estudios anteriores, Cantero (1998) ya afirmaba que la didáctica de la pronunciación debería asumir un tratamiento global de la lengua oral, centrado en la expresión y en la comprensión oral en su conjunto. Es decir, no se trata de “corregir” la producción oral de los aprendices o de estimularles a la discriminación de los sonidos en el habla, sino de hacerles comprender que el “error” forma parte de su proceso de adquisición/ aprendizaje

de la competencia fónica y es una de las características de su interlengua (Giralt, 2012). De este modo, en el aula, más que enseñar la pronunciación normativa, o sea, “correcta”, interesa que se promueva una comunicación oral eficaz, una pronunciación que se considere normal (Cantero, 1997 apud Giralt, 2012).

Por ello, en el libro “Pronunciación y Enfoque Oral en lenguas extranjeras”, Cantero (2020) propone, junto a las investigadoras Clarens (2015), Iglesias (2010), Piquer (2005), Spalacci (2012) (que han aportado en este libro con sus acciones de investigación), una nueva perspectiva didáctica. Desde su punto de vista, los “errores” en la pronunciación suceden porque el aprendiz todavía no ha adquirido la competencia fónica de la LE. En realidad, los alumnos suelen realizar la pronunciación a través del recipiente fónico que han formado a través de su lengua materna. Para tanto, asocia dicho recipiente a las palabras y a las estructuras de la lengua meta que ha aprendido por medio de la lengua escrita.

Según estos investigadores, la enseñanza comunicativa de la pronunciación debe promover la lengua oral en su conjunto, buscando poner en relieve la interacción entre todos (aprendices-aprendices; aprendices-docente; aprendiz-docente) en el aula. Además, debe ser entendida y empleada regularmente junto a los demás aspectos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Cantero (2020) postula, por lo tanto, un enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación. Los recursos empleados en este enfoque poseen un carácter “metodológico”, o sea, están dirigidos únicamente para el desarrollo de la comunicación oral. Tales recursos fueron divididos en tres categorías: la “inmersión fónica”, los “interlocutores habituales” y los “contextos significativos”. Cantero (2020:30) afirma que la “inmersión fónica” se puede lograr proporcionando a los aprendices espacios donde las interacciones ocurran solo en la lengua extranjera, por ejemplo: en la sala de idiomas, en otras asignaturas que se impartan en la LE según el método AICLE<sup>6</sup>; en clubes de conversación, en cinefórum, en una sala de TV internacional y en actividades extraescolares que sean de interés del alumnado. Es decir, los espacios deben convertirse en ambientes propicios para el empleo real de la LE, que permitan su uso corriente en los intercambios

---

<sup>6</sup> Se trata del método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (en inglés, CLIL *Contents and Language Integrated Learning*). Véase con más detalles en la página web: <http://clil-cd.ecml.at/CLILCD/tabid/2326/language/en-GB/Default.aspx>

comunicativos. Por eso, este recurso está directamente relacionado a lo de los “contextos significativos”. O sea, los aprendices deben estar en un entorno que les posibilite actuar normalmente a través de la LE. Respecto al recurso de “interlocutores habituales”, Cantero (2020:31) define un interlocutor ideal como “el que motiva e incita el interés en las cosas que dice, estableciendo de este modo una relación auténtica con el individuo se está comunicando”. Por lo tanto, los que cumplen esta función con “calidad” y que estimulan a la “producción de los discursos” son los “interlocutores habituales”. Estos suelen ser el profesor de idiomas, los compañeros de clase, los grupos de amigos, las parejas y hasta algún invitado que hable la LE, por ejemplo, un *lector* nativo. Desde esta perspectiva, se desmitifica el complejo de “no ser nativo” y, con eso, se valoran los interlocutores que generan discursos auténticos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el enfoque comunicativo de enseñanza de la pronunciación, Cantero (2020) entiende que para transformar los contextos de instrucción formal de enseñanza de lenguas en contextos significativos de comunicación es necesario desarrollar *la oralidad desde la propia oralidad*, sin el auxilio de la mediación lectoescritora. Considerando que enseñar la pronunciación corresponde a enseñar la comunicación oral en su totalidad. Por eso, recomiendan el uso del Enfoque Oral para trabajar la pronunciación en el aula, estructurado a través del enfoque por tareas.

Bajo esta nueva perspectiva didáctica, se han diseñado y se han implementado diversas acciones para fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, Piquer (2004) ha propuesto una acción dirigida a la introducción de la lengua oral inglesa a en la educación infantil. El objetivo general era que los alumnos españoles (de 3 a 6 años) fueran capaces de desarrollar la interpretación, la producción y la negociación de los significados en la lengua inglesa. Para tanto, esta investigadora ha diseñado una secuencia didáctica con actividades que se integraban a la programación de los proyectos propuestos en la escuela. Es decir, Piquer (2004) ha elaborado su propuesta didáctica bajo el Enfoque Oral, estructurándolo por medio del enfoque por tareas. Como sesión modelo (con la carga horaria de 30 minutos y de preferencia después del recreo), para los aprendices que tenían de 03 a 04 años, ha sugerido que el docente entrara en el aula con una bolsa llena de los recursos lúdicos (canciones, cuentos, juegos populares, marionetas, rutinas del aula, etc.) a fin de interactuar con los alumnos, despertándoles la curiosidad acerca de su contenido y, en seguida, les auxiliara en la promoción de la comunicación oral. Para los

aprendices que tenían de 05 a 06 años, ha recomendado estructurar las sesiones en bloques temáticos (a través de talleres artísticos), en bloques de juegos y en la dramatización de situaciones reales próximas a su contexto de habla. A partir de este modelo, los docentes pueden ir añadiendo actividades que diversifiquen el fomento de la oralidad de los alumnos. Al revisar años después dicha acción, Piquer (*apud* Cantero y Giralt, 2020) ha afirmado que es fundamental que los niños vivan experiencias lingüísticas que los motiven, de manera que puedan jugar, practicar y redefinir sus destrezas. Y que los resultados exitosos de esta investigación han sido condicionados por el apoyo de la administración educativa (con un proyecto pedagógico consistente), por la atención a las necesidades del alumnado (apoyo social, emocional por medio de un contexto lúdico) y por la implicación de las personas (los alumnos, las familias, la docente, los demás funcionarios de la escuela) que han participado en esta acción.

Iglesias (2010) ha elaborado una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la lengua oral inglesa, en educación superior, a través de la creación de un portafolio oral. Es decir, mediante el uso de una carpeta de aprendizaje. Según esta investigadora, al seleccionar muestras de expresión oral, los alumnos podían reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje y ser más conscientes de su desempeño en dicho proceso. Además, tal carpeta le permitía a la docente evaluarlos de una forma más concreta. Los objetivos de esta acción eran posibilitar el desarrollo de las competencias fónicas de los alumnos en el entorno profesional del turismo y centrarse en el perfeccionamiento de sus estrategias de comunicación oral en la lengua inglesa. Con eso, los estudiantes universitarios españoles fueron invitados a elaborar un portafolio que abarcaba diversas tareas: diagnósticas, proyectos, muestras de expresión escrita (que se descartaron como material de investigación), presentaciones orales, muestras de producción oral y actividades de pronunciación. Al mismo tiempo, se han llevado a cabo diversos procesos evaluativos de forma complementaria. Los resultados extraídos de esta acción han demostrado que, por medio del uso del portafolio, los alumnos han desarrollado de forma satisfactoria su competencia comunicativa en inglés. Sin embargo, no lograron en la misma proporción el perfeccionamiento de su capacidad de trabajar en equipo y su autonomía al realizar las actividades propuestas. Los estudiantes han colaborado durante toda la acción para el progreso de la evaluación formativa acreditativa (a través de actividades diagnósticas y formativas), pese a la dificultad en calificar los

portafolios. Aunque haya habido dificultades en la calificación, Iglesias (*apud* Cantero y Giralt, 2020) concluye que el uso del portafolio oral posibilita a los estudiantes a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje y les permite asumir un cierto grado de gestión en su evaluación.

Spalacci (2011) ha diseñado una acción volcada hacia el desarrollo de la lengua oral francesa en educación superior de turismo y más adelante, en 2020, ha ampliado el diseño de dicha acción al contexto de la enseñanza secundaria, utilizando como metodología el Enfoque Oral digital. O sea, ha promovido la oralidad con la ayuda de recursos digitales (el editor de sonido *Audacity*, el generador de ejercicios autocorrectivos *Hot Potatoes*, el editor html *Nvu* y la plataforma *Educaplay*)<sup>7</sup>. Su propuesta consistía en realizar once sesiones semanales, en un aula de informática, en las cuales los estudiantes deberían efectuar, en pareja y de forma independiente, tareas orales con ejercicios autocorrectivos, de comprensión y de producción oral, sin la mediación lectoescritora. Los ejercicios de comprensión oral, por ejemplo, eran la asociación entre fragmentos de audios y/o entre audios e imágenes; la reconstrucción de enunciados; la prueba de elección múltiple con las preguntas y respuestas en formato de ‘etiquetas sonoras’; el crucigrama a partir de imágenes y la definición con archivos de audio. Los ejercicios para rellenar huecos podían ser adaptados a un enfoque parcialmente oral si se combinara un archivo de audio con su transcripción. Los ejercicios de producción oral ocurrían tras las actividades de comprensión oral y solían ser simulaciones de situaciones profesionales (en el ámbito del turismo). Al revisar esta acción, Spalacci (*apud* Cantero y Giralt, 2020) ha explicado que estos diálogos pueden ser adaptados al contexto de habla de los aprendices. Por ello, dicha propuesta se ajustaba a la enseñanza secundaria. Cabe destacar que, esta acción fue puesta en práctica en un curso privado, cuya planificación general exigía la enseñanza de la lengua escrita. Por eso, solo el 50% de las sesiones pudieron ser exclusivamente dirigidas a la enseñanza de la lengua oral. Aun así, los resultados han demostrado que los aprendices lograron autorregular su esfuerzo oral, considerando que los recursos digitales

---

<sup>7</sup> *Audacity* es un software libre de edición digital de audios, que fue desarrollado por Mazzoni y Dannenberg (1999) en la universidad norteamericana Carnegie Mellon, siendo publicado en los años 2000 en la versión 0.8. *Hot Potatoes* es un software educacional canadiense que ha sido planteado para la elaboración de ejercicios en la forma de objetos digitales. El *Nvu* es un editor de textos (*HTML*), de código libre y que ha sido desarrollado por la empresa *Inspire*. Además, posee una herramienta de limpieza de los códigos y un constructor de tablas. El *Educaplay* es una plataforma educativa que permite la creación de actividades interactivas, dinámicas y lúdicas, aparte de tener un buscador de actividades interdisciplinarias.

los ayudaron a medir la comprensión de los textos orales, así como aplicar la inmersión fónica según sus necesidades de comunicación oral. Además, Spalacci (*apud* Cantero y Giralt, 2020) constató que los aprendices habían conseguido desarrollar la mediación oral por medio de las tareas orales, teniendo en cuenta que sin el soporte de la lengua escrita eran obligados a ejercitar su memoria de trabajo hasta concluir las tareas de comprensión auditiva. Los aprendices contestaron en los cuestionarios de autoevaluación que mejoraron su capacidad de expresarse y comprender en la lengua francesa. En los exámenes también hubo avances en la comprensión escrita si se contrasta con los resultados de cursos anteriores, demostrando que el Enfoque Oral contribuyó no solo para el desarrollo de la expresión oral de los alumnos, sino que, desde un tratamiento global de la lengua, favoreció el perfeccionamiento de la comprensión lectora de estos alumnos. Bartolí (2012) ha diseñado una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera, a través del enfoque por tareas. La secuenciación que ha adoptado sigue la propuesta de Martín Peris (1999), la cual está compuesta por un conjunto de tareas previas, posibilitadoras, capacitadoras y una tarea final. Según dicha propuesta, las tareas previas introducen el tema en el que girarán el resto de las actividades de lengua oral. Las tareas posibilitadoras consisten en tomar decisiones, buscar información y preparar la tarea final. Las tareas capacitadoras tienen por objetivo el entrenamiento tanto del contenido como de la forma. Por fin, se lleva a cabo la tarea final, que es el resultado de las subtareas anteriores. Si es posible, se añaden tareas derivadas al final de la acción didáctica. Respecto a la evaluación, se propone que el docente realice un proceso formativo y continuo. En su investigación, Bartolí (2012), tras analizar los contenidos de la pronunciación y los tipos de actividades que se proponen para su práctica en los manuales de didáctica, ha creado una tarea para cada nivel (desde el A1 hasta el C2, siguiendo el MCERL, 2001) basada en el enfoque por tareas, prescindiendo al máximo de la mediación de la lengua escrita a fin de valorar el desarrollo de la lengua oral. Esta investigadora ha concluido que el enfoque por tareas permite que se reproduzcan los procesos comunicativos reales en diversas actividades que se dirigen a la ejecución de una tarea final. Bartolí (*apud* Cantero y Giralt, 2020) ha añadido, además, que dicho enfoque posibilita la integración de los contenidos de pronunciación a las demás las competencias que forman parte de la competencia comunicativa.

Giralt (2012) ha elaborado y ha puesto en práctica una acción dirigida a la enseñanza de la lengua oral española en escuelas de idiomas a un público adulto. Esta autora ha hecho una investigación curricular a fin de ajustar los objetivos, los contenidos y los niveles de referencia que fueron adoptados por la escuela (en este caso el Instituto Cervantes de Dublín) a dicha propuesta. En seguida, ha creado una programación alternativa (con seis sesiones) que daba prioridad a la enseñanza de la lengua oral, sin la mediación de la lengua escrita. Por fin, ha diseñado el restante de la programación (con ocho sesiones) que seguía el Enfoque Oral, pero en esta fase ha introducido de forma gradual (en sesiones alternadas) la lectura y la escritura. Igualmente, los exámenes orales han sido divididos en dos etapas: primeramente, los aprendices realizaron, tras cumplir la programación alternativa, un diálogo (simulando personajes ficticios); y después de hacer la segunda programación, ejecutaron un diálogo intercambiando informaciones personales más otros contenidos que habían aprendido a lo largo de la acción. Los alumnos también ejecutaron un examen escrito (para el nivel Inicial 1) a fin de valorar sus destrezas escrita y lectora. Los recursos que sirvieron como soporte para las tareas orales eran visuales (imágenes), auditivos (archivos de audio) y gestuales (mímicas y movimientos inteligibles). El soporte escrito partió de las anotaciones que los estudiantes registraron en sus cuadernos, valiéndose de la transcripción fonética y del sistema de la lengua escrita de su lengua materna. Los resultados, tras la ejecución de esta propuesta didáctica, han mostrado que los estudiantes han logrado interactuar de manera eficaz en sus primeros intercambios comunicativos en la lengua española al realizar los diálogos en las tareas finales de cada programación. Giralt (*apud* Cantero y Giralt, 2020) al revisar dicha propuesta, ha concluido que un enfoque que promueve la lengua oral, sin el uso del código escrito, despierta el interés y la motivación del alumnado, de manera que esta práctica pedagógica favorece el desarrollo de la lengua oral. Sin embargo, estos aspectos suelen disminuir cuando hay la mediación lectoescritora, pues surgen interferencias relacionadas al aprendizaje de la gramática y a las creencias que los aprendices tienen acerca de la adquisición de una lengua extranjera (Giralt, 2015).

Clarens Blanco (2015) ha elaborado una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza de la lengua inglesa en el ciclo superior de educación primaria. Para ello, ha diseñado tareas orales que se han convertido en un proyecto anual, basado en el Enfoque Oral, con actividades lúdicas, diversas, interdisciplinarias y motivadoras para los alumnos del 5º y

del 6º año. Según Clarens (*apud* Cantero y Giralt, 2020), cuando el alumnado se toma las actividades como un juego, la motivación aumenta de manera proporcional a su grado de implicación en dicha propuesta. Para desarrollar las actividades que había diseñado, esta autora se ha valido de recurso audiovisuales a fin de estimular la recepción, la producción, la interacción y la mediación oral de sus estudiantes, resaltando que todo esto debía atender más al significado del lenguaje que la forma. Es decir, esta autora defiende que las construcciones consideradas gramaticalmente “adecuadas” se van perfeccionando a medida que se use de forma corriente la lengua meta y que se adquieran gradualmente los conocimientos que dan forma a la pronunciación. Los resultados obtenidos a partir de su diario, de los cuestionarios y de las grabaciones, han demostrado que el Enfoque Oral favoreció la realización de trabajos en grupos y cuando estos eran heterogéneos los alumnos enriquecían aún más su adquisición de conocimientos de la lengua, pues pasaban a aprender con sus compañeros de clase y, así, desarrollaban un trabajo cooperativo. A través de la comparación entre las grabaciones de entrada y de salida, Clarens Blanco (2015) constató que los aprendices mejoraron su exposición oral, presentando progresos en su fluidez discursiva, en la creatividad al elaborar estructuras sintácticas más complejas, además de ser más conscientes al reparar sus errores.

Tras observar las investigaciones anteriores se ha comprendido que, de hecho, es posible apostar por una enseñanza comunicativa de la pronunciación, llevando a cabo una propuesta didáctica basada en el Enfoque Oral, estructurado a través del enfoque por tareas conforme han diseñado y han puesto en práctica los que han adoptado esta perspectiva. Así como ha afirmado Cantero (2014), la investigación aplicada en adquisición de competencias fónicas evidencia la relación entre diversos métodos de investigación educativa (como la investigación curricular y la investigación acción) y ofrece modelos didácticos eficaces.

En el presente estudio, se pretende mostrar un modelo didáctico que ha posibilitado algunos avances en el desarrollo de la competencia fónica de los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español. Cabe añadir que, en ese contexto de formación para el profesorado en lenguas extranjeras, se debe tener en cuenta junto a todas las competencias fónicas el estímulo a la competencia docente. Dicha competencia requiere, según Zabala y Arnau (2008:150), “a partir de situaciones-problema, emplear formas de enseñanza que se acerquen a la vida real”. O sea, un docente que sea capaz de gestionar un modelo

pedagógico, con un planteamiento auténtico, cercano al entorno del estudiante. De ese modo, el aprendiz consigue movilizar los recursos cognitivos adquiridos a través del modelo propuesto, hallando soluciones a las situaciones planteadas y, a lo largo de este proceso, toma decisiones adecuadas y autorregula su aprendizaje. Desde el punto de vista de la educación superior, se trata de comprender al aprendiz como un futuro profesor de lenguas. Por lo tanto, los estudiantes, a través de la acción didáctica planteada en esta investigación, deben desarrollarse tanto como usuarios como estudiosos acerca de la lengua meta (en este caso la lengua española). En esta acción, la competencia docente está directamente relacionada a la tarea final, considerando que los aprendices tienen que diseñar y ejecutar una mini clase de expresión oral para sus compañeros de clase. Es decir, acaban ocupando los dos roles y esta experiencia favorece el desarrollo de su interlengua en las múltiples dimensiones que dan forma a sus competencias fónicas.

### 2.2.3 El concepto de Interlengua

A finales de los años 60 del siglo XX, Corder (1967) comenzó a desarrollar la hipótesis de la interlengua. Este investigador definió tal hipótesis, en 1971, como el dialecto idiosincrásico, es decir, el dialecto característico del proceso de adquisición de una lengua meta y más adelante como el desarrollo de una competencia transitoria. El término *interlengua* fue acuñado por Selinker (1972:214) y lo caracterizó como “un sistema lingüístico único para cada aprendiz, distinto del que tienen el resto de sus compañeros”. O sea, al empezar a aprender una lengua extranjera, el estudiante forma un sistema abstracto de reglas lingüísticas que interfieren en la comprensión y la expresión de la lengua extranjera.

Otras terminologías semejantes al concepto de interlengua fueron desarrolladas por diversos estudiosos tales como Nemser (1971:117), que lo describió como un “sistema aproximado” y Porquier (1975) lo definió como un “sistema intermediario”. Tal variación terminológica se debe a las distintas perspectivas con relación a las ideas de sistema, de evolución y de especificidad (Frauenfelder *et al.* 1980).

Según el Diccionario de términos clave de ELE (versión 1997-2020, en línea), el término interlengua es un sistema individual, que media los códigos de la L1 y de la L2. Posee las siguientes características: es un sistema autónomo, siendo regido por las propias reglas.

es sistemático, y al mismo tiempo, variable, pues depende de la constancia o no de algunos fenómenos; es permeable y está en constante evolución según las etapas de aproximación a la lengua meta. De este modo, la estructura superficial de las oraciones de una interlengua surge a partir de procesos como: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hiper generalización de reglas de la lengua meta.

Fonseca de Oliveira (2013) explica que tales estructuras creadas a través de una interlengua no son algo que debe ser visto como un “error”, tampoco deben ser evitadas categóricamente en la enseñanza de lenguas. En realidad, deben ser tratadas como un reflejo de los procesos y estrategias del aprendiz. O sea, como la manifestación de la evolución de las competencias que está desarrollando mientras adquiere una LE. Por ello, es tan importante observar los factores que interfieren en la adquisición fónica del aprendiz y ayudarlo a superar las etapas que forman parte de dicha interlengua, a fin de que él pueda perfeccionar sus estrategias y así alcanzar una comunicación oral eficaz con su interlocutor.

#### 2.2.4 La mediación lectoescritora: el factor crítico

En el proceso de adquisición de una segunda lengua, hay una variedad de factores que interfieren en su desarrollo y que no son solamente aspectos lingüísticos. Los estudios de Altman (1980), de Skenhan (1989), de Larsen-Freeman y Long (1984), Gil Fernández (2007) muestran condicionantes de tipo personal, social e interaccional entre el aprendiz y los contextos en los que está inmerso. Fonseca de Oliveira (2013), tras observar estos condicionantes en las investigaciones arriba, ha afirmado que la edad, la aptitud y la actitud parecían ser los factores más relacionados a la adquisición fónica, aunque no todas las aportaciones teóricas estuvieran de acuerdo.

Respecto a la etapa de vida en la cual el aprendiz comienza a adquirir una lengua extranjera, algunos estudiosos creen que pueden haber diferencias en el nivel de competencia fónica si se aprende desde niño o en la fase adulta. Lenneberg (1975), al investigar acerca de los aspectos que se interponen en la adquisición de una lengua, elaboró la *hipótesis del período crítico*, por medio de la cual defendía que, con la lateralización, el cerebro pierde la capacidad para el aprendizaje de lenguas. Con eso, la

habilidad de pronunciar sería más afectada que la sintaxis o el léxico y, por lo tanto, el factor de la edad sería primordial para el desarrollo de la competencia lingüística del hablante. Otros autores como Scovel (1969) y Krashen (1973) también sostenían la interferencia del factor edad y que durante la pubertad el cerebro es afectado por una serie de cambios que impiden a los adultos adquirir una cierta fluidez en la lengua meta.

Mientras tanto, otros investigadores no estaban de acuerdo con el énfasis que se daba sobre el factor edad. Por ejemplo, Neufeld (1978) y Tarone (1978), asociaban las discapacidades más a aspectos psicomotores que psicolingüísticos. Estos autores creían, incluso, que era posible alcanzar una pronunciación nativa o casi nativa.

Dentro del marco de la adquisición de la competencia fónica, se destaca la metáfora del *recipiente fónico*, que ha sido propuesta por Cantero (1993), a través de la cual explica la diferencia de la adquisición de una segunda lengua entre niños y adultos. Cantero (1993) defiende que los niños construyen una especie de recipiente fónico a lo largo de sus vidas, en el que van introduciendo componentes léxico-gramaticales, integrándolos de manera inteligible en su discurso por medio de la pronunciación de su lengua materna. Compara dicha metáfora con la hipótesis de “*Frames, then contents*”, propuesta por Mac-Neilage y Davis (1990a, 1993), en la que describen a los “frames” como el primer estadio de adquisición de la lengua dentro del cual hay todos los “contents”, es decir, los contenidos adquiridos a lo largo de la vida del hablante.

Para Cantero (1993), la metáfora del recipiente fónico explica interferencias como el factor edad, la fosilización<sup>8</sup> o la continuidad del acento extranjero<sup>9</sup> al adquirir una segunda lengua, pues el hablante aprende estructuras y palabras de la lengua meta, pero al integrarlas en su discurso suele utilizar el recipiente fónico adquirido en su lengua materna y tiene dificultades, por consiguiente, de comunicación con su interlocutor.

---

<sup>8</sup> Según Selinker y Lamendella (1978:143), la fosilización es “el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente realice en su interlengua, de forma inconsciente y a veces permanente, características ajenas a la lengua meta relacionadas con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”.

<sup>9</sup> Quilis (1993:22-26) definió el *acento* “como un rasgo prosódico que permite poner de relieve a una unidad lingüística superior al fonema (sílabas, morfemas, palabras, sintagmas, frases; o un fonema, cuando funciona como unidad de nivel superior) a fin de distinguirla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel”. Por lo tanto, el acento se manifiesta como un contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas. De este modo, el *acento extranjero* es la percepción del oyente sobre cuán alejado está el acento del hablante al de su comunidad de habla (FLEGE, 1984).

La enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para aprendices adultos se da, la mayoría de la veces, a través de la mediación lectoescritora. Es decir, por la comprensión de ideas almacenadas en un soporte escrito y su transmisión a través de un lenguaje artificial, o sea, sin negociación, con base unidireccional y, por lo tanto, descontextualizada (Clarens Blanco, 2015). Según autores como Cauneau (1992) y Cantero (2003), dicho factor no promueve la adquisición de la competencia fónica. O sea, no estimula a que el aprendiz amplíe su recipiente fónico en la lengua meta. Consideran que el desarrollo de la comunicación oral es más complejo que las representaciones y las combinaciones ortográficas que la aportan. Por ello, estos investigadores entienden que la mediación del lenguaje escrito, entre todos los factores de interferencia, es el *factor crítico* en el proceso de adquisición de lenguas.

Según Cantero (2003), el lenguaje oral es un lenguaje natural, o sea, es interactivo, negociado, dialogado, hablado, inmerso en un contexto comunicativo. Los intercambios comunicativos nacen de este lenguaje, desde los conocimientos que los aprendices adquieren de la lengua oral y cómo los aplican por medio de sus experiencias. Sin embargo, cuando el aprendizaje comienza a partir del lenguaje escrito, el estudiante realiza un esfuerzo muy grande al aplicar las normas de pronunciación y esto puede interferir en su fluidez oral. Según la hipótesis del recipiente fónico de Cantero (2003), es imprescindible que el aprendiz entre en un proceso de inmersión fónica, o sea, aprenda a escuchar en la L2, se arriesgue a producir oralmente en lengua meta, busque perfeccionar las estrategias que generan la interacción oral para después empezar a leer y a escribir en la lengua meta. Con eso, la mediación lectoescritora es entendida en el presente estudio como un factor decisivo de interferencia en la adquisición de la competencia fónica.

## 2.3 El Enfoque Oral

### 2.3.1 precedentes Metodológicos

La enseñanza de la pronunciación se volvió una cuestión central por primera vez a finales del siglo XIX por medio de la creación del método “Directo”. Los orígenes de este método, tradicionalmente definido como “natural” o “inductivo”, vinieron del esfuerzo

de diversos fonetistas tales como Jerpersen (1894), Michaelis y Passi (1897), en desvincularse de los procedimientos adoptados en los métodos tradicionales (de la gramática-traducción) para desarrollar una metodología más cercana a la lengua hablada. El método Directo trataba la pronunciación como un componente que debería ser introducido gradualmente en el proceso de enseñanza de lenguas, integrándola al aprendizaje global. Los procedimientos para el desarrollo de la pronunciación eran el estímulo de la audición en la lengua meta, la imitación de modelos de habla, la memorización de frases y el intercambio de preguntas/respuestas entre profesor/alumno. Además de la expresión oral, se daba énfasis a la gramática, que era tratada de una forma inductiva. El léxico era desarrollado por asociación de imágenes. El docente era el protagonista y, por lo tanto, el responsable por generar la interacción en el aula. Las interferencias de la lengua materna eran consideradas un error grave y no se admitía el uso de la traducción. Es cierto que dicho tratamiento del error y los objetivos didácticos que se pretendía llegar por medio de este método se alejan a los que se plantean actualmente a través del Enfoque Oral. Sin embargo, tuvo su relevancia como el primer enfoque metodológico dirigido al perfeccionamiento de la oralidad, asociado a otras destrezas lingüísticas.

Tras el método directo, a finales de los años 50, surgió en Estados Unidos un nuevo procedimiento en el que se le daba prioridad a la lengua hablada. Era el método audio-lingüístico. Este enfoque fue propuesto por Brooks (1964). Los éxitos de su investigación vinieron en consecuencia de la expansión del imperialismo, de las necesidades políticas/estratégicas en los programas de enseñanza de lenguas del Ejército y del creciente interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante este período. Dicho método consideraba la lengua oral como un sistema de sonidos utilizado para la comunicación social. A través de la corrección lingüística, se pretendía que el individuo aprendiera el nuevo léxico por una asociación de la palabra hablada a la imagen visual mediante su exhaustiva repetición. De esta manera, se daba mucho énfasis a los ejercicios mecánicos y de imitación de los patrones melódicos de los nativos. Para tanto, se usaban medios tecnológicos como los audios gramófonos y las grabadoras de voz, asociados a una guía de estudio con las posibles situaciones que el individuo pudiera usar la lengua. Según Giralt (2012), el método audio-lingüístico comparte con el Enfoque Oral la premisa de que se enseñe la pronunciación desde el comienzo, pero difiere en la manera

de aplicar las actividades que promueven el desarrollo de la pronunciación. Esta autora explica que es una metodología que carece de estrategias significativas, está basada en “entrenamientos” de estructuras lingüísticas y valora el “error” producido por el aprendiz de forma negativa. Mientras que el Enfoque Oral es estructurado a través del enfoque por tareas, posibilita el desarrollo de contextos más cercanos al uso real de la lengua meta, defiende que el “error” forma parte del proceso de aprendizaje y estimula el desarrollo de la pronunciación de forma gradual.

A mediados de los años cincuenta, después de la segunda guerra mundial, la lengua inglesa amplió su prestigio en el escenario internacional. Como respuesta a esta tendencia, el gobierno francés realizó una reforma en la enseñanza de su lengua. Con eso, encargó a los expertos del C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) el desarrollo del método “audiovisual” a fin de fortalecer la lengua francesa. Dicho método se destacó por presentar la enseñanza de lenguas dividida en dos etapas: la primera era a través de la lengua oral, con el auxilio de imágenes; y la segunda era con el aprendizaje de la lengua escrita por medio de actividades estructuralistas. O sea, el contexto de la comunicación oral debía ser comprendido de forma “global”, antes que el estudio de las estructuras lingüísticas. Y el esbozo pedagógico de las clases era estrictamente estructural, en el cual se realizaba la presentación de aspectos individuales, la repetición de estructuras y la aplicación de ejercicios de sustitución y/o relleno de huecos. Este método se aproxima a los procedimientos utilizados en el método directo e intenta desarrollar la enseñanza de la pronunciación a través simulaciones que se acerquen a un contexto natural del habla. Pero el uso de ejercicios estructuralistas lo distancia de lo que se propone en el Enfoque Oral. El único rasgo que ambas metodologías comparten es la utilización de imágenes para contextualizar las conversaciones entre los interlocutores.

A finales de los años 60, surgió el método denominado Respuesta Física Total (RPT), que fue desarrollado por el profesor de Psicología James Asher. Este método también se lo conoce como “enfoque comprensivo o de comprensión”. Su concepción partió de las observaciones de cómo se porta un niño al adquirir su lengua materna, es decir, qué etapas de desarrollo mental necesita cumplir hasta ser capaz de realizar una interacción con su interlocutor. En este sentido, el método RPT proponía que se trabajara la enseñanza de la lengua oral, a niveles iniciales, por medio de las acciones físicas y del juego, es decir, a

través de órdenes por parte del profesor hacia los alumnos y de actividades lúdicas. Según Asher (1969), el uso de comandos imperativos y de movimientos corporales, generaba la diversión y, por lo tanto, los aprendices iniciantes solían sentirse más motivados para transmitir los significados de una segunda lengua, responder a mandatos, observar a otros compañeros al expresarse oralmente, sin la obligatoriedad de memorizar o de entender las palabras en su totalidad. La corrección lingüística ocurría de forma gradual y, el docente tenía bajo su control los temas tratados en clase, los materiales y la conducción de los diálogos que deberían realizar los alumnos.

Algunos rasgos del método RPT coinciden con características del Enfoque Oral, considerando que, en ambos, se pone en relieve la participación de los alumnos; las actividades y tareas poseen un carácter progresivo, posibilitando que los estudiantes desarrollen su discurso; y el aprendizaje ocurre por medio de las experiencias construidas a través de la acción. Además, no hay restricciones en cuanto al uso de la lengua materna. Aunque se comprenda que su incidencia disminuye al paso de la adquisición de la lengua meta.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas en los años 80 fue marcada por diversas discusiones acerca de la ineficacia de los métodos anteriores en promover el desarrollo pleno de la Competencia Comunicativa. La solución encontrada por los académicos del Consejo de Europa fue elaborar un enfoque que juntara todos los elementos que componían tales métodos mediante actividades de textos, de diálogos, de ejercicios variados y motivadores, de todas las áreas en las que se realiza la comunicación. Sánchez Pérez (1992:408-409) resumió las características del enfoque comunicativo como “la exposición de elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos”. Según este investigador, dicho enfoque ofrece actividades interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, estimulando una forma natural del lenguaje, basada en la comunicación diaria. A través del enfoque comunicativo se adecuan los niveles de relevancia con respecto a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran demasiado protagonismo y en este van integrados al proceso comunicativo.

Respecto a la enseñanza de la pronunciación, el enfoque comunicativo se destaca por entender que la comunicación es un *proceso* que es llevado a cabo a través de las necesidades reales de interacción entre los hablantes. Es un enfoque que estimula la

búsqueda por la información deseada, promueve la libertad de expresión y garantiza espacios de retroalimentación discursiva<sup>10</sup>. Según Iruela (2004), dicho enfoque da énfasis al desarrollo de la fluidez y valora el “error” como integrante del proceso de adquisición de la competencia fónica.

Retomando lo que ha propuesto Cantero (2020), enseñar la pronunciación corresponde a enseñar la comunicación oral en su totalidad. Es cierto que, el enfoque comunicativo y el Enfoque Oral son propuestas metodológicas que coinciden hacia el mismo objetivo: promover el desarrollo pleno de la competencia comunicativa de los aprendices, considerando que los errores van desapareciendo a lo largo de la adquisición de la lengua meta.

A principios de los años 1990, como una evolución del enfoque comunicativo, surgió el Enfoque por Tareas. Esta propuesta metodológica fue desarrollada por investigadores tales como Breen (1987), Candlin (1990), Nunan (1989) en el contexto anglosajón y pronto comenzó a ser discutida por estudiosos de E/LE como Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990), Zanón y Estaire (1990). Según Willis y Willis (2007), los proponentes de este enfoque defendían que la manera más eficaz de enseñar una lengua era estimulando el uso real del idioma por parte de los aprendices en el aula. Esto se daba al desarrollar actividades comunicativas que se formaban a través de distintos componentes y que, al mismo tiempo, se denominaban tareas<sup>11</sup> (Giralt 2012:47). Las tareas fueron categorizadas por Martín Peris (1999) como tarea final, tarea previa, tarea posibilitadora y/o tarea capacitadora. Es decir, teniendo como meta la ejecución de una tarea al final de la acción didáctica, los aprendices son invitados a realizar a lo largo de esta acción una secuencia de distintas tareas en las que van adquiriendo los recursos, los conocimientos, las destrezas, principalmente las competencias necesarias para su cumplimiento. Martín Peris (1999) explica que las tareas previas son las que introducen el tema sobre el que girarán el resto de las actividades de lengua oral, de pronunciación, de negociación de los

---

<sup>10</sup>De acuerdo con el Diccionario de Términos Clave de ELE (versión en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo;consulta:08/07/20](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo;consulta:08/07/20) a las 21:51) la *retroalimentación discursiva* son las reacciones verbales y no verbales que el hablante indica a su interlocutor a la medida que va ateniendo sus objetivos en la comunicación oral.

<sup>11</sup> Las distintas clases de “tarea” poseen terminologías variadas cuando se comparan los estudios dirigidos a este enfoque. Por ejemplo, Skenhan (1989) discrimina como tarea, pretarea y postarea; Zanón (1990) las categoriza como tareas posibilitadoras o capacitadoras y tarea final; Martín Peris (1999) clasifica como tarea final, tareas previas, tareas posibilitadoras y/o capacitadoras; Lo más importante, según Giralt (2012) es saber conectar dichas clases de tareas de manera que se conviertan en unidades didácticas viables para el aprendizaje de lenguas en clase.

criterios y sus restricciones. Las tareas posibilitadoras son las que llevan a los aprendices a tomar decisiones, a buscar las informaciones para prepararse para la tarea final. Y las tareas capacitadoras son las que permiten el entrenamiento tanto del contenido como de la forma. Para Willis y Willis (2007), la estructuración de las secuencias didácticas en tareas facilita la participación de los aprendices y convierte los ejercicios típicos de un contexto de instrucción formal de lenguas en actividades significativas. Por consiguiente, auxilian al docente a promover el interés y la interacción de los estudiantes en el aula.

Es, por lo tanto, un enfoque que está basado más en el *significado* que en la forma del código lingüístico, aunque esto implique inicialmente en la imprecisión de las estructuras gramaticales formuladas por los estudiantes. El éxito de las actividades comunicativas se evalúa a medida que los aprendices logran mejorar su comunicación. De este modo, el docente no cumple el papel de “controlador” del lenguaje, sino de participante en las interacciones con los alumnos, auxiliándolos a moldear su discurso, a cooperar con lo que quieren decir, permitiéndoles que hagan pausas para pensar en cómo expresarse oralmente o buscando el soporte en algún libro, diccionario o gramática. El foco en la *forma* ocurre en un momento posterior, a fin de trabajar la precisión por medio de tareas volcadas a la lengua escrita.

El enfoque por tareas estimula la capacidad del aprendiz en utilizar la lengua meta de manera eficaz, muy cercana a los contextos reales de habla, haciéndole desarrollar las destrezas para un lenguaje receptivo y expresivo, posibilitándole la obtención del producto deseado en la tarea final. Esta metodología es un importante precedente metodológico del Enfoque Oral, pues incita una actuación constante de los alumnos a través de la lengua hablada, dándoles el debido protagonismo en su aprendizaje; las actividades comunicativas son estructuradas con foco en el significado, dejando el enfoque en la forma en segundo plano; y el proceso evaluativo respeta el tiempo de adquisición de la lengua extranjera por parte de cada estudiante. Es en ese sentido que el Enfoque Oral coincide con esta propuesta metodológica, considerando en ambos hay un propósito concreto en el que los alumnos necesitan utilizar la lengua meta y por medio del cual son motivados a buscar estrategias para hacerlo.

Tras este breve recorrido por los precedentes metodológicos, se presentan, a continuación, algunos factores que se debe tener cuenta para el perfeccionamiento de la competencia fónica de la lengua española, principalmente por parte de los estudiantes brasileños. A

pesar de que haya habido avances metodológicos, destacados anteriormente en la síntesis acerca del enfoque por tareas, se entiende que para el desarrollo de dicha competencia es necesario asociar este método a un enfoque que posibilite al aprendiz de E/LE comprender los fenómenos de la pronunciación y, principalmente, adquirir las competencias fónicas específicas que atienden a las dimensiones lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas de esta lengua. Por eso, más adelante, se tratará acerca del Enfoque Oral y su base teórica a fin de cuadrarlo con los objetivos del presente estudio.

### 2.3.2 Factores

Cuando se opta por el Enfoque Oral como el principal procedimiento metodológico en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, hay que tener en cuenta varios factores, procesos y estrategias que permiten al estudiante perfeccionar su competencia fónica y, por consiguiente, alcanzar el pleno dominio en la realización de los intercambios comunicativos con sus interlocutores en esta lengua. Lo que se propone a partir de este enfoque es una manera concreta de cómo enseñar la pronunciación, es decir, de cómo el estudiante puede desarrollar de forma consciente la lengua oral.

Giralt (2012) afirma que el Enfoque Oral es una metodología que está basada en la acción, o sea, que está condicionada a la interacción. De hecho, la *interacción* es una actividad de comunicación fundamental para la construcción de los actos de habla. En una conversación, los roles entre hablante y oyente se intercambian constantemente. O sea, la acción no ocurre sólo de un lado. Por eso, diversos especialistas como Allwright (1984), Ellis (1990), Cantero (2014) consideran la interacción un factor indispensable para la adquisición de una segunda lengua. Según Cantero (2014:49), además de ser una actividad de comunicación, la interacción es “una competencia a través de la cual los hablantes movilizan las competencias comunicativas específicas (competencia productiva, competencia perceptiva y competencia mediadora)”.

Para desarrollar la interacción oral, los aprendices necesitan poner en práctica las siguientes estrategias de comunicación: la negociación, la cooperación y la mediación oral. Por *negociación* Cantero (1998:4) comprende como “el establecimiento de las reglas a las que los hablantes se someten en sus intercambios comunicativos”. O sea, las tomas de turno del habla, la argumentación (por medio de la cual el hablante desarrolla el

significado de las expresiones utilizadas) y la persuasión de los interlocutores. Es, por lo tanto, una estrategia que posee un carácter “implícito”, puesto que su desarrollo depende de una bidireccionalidad discursiva, de un contexto adecuado y, por consiguiente, de una constante interacción oral. La *cooperación* es entendida por ese mismo autor como “el esfuerzo que los hablantes realizan para continuar participando de la interacción con sus interlocutores” (Cantero, 1998:4). Es cuando el hablante transmite informaciones relevantes, de manera concisa, y contribuye para la conversación. Incluso, si tales informaciones poseen un carácter de mentira, de insulto o de discusión, pues son maneras de permanecer en el diálogo establecido. Por fin, la *mediación oral* fue definida en el MCERL (2001:15) como una “actividad comunicativa junto a la producción, a la recepción y a la interacción, además de ser una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de lenguas”.

Según el MCERL (2001), la mediación oral puede ocurrir a través de una interpretación simultánea (en entrevistas, conferencias o discursos formales), una interpretación consecutiva (excursiones turísticas o discursos de bienvenida), una mediación lingüística entre extranjeros y nativos, una mediación oral en situaciones sociales (traducción de informaciones para amigos, familiares, clientes o invitados extranjeros) y por medio de la interpretación de imágenes (carteles, titulares, signos, etc.).

A pesar de este amplio abanico de actividades comunicativas en el MCERL (2001), el concepto de mediación oral va más allá del desarrollo de tareas de interpretación y de traducción. Según De Arriba y Cantero (2004), actividades como *resumir o parafrasear* cumplen también una función comunicativa de mediación, convirtiéndose en estrategias eficaces a ser utilizadas en las clases de lengua extranjera. Para estos autores, la mediación oral es “una acción de intervención discursiva por parte del hablante cuando su interlocutor no consigue hacerse comprender de una manera directa (De Arriba y Cantero, 2004 :14)”. Es decir, el hablante actúa como intermediario al interpretar los significados, la intención comunicativa y el tipo de dificultad que se depara su interlocutor a fin de auxiliarle a dar continuidad en su expresión oral. Para Cantero (2019:48), la mediación es “un saber relacionarse entre los distintos códigos, contextos e interlocutores, creando un espacio común de intersubjetividad<sup>12</sup>”. Siendo así, el aprendiz de lenguas necesita

---

<sup>12</sup> El concepto de *intersubjetividad* fue definido por Wertsch (1985:129) como el “ modelo del mundo compartido por los interlocutores durante un intercambio comunicativo, que les permite negociar los puntos de acuerdo/desacuerdo y comprender los mismos significados”.

desarrollar lo que De Arriba y Cantero (2004) llaman de “micro habilidades” de la mediación, sea a un nivel *interlingüístico* (entre dos lenguas distintas) sea a un nivel *intra lingüístico* (entre distintos códigos de la misma lengua). Las micro habilidades orales que forman parte del constructo de la competencia mediadora, propuesta por estos investigadores, son las siguientes: resumir/sintetizar; parafrasear (explicar lo mismo de otra forma); apostillar (comentar un hecho); intermediar (resumir, explicar y aclarar); interpretar (traducir un texto oralmente) y negociar (adecuarse al interlocutor).

De Arriba y Cantero (2004:19) definen la competencia mediadora como “la capacidad del alumno en desarrollar las micro habilidades orales y textuales<sup>13</sup> de la mediación lingüística”. Añaden que dicha competencia es la *capacidad de relacionarse*, o sea, de ponerse en contacto con otros individuos. Al fin y al cabo, una interacción eficaz depende no solo de cómo los hablantes negocian y cooperan, sino que también de cómo están atentos a lo que producen sus interlocutores y qué tomada de decisiones realizan para ayudarlos a perfeccionar la información que pretenden transmitir.

En el presente estudio, se considera que la mediación oral, además de ser una actividad comunicativa, es también una *estrategia* de interacción, que permite al aprendiz realizar las “intervenciones” en su discurso. Principalmente cuando él se da cuenta de que no se hizo comprender al interactuar con su interlocutor. O sea, es su capacidad de ‘relacionarse’ con su interlengua mientras está inmerso en un intercambio comunicativo. En este sentido, el desarrollo de la interacción oral está igualmente condicionado a cómo perfecciona el estudiante sus micro habilidades orales de la mediación interlingüística en el habla. Por ejemplo, cuando el alumno hace una paráfrasis (añadiendo una explicación de algo difícil de aclarar); realiza una reparación cuando percibe que dijo algo inadecuado o, en último caso, produce traducciones/extranjerismos en la lengua materna que considera inteligible para su interlocutor. Cabe destacar que este tipo de mediación personal (o mediación oral), que tiene lugar dentro del proceso de formación del discurso oral del hablante, ha sido uno de los principales criterios utilizados para el análisis de las interacciones orales realizadas por los estudiantes en esta investigación. La perspectiva

---

<sup>13</sup> Las micro habilidades textuales de la mediación lingüística postuladas por De Arriba y Cantero (2004) son similares a las micro habilidades orales. Pero, en este caso, hay una relación entre el texto escrito y el aprendiz, que cumple la función de intermediar su lectura. Dichas micro habilidades son las siguientes: sintetizar un texto, parafrasearlo, citarlo, traducirlo, apostillarlo (anotar, aclarar o comentar un texto) y adecuar un texto a un lector concreto. Por lo tanto, el desarrollo de estas micro habilidades requiere un constante entrenamiento de la lengua escrita.

de la mediación oral que trata el hablante como un intermediario para las dificultades de su interlocutor ha quedado en un plan secundario como criterio para el referido análisis, teniendo en cuenta el alto nivel de inteligibilidad entre el español y el portugués brasileño (que es la lengua materna de todos los estudiantes que participaron de este estudio). Esto justifica el motivo de que se encuentren raras intervenciones discursivas de los aprendices brasileños de E/LE mientras observan a sus interlocutores expresándose en la lengua española.

Como se pudo observar, la interacción y las estrategias que se utilizan para llevarla a cabo son factores muy complejos, pero, al mismo tiempo, son primordiales en el ámbito de la comunicación oral. Es a través de la competencia interactiva que los aprendices comienzan a desarrollar la lengua oral y, por lo tanto, adquieren las demás competencias que constituyen la lengua oral española. Por eso es un aspecto que cobra tanto sentido en el Enfoque Oral.

Dentro del proceso de interacción oral, los estudiantes construyen otro factor que es de suma importancia para la adquisición de cualquier lengua: *la pronunciación*. Según Cantero (1998:9), dicho factor es la “forma material del habla”, que va más allá de la mera discriminación y producción de sonidos. De acuerdo con este investigador, es el “puente concreto entre los interlocutores al desarrollar su comunicación oral”. Siendo ello así, la pronunciación asume un lugar de destaque en el Enfoque Oral, pues en este procedimiento metodológico se entiende que el aprendiz va desarrollando la expresión y la comprensión oral en su totalidad. Se comprende que, además de perfeccionar aspectos generales de su competencia articuladora, el alumno debe desarrollar en su *producción oral* los factores lingüísticos suprasegmentales, por medio de los cuales sus intercambios comunicativos se vuelven más eficaces.

Al observar estos factores lingüísticos suprasegmentales de la producción oral en el aprendizaje y en la adquisición de lenguas extranjeras, se debe llevar en consideración el acento<sup>14</sup>, el ritmo, la entonación lingüística, y la fluidez. El *ritmo* es un fenómeno lingüístico que Cantero (1998:12) define como “las unidades significativas mínimas,

---

<sup>14</sup> Según Cantero (2002:44), el acento es el “fenómeno lingüístico que pone de relieve una vocal sobre otras mediante un contraste tonal”. En el presente estudio, no se ha profundizado el análisis de dicho fenómeno, pero ha sido posible analizarlo de manera implícita al observar los patrones rítmicos que los estudiantes elaboraron a lo largo de las acciones didácticas. Es decir, mientras buscaban agrupar y acentuar las palabras al realizar las tareas propuestas.

desde una perspectiva fónica, que suelen coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica”. Es, por lo tanto, la forma de agrupar dichas unidades y acentuarlas, ajustándolas a los tonos más expresivos, que determina un patrón rítmico. De este modo, el aprendiz necesita comprender cómo funciona este factor lingüístico (desarrollando su percepción auditiva) para, enseguida, ser capaz de identificar los bloques fónicos que lo caracterizan (o que determinan sus fronteras) y así poder reproducirlos de acuerdo con un determinado modelo. Conforme se ha conceptualizado en el apartado 2.1.3 del presente estudio, *la entonación* “son las variaciones de la frecuencia fundamental (F0) que cumplen una función lingüística a lo largo de la emisión de voz” (Cantero, 2002:19)”. A un nivel lingüístico, dicho fenómeno permite que se diferencie los distintos patrones melódicos<sup>15</sup> (declarativas, +/- interrogativas, +/- enfáticas o +/- suspendidas) que realiza el individuo al producir sus enunciados. Es el elemento que cumple la función de integrar el discurso, posibilitando su cohesión. Por eso es fundamental que el aprendiz se esfuerce por adecuar las curvas entonativas al expresarse en la lengua meta, hasta el punto de que estos contornos melódicos formen parte de su recipiente fónico y sean realizados de la manera más comprensible para su interlocutor. Por fin, entre los factores lingüísticos suprasegmentales cabe destacar la *fluidez*, que es la “capacidad de generar un discurso oral, en tiempo real, sin detenerse a consideraciones metalingüísticas (Cantero 1998:8)”. Es decir, cuando el hablante desarrolla un discurso de flujo continuo. Así, el aprendiz va, a lo largo de su proceso de adquisición de una LE, cada vez menos monitoreando su habla y reduciendo el uso de vocalismos<sup>16</sup> o pausas. De acuerdo con Giralt (2012), la fluidez es el factor al que se da más énfasis en la enseñanza de la pronunciación bajo el Enfoque Oral. Según esta investigadora, los estudiantes necesitan oportunidades para poder comunicarse y solo a través del estímulo a la expresión oral es que mecanismos como la fluidez pueden ser desarrollados por los aprendices de una segunda lengua.

En el Enfoque Oral se consideran también como factores lingüísticos y estrategias de la producción oral: la pronunciación (a nivel segmental), la creatividad y otros aspectos

---

<sup>15</sup> Para saber más acerca de los distintos patrones melódicos de la lengua española, ver el “Protocolo de Análisis Melódico del habla” (Font-Rotchés y Cantero, 2009).

<sup>16</sup> Según Alfonso (2005:9) los *vocalismos* corresponden a la producción de las “sonantes” en el habla. Es decir, son los sonidos sonoros que se interponen entre la vocal y/o la consonante que el hablante pretendía realizar en su discurso. Pero, por la falta de dominio de otros factores lingüísticos (el acento, el ritmo, la entonación) es muy difícil de superarlos. Para saber más detalles acerca de este fenómeno, ver los estudios de Alfonso (2010).

(auto reparaciones, calcos de la lengua materna, etc.). Tradicionalmente, la pronunciación (a nivel segmental) corresponde a la articulación adecuada de los fonemas que componen una determinada palabra en una lengua. Es en este nivel, en un sentido más restricto, que el aprendiz se centra en la identificación y en la producción aislada de cada fonema, de cada segmento que forma parte de una palabra. Cabe resaltar que, desde la perspectiva del Enfoque Oral, este nivel de la pronunciación es desarrollado de forma implícita por el hablante. O sea, el alumno va reconociendo de forma gradual tales segmentos a través de las interacciones, del *input* oral que recibe de sus interlocutores o de alguna mediación interlingüística. Por lo tanto, se considera que la producción de los segmentos es tan solo uno de los componentes que dan forma a la pronunciación y, por eso, la investigadora lo trata de manera secundaria en este estudio

Con relación al factor de *creatividad*, Casalmiglia y Tusón (1999), se refieren al acto de “hacer sobre la marcha”, que es uno de los rasgos de la expresión oral. Para Giralt (2012:358) es “un indicio de que se ha empezado el proceso de adquisición de la lengua oral”. Es decir, cuando el aprendiz comienza a dar muestras de que está más cómodo al utilizar la lengua y pasa a incluir elementos que no formaban parte de su guion discursivo. Por lo tanto, se comprende que es a través de dicho factor que el hablante presenta rasgos de imprevisibilidad en su discurso. O sea, utiliza de todas las estrategias de interacción que ha adquirido a lo largo del proceso de aprendizaje y da dinamicidad a sus intercambios comunicativos. De este modo, realiza enunciados que huyen a las reglas de negociación establecidas con su interlocutor; busca nuevas formas de cooperar en la conversación; cambia las maneras de intermediar en los actos de habla; y hace distintas mediaciones en su propio discurso. Mediante el Enfoque Oral es posible observar el nivel de creatividad discursiva de los alumnos, o sea, cómo se están apropiando de la lengua meta, y, de esta forma, están imprimiéndole nuevas formas de expresarse.

Respecto a la *autoreparación*, se entiende como una estrategia por medio de la cual el hablante realiza las mediaciones orales necesarias a fin de ajustar su producción en la lengua meta. Por ejemplo, haciendo una paráfrasis, añadiendo contenidos léxicos o discursivos a fin aclarar lo que dijo; adecuando contenidos morfosintácticos, discursivos o de pronunciación; o, como último recurso, traduciendo contenidos léxicos o morfológicos en su lengua materna, inteligibles a su interlocutor, con los objetivos de hacerse comprender y de permanecer en la conversación. Es decir, son maniobras que el

hablante desarrolla para reparar su discurso y que, a la vez, inciden sobre la interacción establecida. En realidad, cuanto menos el aprendiz se valga de esta estrategia, más demostrará que ha perfeccionado su fluidez, su ritmo y su entonación.

Por último, se debe observar en la producción oral la presencia de los *calcos* de la lengua materna. O sea, son estrategias de producción oral que presentan indicios de diversas transferencias que el hablante puede hacer de su L1. Por ejemplo, la adopción de un significado extranjero para una palabra ya existente en la lengua meta; el uso de una expresión idiomática inadecuada al contexto; o la traducción literal de un componente léxico o de una estructura lingüística.

Además de los factores lingüísticos, Giralt (2012) explica que en el Enfoque Oral entran en juego otros aspectos tales como: los factores metodológicos, visuales, lúdicos, motivacionales y afectivos. Según esta investigadora, en este enfoque las tareas e *input* orales<sup>17</sup> asumen una mayor relevancia en los procedimientos que ayudan al aprendiz a perfeccionar su pronunciación. De tal manera que se elimina la mediación lectoescritora de dicho proceso, pues se considera que esta ejerce una gran interferencia en el aprendizaje de la lengua oral. Los factores visuales corresponden a las representaciones de las formas sonoras de las palabras por medio de imágenes. Dichas representaciones son recursos didácticos, que auxilian en la integración de los componentes orales y los conectan a los aspectos de cuño emocional, aproximándolos a los contextos que los aprendices consideran significativos para el desarrollo de su habla.

Además de funcionar como un recurso didáctico, las imágenes interfieren en el proceso de *fluidez cognitiva* (Segalowitz, 2007) que ocurre mientras el aprendiz procesa el nuevo código lingüístico. Giralt (2012:60) define la fluidez cognitiva como “el tiempo que lleva entre la aparición del símbolo (auditivo o visual), su significado y la respuesta que se desprende de esta conexión”. Esta autora defiende que tal fluidez ocurrirá de manera más efectiva si no hay una interposición de la lengua escrita en dicho proceso. Es decir, si el aprendiz tiene la oportunidad de hacer una asociación directa entre las formas sonoras y las imágenes tenderá a evitar la lengua materna, expresando así sus ideas en la lengua meta.

---

<sup>17</sup> El *input* oral son los estímulos que los estudiantes reciben en el aula. Para Krashen (1982:64) estos estímulos deben ser “comprensibles, de interés para el alumnado, presentados de manera no lineal en cuanto a la gramática y en proporciones adecuadas”.

Los factores lúdicos se refieren al uso de los juegos<sup>18</sup> y a la promoción del entretenimiento en clase. Giralt (2012) afirma que el juego es un componente lúdico que se utiliza en el Enfoque Oral para activar la dinámica de la clase; cohesionar el grupo; aproximar a las personas y motivarlas a la interacción; optimizar un aprendizaje colaborativo y constructivo; retomar un tema de forma atractiva; atender a necesidades específicas de los alumnos (que pueden sentirse más cómodos bajo este tipo de actividad); generar la autoestima; estimular la creatividad y el uso de estrategias de comunicación oral; y reforzar la motivación. De este modo, el uso de actividades más dinámicas, como se propone en el Enfoque Oral, permite que los alumnos desarrollen nuevas formas de procesar las informaciones y expresarse de distintos modos. El aprendizaje basado en los juegos los obliga a explorar diversos sentidos (Jensen y Hermer, 1998) al mismo tiempo (moverse y hablar; hablar y mirar; mirar y escuchar; hablar y escuchar) y esto les posibilita desarrollar un discurso no lineal, o sea, más creativo.

Los factores de motivación se refieren a las actividades, los temas o a cualquier aspecto que genere el *interés* de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Giralt (2012) afirma que las señales de relajamiento y de placer son elementos indispensables para el buen funcionamiento del Enfoque Oral, pues son indicios de que los alumnos están absorbiendo los conocimientos que fueron compartidos en el aula. De esta forma, dichos factores crean condiciones favorables para que los estudiantes lleguen a los objetivos de aprendizaje que fueron planteados.

Por fin, se deben observar los factores afectivos. Para lograr un alto nivel de motivación es necesario poner atención a cómo se maneja el *filtro afectivo* en clase. Krashen (1982:30) lo describió como “la actitud del aprendiz, asociada a su estado anímico, a sus sentimientos u otros rasgos afectivos, que influye en el proceso de adquisición de una lengua”. Es decir, dicha actitud funciona como si fuera un filtro, que permite o bloquea la entrada de datos lingüísticos en el proceso de aprendizaje. Así, los aprendices que consiguen controlar su ansiedad, desarrollar su autoconfianza y estar motivados, denotan una menor influencia de estos factores. Estos poseen un bajo filtro afectivo. Lo contrario implica en dificultades para recibir o procesar informaciones, en relacionarse con los

---

<sup>18</sup> Según Cuq (2003:60) el juego es definido como “una actividad de aprendizaje guiada por reglas y practicada a causa del placer que les proporciona a los aprendices; además de permitir que utilicen de manera creativa y colaborativa todos los recursos verbales y de comunicación”. En el capítulo 04 de esta investigación se presentan más conceptos terminológicos acerca de este factor lúdico.

interlocutores y acaban por mostrar mucha ansiedad. Ello corresponde a un alto filtro afectivo. Según Giralt (2012), el Enfoque Oral promueve el desarrollo del componente afectivo, pues hace que los alumnos asuman el control de su proceso de aprendizaje. Es un método que les permite arriesgarse a cometer errores, a ganar confianza gradualmente y, de esta manera, logran romper con la timidez.

Por lo tanto, se entiende que para llevar a cabo una propuesta didáctica basada en el Enfoque Oral es fundamental que se consideren todos los factores tratados en este apartado. Se comprende que esta metodología va más allá de la aplicación de actividades comunicativas (propuesto en el enfoque comunicativo) o del foco en el significado (atribuido al enfoque por tareas). Incluye aspectos que son imprescindibles para el desarrollo de la competencia fónica del aprendiz, de una manera integrada con el perfeccionamiento de las demás competencias que abarcan la Competencia Comunicativa.

A continuación, se expone la metodología que se utiliza cuando se trabaja bajo el Enfoque Oral.

### 2.3.3 Metodología

En el Enfoque Oral, la forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es estructurada a través de un conjunto de tareas *exclusivamente* orales. O sea, sin la mediación lectoescritora, a fin de evitar interferencias de la lengua materna en la adquisición oral de la lengua meta. Por medio de estas tareas se trabajan los factores lingüísticos, metodológicos, visuales, lúdicos, motivacionales y afectivos citados en el último apartado.

Desde el punto de vista metodológico, Clarens Blanco (2015) propone que, para el diseño de las referidas tareas, se partan de las siguientes actividades lingüísticas: la recepción, la producción, la interacción y la mediación oral.

Según esta investigadora, las informaciones ofrecidas al alumnado deben ser significativas, comprensibles y de calidad. Es decir, la *recepción* será una actividad eficaz cuando esté cargada de componentes interesantes para el aprendiz, adecuada a su nivel de inteligibilidad discursiva y rica de recursos que le posibiliten comunicarse con sus interlocutores. Cuanto más tiempo el estudiante esté en el proceso de inmersión fónica,

más le resultará fácil desarrollar otras actividades lingüísticas. Al comienzo, los principales proveedores del *input* oral vienen de la producción oral realizada por el docente y de los recursos audiovisuales que este les brinda a sus alumnos. A lo largo del proceso de adquisición de la LE, como en el caso de los estudiantes que han realizado la acción didáctica planteada en esta investigación, el *input* es generado cada vez más por los aprendices al realizar sus interacciones orales.

La *producción* es una actividad, conforme se ha comentado en el apartado anterior, por medio de la cual se da énfasis al desarrollo de la *fluidez*. Es necesario, pues, que se enseñe la pronunciación de forma contextualizada, considerando no solo la fluidez, sino promoviendo el perfeccionamiento de los demás fenómenos suprasegmentales de la lengua tales como: el acento, el ritmo y la entonación. Con eso, el docente debe proponer tareas que posibiliten la construcción de forma gradual del discurso del aprendiz. O sea, integrando los sonidos, los componentes lingüísticos y socioculturales en el habla (Giralt, 2012). Para tanto, se realizan entrenamientos mecánicos, significativos y comunicativos (Paulston y Brudder, 1976), por medio de las tareas previas, posibilitadoras y/o capacitadoras a fin de trabajar la memoria, el léxico y el procesamiento sintáctico de las informaciones compartidas en las interacciones. Se promueven, además, tareas derivadas a fin de ampliar la producción oral y, así, los alumnos pueden retomar todo lo aprendido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Clarens Blanco (2015) añade que, en el Enfoque Oral, el estudiante es libre para elegir sus estrategias de pronunciación. Sin embargo, si él tiene la necesidad de registrar por escrito las palabras, esto es una decisión unilateral. No será algo estimulado en dicha metodología.

Durante las producciones orales del alumno es normal que surjan interferencias interlingüísticas (traducciones, extranjerismos, calcos, etc.). Clarens Blanco (2015) afirma que las continuas correcciones gramaticales, por parte del profesor, “entorpecen el discurso”. Siendo así, es fundamental que se respete el tiempo de aprendizaje de cada uno. En este enfoque, la *mediación lingüística docente* funciona de manera indirecta. Cuando el profesor opta por intervenir, reproduce los enunciados de forma adecuada tras observar que el estudiante no se hizo comprender por sus interlocutores. Tal intervención debe ser realizada de forma “leve”, puesto que el mayor interés es que el alumno siga hablando, con un alto nivel de motivación y un filtro afectivo “controlado”.

La *interacción* es el eje para el buen funcionamiento de todas las actividades lingüísticas. Según Clarens Blanco (2015), esta actividad guarda una relación *multidireccional*, pues integra a todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. O sea, posibilita que, además de la relación alumno-docente, se construyan las relaciones alumno-alumno alumnos-docente y docente-alumno. De este modo, se potencializan las formas de negociar, cooperar y mediar los significados en el aula. En el Enfoque Oral, esta actividad lingüística es desarrollada principalmente por medio de las tareas en grupo. Los grupos suelen componerse por 04 personas, de diferentes géneros y niveles de aprendizaje. Esta forma de agrupamiento es favorable, pues promueve el desarrollo de las relaciones sociales y, a la vez, disminuye las diferencias individuales. Teniendo en cuenta que esta disposición se aproxima mucho a los contextos de habla que van a depararse fuera del aula, favoreciendo su crecimiento en el proceso de adquisición de la lengua oral. En el contexto brasileño de enseñanza superior, es un desafío crear estos grupos heterogéneos en un mismo espacio. Pero la variedad de tareas, que se puede proponer por medio de este enfoque metodológico, naturalmente los obliga a estar en contacto con otros compañeros de clase y con el docente.

La *mediación*, conforme se ha descrito en el último apartado, es una estrategia de comunicación oral, entendida bajo dos perspectivas en esta investigación: la capacidad de relacionarse con otros individuos y la capacidad de relacionarse con su interlengua. Estas modalidades de “intervenciones discursivas” forman parte del proceso de adquisición de cualquier lengua. Cuando el alumno es consciente de su existencia, utilizándolas de forma coherente y en las proporciones adecuadas, consigue avanzar aún más en sus intercambios comunicativos.

Estas cuatro actividades lingüísticas, según Clarens Blanco (2015), se correlacionan en la dinámica de clase cuando se crea la propuesta didáctica bajo el Enfoque Oral. Dichas actividades tienen que desarrollarse conjuntamente para que se fomente el perfeccionamiento total de la competencia comunicativa de los aprendices.

Cabe aún resaltar que, en este enfoque metodológico, el docente cumple el papel de *dinamizador* y *facilitador* de las acciones propuestas al aprendiz. Este, a la vez, asume el rol de *protagonista* y *gestionador*, considerando que es él quien va construyendo su aprendizaje a medida que va usando la lengua oral en el aula. Ante la constatación de las funciones que los hablantes ocupan en un contexto formal de enseñanza de lenguas, es

imprescindible que en el contexto de formación para el profesorado se promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación desde el comienzo. Solamente así los futuros profesores de español lograrán desarrollar su competencia fónica como aprendices de lengua extranjera, además de estar preparados para generar la concienciación de dicha competencia en sus alumnos cuando pasen a actuar en las escuelas o en los centros de idiomas.

En el próximo apartado, se presentan los recursos y las estrategias necesarias para llevar a cabo este enfoque metodológico.

### 2.3.4 Recursos y estrategias

Para desarrollar las tareas que se aplican a lo largo de una acción didáctica basada en el Enfoque Oral, el aprendiz se apoya en recursos (materiales pedagógicos) y en estrategias (de comunicación y de aprendizaje) que lo sostienen en su proceso de aprendizaje.

El recurso que da el mayor soporte a este método tiene el carácter esencialmente *visual*. Cuando se trata de este recurso, se refiere a las imágenes (en formato digital o papel con dibujos o fotografías) que el docente suele ofrecer, pero pueden también ser confeccionados por los alumnos en diversas actividades. Este material pedagógico, en realidad, posee múltiples funciones: sirve como introducción a una actividad; como parte central de una tarea; como material visible y táctil de una actividad; como motivación para una actividad; como un componente que estimula la creatividad; como punto de partida para trabajar contenidos léxico-gramaticales; como una mediación visual que se utiliza para evitar la lectoescritura; para desarrollar múltiples relaciones entre la imagen, su sonoridad o su significado.

Al estar en contacto con las imágenes, los aprendices tienen la posibilidad de ampliar las maneras que van a procesar las formas sonoras representadas en el código lingüístico. Además de realizar asociaciones entre la imagen y su significado sonoro, pueden imaginar la representación gráfica de la palabra; pueden buscar nuevos significados para la imagen; pueden disociar el input oral de la imagen; y pueden, incluso, asociar la imagen a otros sentidos (ofativos, táctiles o palatales).

Por lo tanto, el recurso visual es una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo de las tareas en el Enfoque Oral. Clarens Blanco (2015) añade que dicho

recurso auxilia no solo al alumno en la ejecución de las actividades, sino que permite que el docente enfatice aspectos evaluativos en el proceso de adquisición de la lengua oral de los aprendices.

Junto al recurso visual, en el Enfoque Oral se usan como materiales pedagógicos: los videos, los audios, los objetos y los juegos. Los *videos* son un recurso audiovisual que posibilitan, según Clarens Blanco (2015) potencializar las asociaciones entre los componentes visuales y auditivos. Es decir, al escuchar y ver una película, por ejemplo, es posible ver y comprender mejor los aspectos lingüísticos, culturales, discursivos y estratégicos que forman parte de las interacciones establecidas entre los interlocutores en este tipo de material. Los *audios* son un recurso imprescindible, pues es a través de este material que los estudiantes desarrollan su percepción auditiva. Caber recordar que el recurso auditivo es el *input* oral que se les ofrece a los alumnos por medio de la producción oral del docente (como primer modelo lingüístico), a través de las interacciones con sus compañeros de clase o en grabaciones de audio (canciones, relatos, entrevistas, diálogos, etc.).

Los *objetos* suelen entenderse como un recurso (de imagen). Sin embargo, desde una perspectiva sensorial, funcionan también como un recurso táctil. Clarens Blanco (2015) explica que este es un recurso versátil, pues posibilita al aprendiz desarrollar desde la descripción del objeto hasta los sentimientos provocados al tocarlo. Se comprende, además, que dicho recurso permite establecer relaciones de los significados con otros sentidos. Como la percepción olfativa al estar en contacto con un plato típico, un perfume o un recuerdo de la niñez.

Los *juegos* son un recurso lúdico por medio del cual se activan la dinámica de clase y la motivación de los alumnos, así como se desarrolla un aprendizaje colaborativo y constructivo (Giralt, 2012). En la enseñanza superior, es un recurso que auxilia a romper con la timidez del alumnado (pasan a interactuar más), ayuda a despertar su creatividad discursiva (contribuyen con la creación de nuevas reglas) y posibilita atender a las necesidades específicas de los alumnos (que poseen distintos niveles de aprendizaje) de forma más rápida.

Respecto a las estrategias utilizadas por los aprendices para desarrollar su lengua oral, Giralt (2012) afirma que hay dos categorías básicas: de comunicación y de aprendizaje.

Conforme se ha descrito en el apartado 2.3.2 de este capítulo, se entiende que las *estrategias de comunicación oral* son las maniobras que el hablante utiliza para desarrollar la interacción oral. O sea, la negociación, la cooperación y la mediación oral. A estas estrategias de comunicación a nivel interactivo, Giralt (2012) comenta que se las puede relacionar con las estrategias comunicativas que se usan para solucionar problemas psicológicos (Faersch y Kasper, 1984) y con las que poseen un carácter compensatorio (Cook, 1991). Tales relaciones no han sido profundizadas en esta investigación. Con todo, la investigadora comparte con Giralt (2012) la idea que dichas relaciones se potencializan al trabajar bajo el Enfoque Oral.

Las *estrategias de aprendizaje* son “las acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus destrezas en la lengua extranjera” (Oxford, 1990:18). Giralt (2012), clasifica las referidas estrategias como directas o indirectas. Las *estrategias directas* (de memoria, cognitivas y compensatorias) requieren el uso directo de la LE, su inmediato procesamiento mental y son utilizadas para el desarrollo de las competencias comunicativas. Las *estrategias indirectas* (metacognitivas, afectivas y sociales) se refieren al contexto social en el que se perfecciona el aprendizaje de la lengua meta.

Todas las estrategias mencionadas en este apartado forman parte del proceso de desarrollo de la competencia fónica de los aprendices de E/LE. Conforme se ha dicho en el apartado 2.1.2 de este capítulo, la competencia estratégica es el eje que mueve y relaciona todas las competencias que constituyen la comunicación. Por ello, en el Enfoque Oral se hace hincapié en el perfeccionamiento de esta competencia, promoviendo así la práctica comunicativa a través de la interacción y del uso significativo de la lengua oral (Giralt, 2012).

Enseguida, se presenta el planteamiento de esta investigación, en el cual se detallan los objetivos y la metodología que se ha adoptado.

### **3. Planteamiento de la investigación**



### 3. Planteamiento de la investigación

En este capítulo se presenta el planteamiento de esta investigación, que fue dividido en dos apartados. En el primero, se determinan y se explican los objetivos establecidos para este estudio. Y en el segundo, se describen la metodología adoptada, las fases que se siguieron para llevar a cabo dicho estudio y los instrumentos para la recogida de los datos.

#### 3.1 Objetivos

##### **3.1.1 Objetivo General. Identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior con base en el Enfoque Oral.**

Se pretende lograr este objetivo a través de la aplicación de una acción didáctica que está compuesta por un conjunto de tareas basadas en el Enfoque Oral. En esta acción se posibilitarán contextos significativos de uso de la lengua española, los cuales estimularán el perfeccionamiento de las competencias fónicas específicas (productiva, perceptiva, mediadora e interactiva) y de las competencias fónicas de tipo estratégico (lingüística, discursiva, cultural y estratégica), proporcionándoles a los aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior el desarrollo de su competencia fónica. Además, les permitirá asumir el protagonismo y generar cada vez más la interacción oral.

A partir de esta acción didáctica, es posible obtener datos de distintos instrumentos (diario de clase, cuestionarios y grabaciones de diferentes fases de las tareas) que son analizados y contribuyen para la identificación del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices participantes de la investigación.

##### 3.1.2 Objetivos específicos

Para lograr el objetivo general planteado en esta investigación, se han delineado los objetivos específicos descritos a continuación.

## **1º. Diseñar una acción didáctica basada en el Enfoque Oral.**

Considerando que el locus definido para la realización de esta pesquisa fue la carrera de Letras-Español de una universidad pública de Brasil, la investigadora buscó en el currículo de dicho curso una asignatura que permitiera la aplicación de una propuesta didáctica basada exclusivamente en el Enfoque Oral. Con eso, identificó la asignatura de Expresión Oral de la lengua española que tenía el reto, en su programa de curso, de perfeccionar la competencia comunicativa de los aprendices, pero no especificaba los contenidos, tampoco la metodología que debería ser utilizada por la docente. Delante de eso y con vistas a realizar esta investigación, la profesora elaboró el diseño de la acción, basado en el Enfoque Oral asociado al Enfoque por Tareas, de forma que cumpliera la carga horaria propuesta por la asignatura y su objetivo. Bajo esta perspectiva, la competencia comunicativa ha sido entendida desde su complejidad, focalizando la competencia fónica como uno de sus principales aspectos, teniendo en cuenta que en esta asignatura se propone trabajar la dimensión oral de la lengua.

Considerando las características inherentes a una investigación-acción, la investigadora comenzó un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión de esta propuesta. Las actividades comenzaron a ser elaboradas por la profesora en el segundo semestre de 2017, con la aplicación de algunas tareas orales asociadas a clases teóricas acerca de los conceptos clave de la lengua oral. A partir de las observaciones y reflexiones realizadas, la docente elaboró la acción piloto en el 1º semestre de 2018 con una mínima interferencia de la lengua escrita. A continuación, observó, reflexionó, replanteó la acción y puso en práctica en el 2º semestre de 2018 una propuesta exclusivamente bajo el Enfoque Oral. Es decir, desde su diseño original se han realizado diversas modificaciones a fin de proporcionar la debida claridad de los objetivos didácticos planteados y de generar contextos significativos de comunicación oral para los estudiantes.

En este primer objetivo específico, se pretende elaborar la acción didáctica basada en el Enfoque Oral y revisar su aplicación.

## **2º. Implementar la acción didáctica y evaluar su eficacia.**

Hay una disparidad en los niveles de adquisición de la lengua oral de los aprendices que ingresan a la universidad y se matriculan en las asignaturas dedicadas al

perfeccionamiento de la lengua española. La forma de acceso es a través de un examen escrito, es decir, no se ponen a prueba los conocimientos que tienen los aprendices de la lengua oral española. El hecho de que la investigadora sea profesora de lengua española en una universidad pública ha estimulado la necesidad de elaborar una propuesta didáctica que auxiliara efectivamente a los alumnos en su aprendizaje de la lengua oral y también de realizar una investigación que comprobara la eficacia de un enfoque metodológico exclusivamente oral. El contexto universitario le ha permitido desarrollar una investigación acción, de manera que pudo actuar en un contexto real de enseñanza superior, llevar a cabo dicha investigación y buscar soluciones para los siguientes problemas: cómo sistematizar la enseñanza de la lengua oral española para aprendices brasileños y cómo valorar su eficiencia.

En este segundo objetivo específico se pretende ofrecer una alternativa eficaz para el aprendizaje de la lengua oral en la enseñanza superior.

### **3º. Identificar el desarrollo de las competencias fónicas específicas de los aprendices a través de la acción didáctica.**

A partir de la acción didáctica y de su puesta en práctica, se pretende verificar el desarrollo de las competencias fónicas específicas que, según Cantero (2014) establecen una relación con las competencias productivas, perceptivas, mediadoras e interactivas. Para tanto, se van a observar las estrategias de comunicación oral (la negociación, la cooperación y la mediación) y los factores lingüísticos (la entonación lingüística, la fluidez, la pronunciación a nivel segmental, el ritmo y la creatividad) de los aprendices al comienzo y al final de la acción didáctica.

En este tercer objetivo específico se pretende mostrar el desarrollo de las competencias fónicas específicas, aunque los alumnos hayan comenzado su aprendizaje bajo otros enfoques metodológicos.

Estas son las metas que se intentan alcanzar en esta investigación. A continuación, se presenta la tabla 3-1 con el resumen de los objetivos.

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	
	<b>Identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior con base en el Enfoque Oral.</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<b>1°</b>	<b>Diseñar una acción didáctica basada en el Enfoque Oral.</b>
<b>2°</b>	<b>Pilotar la acción didáctica y evaluar su eficacia.</b>
<b>3°</b>	<b>Identificar el desarrollo de las competencias fonéticas específicas de los aprendices a través de la acción didáctica.</b>

Tabla 3-1. Resumen de objetivos de la investigación

## 3.2 Metodología

### 3.2.1 Investigación acción

Para lograr el objetivo principal de esta investigación, que es identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior con base en el Enfoque Oral, es necesario una metodología que permita al docente actuar como investigador y de esta forma pueda analizar concretamente el proceso de aprendizaje de sus alumnos, es decir, por medio de tareas que estimulen su producción y su interacción oral. Por ello, se eligió la investigación-acción como perspectiva metodológica del presente estudio.

Elliott (1991:24) ha caracterizado la Investigación-acción en la escuela como “el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores”. Carr y Kemmis (1986:162) postulan una definición arraigada en términos críticos y emancipadores: “Es una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”. Bisquerra (2004:369) afirma que la investigación-acción es “un proceso de investigación que ocurre dentro de una situación real”. Sus objetivos se definen a partir de una situación global concreta que ofrece alguna problemática por lo cual el investigador busca soluciones reales a dicho problema. O sea, el investigador trabaja dentro de un contexto real y es él mismo quien lleva a cabo la investigación, y el proceso se realiza a pequeña escala (Escobar, 2000:204).

De acuerdo con McKernan (2008), la idea clave de este tipo de investigación es que cada aula o lugar de trabajo se convierte en un laboratorio para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el *curriculum* planificado y puesto en práctica. Así que, para este autor, la investigación-acción es definida como:

*“... el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. En seguida, se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción”.*  
(McKnernan, 2008:48)

Para este autor, por lo tanto, este modelo de investigación envuelve a todos los participantes (alumnos y docente) en una búsqueda compartida de conocimientos, de manera que esta experiencia se convierte en un proceso educativo para ambos.

Las características fundamentales de una investigación acción, se dividen en tres campos o tipos: científica, práctico-deliberativa y crítico-emancipadora. La concepción que la investigadora ha asumido en el presente estudio ha sido la crítico-emancipadora, la cual le ha permitido no solo descubrir los significados interpretativos que tienen para los estudiantes las acciones educativas, sino también le ha posibilitado organizar la acción para superar las limitaciones que surgieron a lo largo de su aplicación.

En Australia diversos investigadores de la Universidad de Deakin comenzaron a desarrollar un trabajo significativo acerca de la investigación-acción, de tipo crítico-emancipador, en los años 80 del siglo XX. Carr y Kemmis (1986) han postulado un modelo, conforme se ha comentado anteriormente en este apartado, y Kemmis y McTaggart (1988) lo han ampliado pocos años después.

En este modelo, los investigadores concibieron el proceso de la investigación-acción como una serie de espirales reflexivas en la que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión de la acción (Kemmis y McTaggart, 1988a) y

se pasa a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión (Carr y Kemmis, 1986). Cabe resaltar que el discurso es compartido y es negociado entre los participantes de la acción y la práctica de la acción se da dentro de un contexto social.

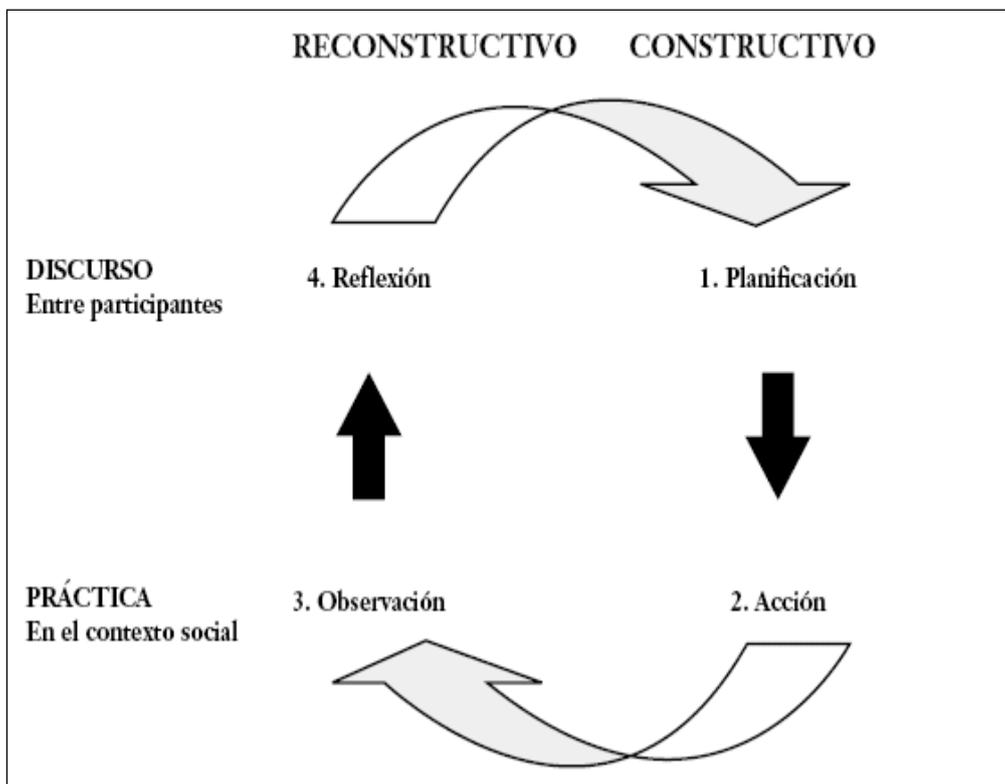


Figura 3-1. Espiral de autorreflexión de la investigación-acción. Carr y Kemmis (1986)

Carr y Kemmis (1986) ofrecen una vuelta autorreflexiva a la espiral, representada en la figura 3-1, cada una con cuatro elementos: el plan general, la puesta en práctica de la acción, la observación de la acción y el elemento de evaluación crítica reflexiva necesario para revisar el plan o el problema. Según McKernan (2008), la investigación-acción crítica se ve como un proceso que da poder político a los participantes. Es decir, este método investigativo representa la lucha de los aprendices por formas más racionales, justas y democráticas de educación.

El modelo propuesto por Carr y Kemmis (1986) ha sido elegido para el diseño y la puesta en práctica de la acción didáctica porque sus características se adecuan a la situación propuesta en este estudio. En primer lugar, la investigación se lleva a cabo dentro de un contexto real: las sesiones están dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral de la lengua española, dentro de un contexto universitario brasileño, para estudiantes que

van a seguir la carrera del profesorado. En segundo lugar, este método de investigación determina que la investigadora elabore una planificación, participe activamente de su ejecución y actúe de manera reflexiva en las clases donde se recogen los datos de la investigación: las clases son impartidas por la propia investigadora teniendo en cuenta que es profesora de español de la enseñanza superior en Brasil. Se sabe que el hecho de ser la profesora y la investigadora al mismo tiempo podría no aportar datos objetivos; sin embargo, a través del análisis del diario de clase (complementándolo con los listados de frecuencia), de las grabaciones (iniciales y finales) realizadas a los alumnos y de los cuestionarios (de autoevaluación y de coevaluación) que serán contestados por los estudiantes, se pretende obtener datos objetivos que validen la eficacia del uso del Enfoque Oral en la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Por último, se espera ofrecer soluciones y aplicaciones pedagógicas que sean viables al contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral española en Brasil al finalizar esta investigación. A continuación, se presentan las etapas de planificación de las que constan este estudio.

### 3.2.2 Fases de la investigación

Esta investigación comenzó a partir de un recorrido bibliográfico acerca del Enfoque Oral y sus precedentes metodológicos, del concepto de la competencia oral en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, de la competencia fónica en el desarrollo de la Competencia Comunicativa del aprendiz, de los estudios acerca de la Didáctica de la Pronunciación y de las investigaciones acerca de las características prosódicas del español hablado por brasileños. Para tanto, la investigadora realizó un ciclo de lecturas, de febrero a diciembre de 2017, que abarcaron de alguna forma estos temas. Los trabajos de Bartolí (2012), Clarens (2015), De Arriba y Cantero (2004), Font-Rotchés y Torras Compte (2007), Fonseca de Oliveira (2013), Giralt (2012), González Argüello, Font y Tomás (2008), Hanke (2003), Iglesias (2010), Leite Araújo (2014), Alfonso y Giralt (2014), Piquer (2004, 2006), Spalacci (2012), Ramón Torres (2005) y Viciedo (2008) sirvieron como punto de partida para desarrollar esta primera fase de la investigación.

A continuación, de junio a julio de 2017, la profesora investigadora hizo una reflexión acerca del programa de curso de la asignatura de Expresión Oral de la Lengua Española de la licenciatura de Letras-Español de una universidad brasileña a través de la cual pudo

desarrollar la acción didáctica. Cabe resaltar que dicha asignatura proponía el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, pero no planteaba en aquel entonces ni los contenidos ni una programación específica para su consecución. Sin embargo, es una asignatura que va dirigida al perfeccionamiento de la comunicación oral de los aprendices brasileños de español, que serán futuros profesores de esta lengua. Por eso, la profesora propuso a no solo planificar una secuencia didáctica, sino que también a transformar el perfil de la referida asignatura bajo el Enfoque Oral. Para tanto, realizó actuó de manera progresiva, es decir, por medio de algunas actividades orales para los alumnos matriculados en el curso del segundo semestre de 2017, construyendo a partir de esta experiencia el nuevo programa de curso y valorando de enero a febrero de 2018 el desempeño de los alumnos para asegurarse de que esta propuesta didáctica sería aplicable al grupo que se matricularía en marzo de 2018.

De marzo a junio de 2018, la profesora aplicó la primera acción didáctica durante todo el curso de expresión oral de la lengua española. Mientras tanto, registró los acontecimientos a través del diario de clase, de las grabaciones de audio iniciales, de las producciones orales de los aprendices y ya al final del curso realizó las grabaciones de audio finales de los alumnos, así como la aplicación de los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación. Era importante recoger datos acerca de su desempeño en la asignatura, principalmente cómo evolucionaron en su expresión oral y cómo se sintieron al participar de la acción didáctica.

Durante la aplicación de la acción piloto y tras leer los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos, la docente verificó que la acción didáctica propuesta no había generado una concienciación del papel de la competencia fónica en el perfeccionamiento de la Competencia Comunicativa de los aprendices brasileños de español. Entonces, de julio a agosto de 2018, replanteó la acción didáctica para los alumnos que se iban a matricular en el curso del segundo semestre de 2018. Mientras realizaba la aplicación de esa acción, la profesora la fue rediseñando a partir de las sugerencias de los alumnos que estaban implicados en esta propuesta. También realizó la recogida de datos en este grupo por medio del diario de clase, de las grabaciones de audio y de los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación.

De diciembre de 2018 a febrero de 2019 fueron realizadas las lecturas para la ampliación del marco teórico, la digitalización de los cuestionarios y la ordenación de las grabaciones de la acción piloto y de la acción didáctica para el análisis de los datos.

De marzo a mayo de 2019, la investigadora realizó el análisis y la interpretación de los diarios de la investigadora. Mientras tanto, hizo adecuaciones textuales en los objetivos y la metodología, así como reestructuró el capítulo que trata de la acción didáctica.

De junio a agosto de 2019, la investigadora concluyó el análisis de los registros de anécdotas y de las impresiones subjetivas de la profesora que constaban en el diario. Realizó la extracción de datos de los cuestionarios que los aprendices contestaron y concluyó el capítulo metodológico.

De septiembre a octubre de 2019, analizó los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación. De octubre a noviembre de 2019, examinó las grabaciones de audio.

De enero a septiembre de 2020, realizó la triangulación de los datos, la redacción de los resultados y las conclusiones de esta investigación.

Este plan de trabajo llevó en consideración el tiempo necesario para realizar el análisis del programa de curso anterior de la asignatura de Expresión Oral de la Lengua Española, la creación de un nuevo programa de curso, que correspondió al diseño de una nueva acción didáctica y su rediseño para el semestre posterior, la aplicación de la acción piloto y a continuación la puesta en práctica de la acción didáctica para distintos grupos de estudiantes que se matricularon en dicha asignatura. Además, la investigadora se dedicó al análisis y a la interpretación de los datos recogidos, a la ampliación del marco teórico, a la descripción del enfoque metodológico, a la redacción de los resultados y a las conclusiones de la tesis. Por lo tanto, las fases de esta investigación van hacia lo que se espera de una investigación-acción, es decir, planificar una propuesta didáctica, ponerla en práctica, observar sus resultados, reflexionar acerca de los resultados observados y reconstruir dicha propuesta, teniendo en cuenta las prácticas en el contexto social y el discurso oral generado entre los participantes, conforme lo proponen Carr y Kemmis (1986) en sus estudios.

### 3.2.3 Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados para el análisis de los datos de esta investigación fueron el diario de clase, los cuestionarios de autoevaluación/coevaluación de los participantes y las grabaciones de audio de las producciones orales de la lengua española realizadas por los alumnos en las acciones didácticas. A continuación, se presentan las características de cada uno de estos instrumentos.

#### 3.2.3.1 Diario de clase

El diario de clase<sup>19</sup> es el registro manuscrito que la profesora realizó de cada sesión de la acción piloto y de la acción didáctica. En este instrumento se encuentran la síntesis de las tareas planteadas para el curso, las actividades que la profesora añadió o quitó a lo largo del camino, sus impresiones subjetivas acerca de la dinámica de clase y de cómo actuaron los alumnos, sus comentarios acerca de las tareas propuestas y las anécdotas que contaron durante las sesiones.

El diario es, por tanto, uno de los tres instrumentos que la profesora investigadora utilizó a lo largo de las referidas acciones. Para la extracción de los datos del diario de clase, la investigadora categorizó (a posteriori) el diario en 03 apartados: la dinámica de clase, las impresiones subjetivas de la profesora y el registro de anécdotas. Esta categorización sirvió para ordenar la narrativa de la profesora que fue construida a partir de su memoria no lineal de los hechos que sucedieron en cada sesión y analizarlos de forma objetiva.

La dinámica de clase consiste en la descripción de las tareas que fueron planificadas en la acción didáctica, de la coherencia entre los objetivos planteados y la aplicación de la tarea, el número de alumnos presentes en la sesión y su participación, los materiales que sirvieron como soporte a la tarea y la verificación de su funcionamiento. Las impresiones subjetivas son los sentimientos, las reacciones y las observaciones personales de la profesora acerca del contexto del aula o que incidieron sobre ese contexto. Y el registro de anécdotas se trata de todos los hechos que alteraron el desarrollo habitual de la clase,

---

<sup>19</sup> Véase el anexo 9.5 para la transcripción del diario de clase.

desde ruidos en el pasillo hasta comentarios que hacían los alumnos (sean positivos o negativos) respecto a las tareas o a factores externos.

Con ese diario la investigadora pudo consignar los sucesos de la puesta en práctica de la acción piloto, de la acción didáctica y a partir de estos registros investigar las consecuencias y los resultados a lo largo del curso, juntamente con los datos obtenidos desde el análisis de las grabaciones y de los cuestionarios.

### 3.2.3.2 Grabaciones

Las grabaciones<sup>20</sup> de voz son los registros de las producciones orales realizadas por los alumnos al principio y al final de la aplicación de la acción didáctica. Las grabaciones iniciales son los relatos de los estudiantes acerca de las experiencias que tuvieron al aprender español, principalmente sobre cómo aprendieron a hablar y las estrategias que usaron para expresarse en ese idioma. Las grabaciones finales son las producciones orales de los alumnos mientras ministraban las mini clases de expresión oral como tarea final de la acción didáctica. Cabe resaltar que, en ambas situaciones, los estudiantes están interactuando con compañeros de clase y negociando sus necesidades de comunicación oral en lengua española. Por tanto, los distintos modelos de grabaciones son adecuados para que se observen las dimensiones de la interacción y producción oral que componen la competencia fónica de estos aprendices.

A través de este instrumento la investigadora pudo observar las estrategias de comunicación oral en el ámbito de la interacción y los factores lingüísticos en el ámbito de la producción oral. Con relación a la interacción oral, tras escuchar atentamente las grabaciones orales y finales se verificaron las siguientes estrategias: la negociación, la cooperación y la mediación oral. Referente a la producción oral, se examinaron los siguientes factores: la entonación lingüística, la fluidez, la pronunciación (a nivel segmental), el ritmo y la creatividad. Por medio de la observación de estas estrategias y de estos factores lingüísticos, también se verificó la incidencia de calcos del portugués brasileño.

---

<sup>20</sup> Véase los anexos 9.16 y 9.17 para la transcripción de las grabaciones de voz de los estudiantes.

Las grabaciones de audio fueron analizadas por medio de una tabla<sup>21</sup>, bajo la perspectiva cuantitativa y cualitativa de la investigadora, representada en la Figura 3-2 abajo.

INTERACCIÓN ORAL										
¿QUÉ ESTRATEGIAS?										
INFORMANTES	NEG	COOP	MED	PROMEDIO/informante					OBSERVACIONES	
Inf 01_BT	3	2	1	2					Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 03_GH	2	2	1	1,666666667					Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 04_GP	2	2	1	1,666666667					toma la iniciativa para comenzar la conversación; Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 05_HJ	2	2	1	1,666666667					Realiza traducciones y extranjerizaciones; Se esfuerza en cooperar;	
Inf 06_JH	3	3	1	2,333333333					toma la iniciativa para comenzar la conversación; Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 07_JM	3	3	2	2,666666667					toma la iniciativa para comenzar la conversación; añade información;	
Inf 08_KA	3	3	1	2,333333333					Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 09_LA	3	3	1	2,333333333					Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 11_LC	1	1	1	1					huye del tema de la conversación; realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 14_MJ	3	2	2	2,333333333					Realiza traducciones y extranjerizaciones; Se esfuerza en cooperar;	
Inf 15_MI	3	3	2	2,666666667					toma la iniciativa en los intercambios; Intenta repararse, aunque con dificultad;	
Inf 18_TP	3	3	2	2,666666667					Realiza traducciones y extranjerizaciones; Se esfuerza en cooperar;	
Inf 19_VF	2	2	1	1,666666667					Realiza traducciones y extranjerizaciones;	
Inf 23_JO	3	1	1	1,666666667					Realiza traducciones y extranjerizaciones; No se esfuerza en cooperar;	
<b>Promedio/estrategias</b>	<b>2,57143</b>	<b>2,2857</b>	<b>1,285714286</b>	<b>2,047619048</b>						

Tabla 3-2. Análisis de las Grabaciones de audio

Para estas observaciones fue realizada una escucha atenta de las grabaciones iniciales y finales de la acción piloto y de la acción didáctica respectivamente. Enseguida se ha utilizado una tabla de Excel, conforme se ha ejemplificado en la tabla 3-2 arriba, para sistematizar los criterios de observación, que corresponden a las estrategias de comunicación en la interacción oral y a los factores lingüísticos de producción oral. A continuación, la investigadora estableció una escala numérica de 1 a 3, en la cual 1 equivale a que no ha habido esfuerzo del alumno en ejecutar las estrategias y los factores que constituyen la interacción y la producción oral en la lengua española; 2 corresponde a que el estudiante se ha esforzado, pero ha vuelto a producir rasgos prosódicos que dan forma a su lengua materna y 3 equivale a que el aprendiz se ha aproximado de las estrategias y factores de la interacción y de la producción oral en la lengua meta. Por eso, este tipo de observación posee primeramente una perspectiva cuantitativa, teniendo en cuenta que los criterios establecidos son objetivos, es decir, se quiso constatar si hubo o no cambio en la interacción y en la producción oral de los aprendices. Sin embargo, esta verificación posee también una perspectiva cualitativa, considerando que la pronunciación es un fenómeno lingüístico multidimensional y que hay una gradación en las estrategias y en los factores que estaban siendo observados. Por ello, en esta misma

<sup>21</sup> Véase los anexos 9.14 y 9.15 en los que constan las tablas de análisis de las grabaciones de audio.

tabla, la investigadora también ha escrito algunos apuntes acerca del proceso de adquisición de la lengua oral en el apartado intitulado “observaciones”.

Para la identificación del esfuerzo realizado por cada informante, la investigadora ha adoptado por el criterio numérico de reparaciones, es decir, si el alumno era consciente de sus errores y si se reparaba por lo menos 02 veces en los intercambios comunicativos, con eso consideraba que había intentado mejorar su comunicación oral. Si se ha esforzado más que 03 veces, entonces ha considerado que el estudiante se ha aproximado a las estrategias y factores que constituyen la interacción y la producción oral. Tras todo esto, la investigadora ha extraído los datos, ha hecho el promedio de las informaciones, ha generado unos gráficos con valores porcentuales a fin de contrastarlos y así ha verificado el grado de desarrollo de dichas competencias. Cabe subrayar, que no fue realizado un análisis acústico, sino una observación basada en los criterios descritos.

### 3.2.3.3 Cuestionarios

Los cuestionarios aplicados a los aprendices son los instrumentos de valoración de su proceso de aprendizaje de la lengua oral española y también se constituyen como evidencias de aprendizaje que aportan datos para esta investigación. Fueron aplicados dos modelos de cuestionarios: una autoevaluación y una coevaluación. A continuación, se presentan los rasgos de cada modelo.

#### 3.2.3.3.1 Cuestionario de autoevaluación

El cuestionario de autoevaluación se caracteriza por un conjunto de preguntas a través de las cuales el estudiante califica, bajo los criterios de honestidad y autocrítica, su proceso de aprendizaje. El modelo que fue adoptado para esta investigación consta de cuatro preguntas, subdivididas en temas que los estudiantes deben juzgar de 1 a 5, siendo que 1 equivale a "nada" y 5 corresponde a "muchísimo", conforme la figura 3-3 a continuación.

1. ¿Cómo te has sentido al desarrollar las siguientes subtareas? Con relación a tu nivel de motivación, señala la opción que te parezca más adecuada.

1= Nada	2= Poco	3= bastante	4= mucho	5= muchísimo
---------	---------	-------------	----------	--------------

	1	2	3	4	5
a) Al narrar y compartir tus experiencias de aprendizaje anteriores a la asignatura de expresión oral a través de la sub tarea 01					
b) Al producir los cortometrajes y expresarte acerca de situaciones problema en el contexto universitario a través de la sub tarea 02:					
c) Al expresar acuerdo y desacuerdo por medio de la simulación de una asamblea de condominio en la sub tarea 03:					

1.1 Amplia tu reflexión y comenta sobre el desarrollo de las subtareas propuestas.

Figura 3-2. Pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación

En la pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación, representada en la Figura 3-2, el aprendiz debe analizar su nivel de motivación tras desarrollar las tres subtareas que precedieron la tarea final. Después de contestar de manera objetiva, el aprendiz debe responder discursivamente la pregunta 1.1 acerca del desarrollo de las subtareas. Esta pregunta tiene por objetivos invitarle al aprendiz a expresar cómo se sintió al realizar cada subtarea de esa acción y a reflexionar acerca del camino que hizo hacia la tarea final.

En seguida, la pregunta 02 trata acerca del desarrollo de la competencia docente al realizar la tarea final, de acuerdo con la Figura 3-3.

2. Reflexiona sobre la mini clase de expresión oral que has impartido como tarea final y marca la opción que juzgas más adecuada:

1= Nada	2= Poco	3= Bastante	4=Muy/mucho	5= Muchísimo
---------	---------	-------------	-------------	--------------

	1	2	3	4	5
a) Me siento feliz con mi trabajo					
b) Me he preparado para impartir la mini clase.					
c) El tema de la mini clase ha sido una buena elección.					
d) El objetivo de la mini clase estuvo claro desde el principio.					
e) Los recursos utilizados como soporte fueron adecuados al Enfoque Oral.					
f) El soporte de la lengua escrita ha sido necesario para la expresión oral de los alumnos.					
g) La mediación lectoescritora me ha ayudado para expresarme mientras impartía la mini clase.					
h) Los alumnos demostraron interés en las actividades propuestas.					
i) Los comentarios de los alumnos sobre la mini clase fueron útiles.					
j) Todo ocurrió conforme esperaba yo.					
k) He mejorado mi expresión oral a través de la experiencia de impartir una mini clase.					

2.1 Amplia tu reflexión y comenta sobre la mini clase de expresión oral que has impartido.

Figura 3-3. Pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación

En la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, representada en la figura 3-3, el aprendiz debe evaluar su desempeño como profesor tras realizar la mini clase de expresión oral. En ese contexto, debe analizar su grado de motivación, de preparación, de claridad de los objetivos planteados para su mini clase, de los recursos que utilizó como soporte, de la posible interferencia de la mediación lectoescritora, del interés de sus alumnos, de la utilidad de los comentarios que hicieron, de la dinámica de clase y del desarrollo de su expresión oral. Tras realizar esta verificación y contestar de manera objetiva, el aprendiz debe responder de manera discursiva la pregunta 2.1 acerca de su actuación al impartir la mini clase. Esta pregunta tiene por objetivos verificar la concienciación del aprendiz acerca de su actuación en la tarea final y despertarle una reflexión acerca de cómo se está preparando para la carrera docente, hasta qué punto él se ve como protagonista en este proceso y de qué manera el desarrollo de la lengua oral española influye en la construcción de su rol en la enseñanza de lenguas.

La pregunta 03 trata del desarrollo como aprendiz de español por medio de la acción didáctica propuesta en esta investigación, conforme la ilustración de la figura 3-4 a continuación.

3. Reflexiona sobre tu desarrollo como aprendiz de español en esta asignatura y señala la opción que juzgas más adecuada:

1= Nada	2= Poco	3= Bastante	4=Muy/mucho	5= Muchísimo
---------	---------	-------------	-------------	--------------

	1	2	3	4	5
a) Organizo las informaciones de manera coherente.					
b) Negocio y coopero en mis intercambios comunicativos con mis compañeros de clase.					
c) Intento disminuir mi acento extranjero, aproximando el habla a alguna variante lingüística del español.					
d) Ajusto el ritmo de habla cuando lo percibo inadecuado.					
e) Adecuo mi entonación para producir enunciados interrogativos o enfáticos.					
f) Percibo la inadecuación de registro formal o informal en mi producción oral.					
g) Reparo mi producción oral cuando no me expreso bien.					
h) Utilizo de diversas estrategias para continuar participando de una conversación.					
i) He mejorado mi competencia fónica desde el comienzo de esta asignatura.					

3.1 Amplia tu reflexión y comenta sobre tu desarrollo como aprendiz de español en esta asignatura.

Figura 3-4. Pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación

En la pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación, representada en la figura 3-4, el aprendiz debe evaluar su organización de las informaciones en el discurso; su negociación y su cooperación en los intercambios comunicativos; su conciencia cuanto al acento

extranjero y su intento de aproximarse a una de las variantes lingüísticas del español; el ajuste de su ritmo del habla; la adecuación al producir enunciados interrogativos o enfáticos; la percepción cuanto al uso del registro formal o informal; la reparación de su producción oral; el uso de más de una estrategia para seguir interactuando con su interlocutor; y el desarrollo de su competencia fónica desde el comienzo de la aplicación de la acción didáctica. Después de contestar a estas preguntas, el aprendiz debe responder de manera discursiva a la pregunta 3.1 acerca de su desarrollo como aprendiz de español. Esta pregunta tiene por objetivos que el estudiante reflexione acerca de diversos aspectos relacionados a la competencia fónica y verifique el grado de desarrollo de su aprendizaje de la lengua española después de realizar la acción didáctica.

La pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación trata de algunos aspectos específicos de la lengua española y de su grado de adquisición oral, de acuerdo con la figura 3-5.

4. En qué aspecto y en qué grado piensas haber mejorado tu adquisición oral de la lengua española:

1= Nada	2= Poco	3= Bastante	4= Muy/mucho	5= Muchísimo
---------	---------	-------------	--------------	--------------

	1	2	3	4	5
Claridad					
Comprensión					
Construcción de frases					
Creatividad					
Entonación					
Espontaneidad					
Fluidez					
Ritmo					
Pronunciación					
Vocabulario					

4.1 Amplia tu reflexión y comenta sobre cómo has mejorado tu adquisición oral de la lengua española hasta este momento.

Figura 3-5. Pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación

En la pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación, representada en la figura 3-5, el aprendiz debe evaluar todo su proceso adquisición de la lengua oral. Es decir, desde su primer contacto con la lengua española hasta la conclusión de la acción didáctica. Para tanto debe juzgar la claridad de su producción oral, el desarrollo de su comprensión de

los enunciados emitidos por sus interlocutores, su capacidad de construcción de frases, su creatividad (en el sentido de producir aspectos de la lengua española que van más allá de lo que su interlocutor le está exigiendo comunicar en aquel momento), el perfeccionamiento de la entonación lingüística del español, su nivel de naturalidad en el discurso, el progreso en su capacidad en generar un discurso oral en “tiempo real”, sin detenerse en consideraciones metalingüísticas (la fluidez), su forma de agrupar las palabras y constituir una unidad rítmica (el ritmo), el desarrollo de la forma material del habla (la pronunciación a nivel segmental) y el aumento del léxico. Después, el aprendiz debe contestar de manera discursiva a la pregunta 4.1 acerca de su adquisición de la lengua oral española. Esta pregunta tiene por objetivos que el alumno observe el progreso de su producción oral desde una perspectiva más amplia, es decir, desde cuándo empezó a aprender a hablar español y evalúe el perfeccionamiento de su expresión oral.

### 3.2.3.3.2 Cuestionario de coevaluación

El cuestionario de coevaluación consiste en la perspectiva de los estudiantes con relación al desempeño de sus compañeros tras ministrar la mini clase de expresión oral como tarea final en la acción didáctica, conforme la ilustración de la figura 3-6 a continuación.

1 Lee las afirmaciones y marca con una X la respuesta que juzgues más apropiada, siguiendo la tabla de valoración indicada abajo:

1= Nada	2= Poco	3= bastante	4= mucho	5= muchísimo
---------	---------	-------------	----------	--------------

Acerca de la tarea final de mis compañeros, en la cual presentaron una mini clase:

	01	02	03	04	05
1) Yo estaba interesado (a) en su presentación oral.					
2) El grupo ha logrado que los alumnos interactuaran a través de las tareas propuestas en la mini clase.					
3) El grupo interactuó con sus alumnos.					
4) El no elaborar por escrito los enunciados que producían oralmente hacía que ellos se sintieran desamparados.					
5) Los miembros del grupo presentaron interferencias del portugués brasileño al expresarse en español.					
6) Comentar su mini clase ha sido una experiencia de aprendizaje útil para mí.					

1.1 Amplía la coevaluación de este grupo a través de comentarios.

Figura 3-6. Pregunta 01 del cuestionario de coevaluación

La pregunta 1 está compuesta por 6 sub-ítems los cuales el estudiante tiene que juzgar de 1 a 5, siendo que 1 equivale a "nada" y 5 corresponde a "muchísimo", su nivel de motivación para con la mini clase, la interacción entre los aprendices, la interacción de los estudiantes (que están cumpliendo el rol de docente) con los participantes de la mini clase, la interferencia de la mediación lectoescritora, las interferencias prosódicas del portugués brasileño en el habla de los que están conduciendo la sesión y la utilidad de dicha mini clase en su proceso de aprendizaje del español. A continuación, el aprendiz debe contestar de manera discursiva la pregunta 1.1 acerca de la mini clase que fue impartida por sus compañeros de clase. Este cuestionario tiene por objetivo que el alumno participe del proceso de evaluación de otros estudiantes y reflexione acerca de su sentido de responsabilidad, del enriquecimiento de las relaciones interpersonales y de su actitud al adoptar el rol del docente.

Los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación son los instrumentos mediante los cuales fue posible obtener la retroalimentación de los estudiantes acerca del desarrollo de su motivación, de la tarea final, del aprendizaje de la lengua española por medio de la acción didáctica, del perfeccionamiento de la lengua oral, así como su percepción acerca del desarrollo de sus compañeros de clase como futuros profesores de español. Al triangular los datos extraídos de dichos cuestionarios con el diario de clase de la profesora (complementado con las listas de frecuencia) y las grabaciones de las producciones orales de los estudiantes es posible extraer informaciones concretas que permiten a la investigadora verificar la efectividad del Enfoque Oral en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y presentar los resultados del desarrollo de competencia fónica de estos aprendices.

En este capítulo se presentaron los objetivos y la metodología adoptados para esta investigación. La investigadora estableció como metas la elaboración de una acción didáctica con base en el Enfoque Oral para los futuros profesores de E/LE, la aplicación de dicha acción y su eficacia. A continuación, describió la investigación-acción como método adoptado para interpretar las informaciones obtenidas, las fases del proceso investigativo y los instrumentos utilizados para la extracción de los datos.

A seguir, se presenta en el capítulo 04 el contexto de la acción didáctica, el perfil de los aprendices, los recursos didácticos, los objetivos didácticos, el modelo de evaluación que

ha sido adoptado, las indicaciones para el profesorado y el diseño de la acción planteada en esta investigación.



## 4. Acción Didáctica



## 4. Acción Didáctica

En este capítulo se presenta la acción didáctica en la cual se basa esta investigación. A continuación, se describe el contexto en el que se desarrolló esta acción, el perfil de los aprendices, los recursos didácticos, los objetivos didácticos de la comunicación oral, el proceso de evaluación adoptado, algunas indicaciones que pueden facilitar la puesta en práctica por otros profesores y la descripción de la acción didáctica de por sí, que se dividió en dos períodos distintos: primero, se planteó y se aplicó una acción piloto durante el primer semestre de 2018, luego la investigadora reflexionó acerca del diseño esta acción, la replanificó y la puso en práctica en el segundo semestre del mismo año.

### 4.1 Contexto de la acción didáctica

La realización de la acción didáctica propuesta en esta investigación ocurrió en una universidad pública, ubicada en la región Centro Oeste de Brasil, en la capital Brasilia. En la universidad hay el Instituto de Letras, que ofrece en el período nocturno el grado de Letras-Español<sup>22</sup>. En su currículo hay la asignatura de “Expresión Oral de la Lengua Española”, que fue utilizada para la aplicación de dicha acción. Es una asignatura optativa, con una carga horaria total de 60 horas, dividida en 90 minutos por sesión, impartida dos veces a la semana. Los aprendices suelen matricularse a cada semestre en esta asignatura puesto que las asignaturas obligatorias, que están dirigidas hacia la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, se imparten solamente hasta el 3º semestre de este grado. Este contexto fue elegido para la aplicación de la acción didáctica porque proporcionaba un público meta que estaba interesado en dar continuidad al aprendizaje de la lengua española, más específicamente al desarrollo de la oralidad. Es una materia que posee más flexibilidad en su programa y que permite adaptarla a una propuesta basada en el Enfoque Oral, es decir, de manera que no se contemple directamente la mediación de la lengua escrita.

---

<sup>22</sup> El grado de Filología Hispánica ha sido nombrado como “Letras-Español” en dicha universidad pública brasileña, razón por la cual se decidió mantener esta nomenclatura en el título de esta investigación y en las referencias textuales.

## 4.2 Perfil de los aprendices

Los aprendices que participaron de la asignatura de Expresión Oral de la Lengua Española en el 1º y en el 2º semestre del 2018 son todos brasileños, adultos, entre 20 y 56 años, de distintas regiones de Brasil (Distrito Federal, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Piauí, etc.), pero la mayoría vive desde hace mucho tiempo en el Distrito Federal. En el 1º semestre de 2018 se matricularon 24 alumnos, siendo 12 hombres y 12 mujeres. Al final permanecieron 12 hombres y 10 mujeres. En el 2º semestre de 2018 se matricularon 13 alumnos, siendo 05 hombres y 08 mujeres. Al final permanecieron 05 hombres y 07 mujeres.

Los alumnos de Letras-Español de esta universidad pasan por un proceso de selectividad, en el cual se les exige un examen escrito que evalúa su competencia escrita y su competencia lectora en una lengua extranjera (que puede ser el español, el inglés o el francés) a fin de que se posibilite su entrada. No hay ninguna forma de evaluación acerca del desarrollo de su competencia fónica en la lengua española. Por lo tanto, desde el principio los profesores se deparan con grupos muy heterogéneos a nivel prosódico de la lengua. En los dos grupos que se aplicó la acción didáctica, había alumnos que ya habían estudiado en los Centros Interescolares de Lenguas del Distrito Federal<sup>23</sup> (CIL-DF), en el Instituto Cervantes, en institutos privados, de forma autónoma a través de videos, canciones o telenovelas, pero también había alumnos que nunca habían estudiado español antes de entrar a esta universidad y que optaron por la carrera de profesores de español. Cabe resaltar que, a pesar del esfuerzo de dicha universidad en proporcionar asignaturas de lengua española al principio del grado, los alumnos matriculados en la asignatura de Expresión Oral de la Lengua Española traen consigo distintas experiencias de adquisición y aprendizaje de esta lengua.

La mayoría de estos aprendices viven en pueblos de los alrededores de Brasilia, trabajan durante el día y toman sus clases en el período nocturno, de 19h a las 22h30min. Entonces, el perfil de los aprendices que se matricularon en la asignatura de “Expresión Oral de la

---

<sup>23</sup> CIL-DF son escuelas públicas que fueron creadas específicamente para la adquisición de lenguas extranjeras (inglés, español, francés, japonés y alemán) en el turno contrario al de las clases del ciclo básico del sistema escolar brasileño. Es decir, los alumnos se matriculan a partir del 6º año de la educación primaria y empiezan a estudiar lenguas a los 11 años. En el Distrito Federal hay 17 unidades, 478 profesores y actualmente esas escuelas asisten a 48.491 estudiantes.

Lengua española” es del que quiere aprovechar cada oportunidad que tenga para ampliar sus conocimientos de la lengua española. No les sobra mucho tiempo fuera de clase a causa de su perfil laboral. El alumno necesita utilizar el espacio del aula, los intervalos en el pasillo, el cambio de clases y a veces los espacios de las redes sociales (virtuales) para interactuar en la lengua meta.

### 4.3 Recursos didácticos

Los recursos didácticos que sirvieron como soporte para el desarrollo de la acción fueron los siguientes: un pacto pedagógico entre la profesora y los aprendices, los materiales audiovisuales adecuados al tema de cada una de las subtarear y algunos juegos a fin de estimular la interacción en la lengua española. A través de estos recursos la profesora estimuló la audición, la percepción por medio de las imágenes y el desarrollo de la creatividad, la cooperación, la adecuación al contexto y principalmente la interacción oral entre los estudiantes. Además, la profesora hizo adecuaciones en los recursos didácticos, según las necesidades de los alumnos a lo largo de la acción didáctica.

#### 4.3.1 El pacto pedagógico

El pacto pedagógico fue el instrumento por medio del cual se realizaron los acuerdos entre los estudiantes y la profesora, el cual contuvo en esencia los lineamientos acerca de lo que ocurrió en la acción didáctica. Su función fue definir la normatividad, los límites de la clase y pactar las condiciones sobre las que se desarrolló la acción.

Tras la presentación del programa de curso, la profesora expuso los objetivos de la acción didáctica y comenzó a negociarlos con los alumnos. Como la acción fue aplicada a través de la asignatura de Expresión Oral de la Lengua Española, el objetivo principal era posibilitar el perfeccionamiento de la competencia fónica del español a los alumnos brasileños, que se estaban preparando para ser profesores de español como lengua extranjera. La intención era que fueran capaces de establecer una comunicación oral fluida y pudieran acercarse a la entonación de esta lengua por medio del Enfoque Oral. Los estudiantes deberían tener claro desde el principio qué significaba la competencia

fónica, qué propuestas les enseñaría la profesora para posibilitarles el desarrollo de esa competencia, qué era el Enfoque Oral y cómo estos aspectos estaban relacionados con el rol de un profesor de E/LE. Además, era importante escuchar al alumnado, qué pretendían en el curso, si estaban de acuerdo con los objetivos, si deseaban ampliarlos o incluso sugerir alguna alteración.

A continuación, la profesora comentó acerca de la asistencia, es decir, la acción de estar o hallarse presente. Este componente del pacto fue controlado por la profesora a través de las grabaciones de audio y de video, de los cuestionarios de autoevaluación y del listado de presencia. Cabe resaltar que la asistencia no era una simple forma de control de los alumnos que iban a las clases, sino que por medio de este componente se dimensionaba el hecho de que ellos se manifestaran oralmente en clase, participaran y reaccionaran en los intercambios que surgían con sus compañeros de clase y con la profesora.

Enseguida, la profesora y los alumnos negociaron el horario de entrada y de salida de las clases. Para ello, el criterio de puntualidad (tanto de la profesora como de los alumnos) era fundamental para el buen funcionamiento del curso. Después, trataron acerca de los criterios de evaluación (los cuales serán especificados más adelante en el apartado 4.4.1.5 de este capítulo), de la dimensión disciplinaria (que son las reglas de convivencia entre los participantes del curso), del conducto regular de la universidad (que es la cadena jerárquica existente para atender a dificultades o desacuerdos en algún aspecto de la asignatura) y debatieron acerca del respeto a las relaciones interpersonales a fin de que velaran por un ambiente armónico y respetuoso.

Tras la negociación entre los estudiantes y la profesora, esta les pidió que firmaran el pacto (con sus posibles alteraciones), informándoles que siempre retomarían este documento y que, además, podrían rectificarlo todas las veces que se verificara que los acuerdos no estuvieran funcionando según los objetivos planteados para el curso.

### 4.3.2 Los materiales audiovisuales

Para cada subtarea fueron seleccionadas imágenes, objetos, audios y videos que sirvieron como material de entrada para los temas que fueron abordados en clase o fueron componentes dentro de las actividades propuestas para los aprendices. Por medio de estos

materiales pudieron recibir más *input oral* del español y de esta forma fueron ampliando su recipiente fónico de la lengua española.

En la acción piloto, se utilizaron videos acerca de los métodos de enseñanza de lenguas como material de entrada y estos sirvieron como pretexto para el desarrollo de debates acerca de las experiencias de aprendizaje anteriores al curso en la subtarea 01. En la subtarea 02 se usaron videos de propagandas publicitarias y cortometrajes; en la subtarea 03 imágenes ilustrativas sirvieron como soporte para la creación de las narrativas orales; en la subtarea 04 se aprovecharon las grabaciones de audio de las interacciones de los alumnos durante las subtareas 02 y 03 para realizar el análisis melódico del habla; en la subtarea 05 fueron usados los audios del corpus de la Tesis *Características de la entonación del español hablado por brasileños* (Fonseca de Oliveira, 2013), los audios de las narrativas orales de la subtarea 03 y videos de celebridades brasileñas hablando español, y por último, en la subtarea 06 se utilizó el video de una clase de español que contemplaba la enseñanza de la pronunciación a través del Enfoque Comunicativo.

En la subtarea 01 de la acción didáctica, el componente visual fue estimulado a través del uso de objetos y de las imágenes de algunos videos para que los alumnos pudieran crear sus narrativas orales. En la subtarea 02 fueron usados videos de propagandas publicitarias y de cortometrajes a fin de debatir cómo se hace un cortometraje, qué mensaje se quiere transmitir a través de este recurso audiovisual y principalmente cómo se expresa la entonación enfática en español. Y en la subtarea 03 fueron empleados algunos reportajes acerca del tema “conflictos del vecindario” a fin de que los alumnos percibieran cómo se expresa acuerdo o desacuerdo en español, reflexionaran cómo manejan estos conflictos en su contexto de habla e intentaran simularlo en clase.

Los materiales audiovisuales cumplieron, de esta manera, las funciones de auxiliar a la profesora y a los estudiantes en el desarrollo de los intercambios comunicativos y de motivarlos a reflexionar más aún sobre su competencia fónica en la lengua española.

### 4.3.3 Los juegos

Según el diccionario de la Real Academia Española (versión 23.3 en línea), el juego es “un ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde”. Por otra parte, diversos autores defienden que la propia polisemia de este concepto y su subjetividad

implican que cualquier definición no sea más que un acercamiento parcial al fenómeno lúdico. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el juego tiene un claro carácter utilitario, pues debe ser el producto de una rigurosa planificación didáctica, obedece a objetivos de aprendizaje precisos y se puede aplicar a cualquier público (niños, jóvenes o adultos). Según Cuq (2003), el juego puede definirse de la siguiente manera:

*C'est une activité d'apprentissage guidée par des règles et pratiquée par le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives<sup>24</sup>. (Cuq, 2003:160)*

En el presente estudio se corrobora con la perspectiva de Cuq (2003), que entiende “el juego” como una actividad de aprendizaje, estructurada por reglas que denotan un cierto placer a los que las ejecutan. Se comprende, pues, que el juego contribuye con el desarrollo del espíritu constructivo y con la capacidad de sistematizar el lenguaje del aprendiz de lengua extranjera. Arias Corrales (2014:266) añade que esa capacidad de sistematizar puede ser entendida como el proceso de entrenamiento lingüístico que le permite al estudiante desenvolverse en una situación comunicativa real y eficaz.

En esta investigación, el juego sirvió como un recurso didáctico para las prácticas de expresión oral en la lengua española. A partir de estas prácticas los aprendices pudieron sistematizar su pronunciación, comprenderla y aplicar los objetivos de comunicación oral que estaban implicados en cada subtarea.

En la subtarea 05 de la acción piloto, por ejemplo, la profesora les propuso un juego de adivinanzas. A través de ese juego, los estudiantes pudieron practicar la interacción, el cambio del turno del habla, la elaboración de preguntas y respuestas, la descripción y la opinión que tenían acerca de algunas celebridades que hablan español. En las sesiones

---

<sup>24</sup> “El juego es una actividad de aprendizaje guiada por reglas y practicada por el placer que proporciona. Permite la comunicación entre los alumnos (recopilación de información, resolución de problemas, competencia, creatividad, toma de decisiones, etc.). Orientado hacia un objetivo de aprendizaje, permite a los alumnos utilizar de todos sus recursos verbales/comunicativos de una manera colaborativa y creativa” (Cuq, 2003:160). (traducción libre realizada por esta investigadora)

subsecuentes los alumnos elaboraron y enseguida aplicaron a sus compañeros de clase juegos que tenían por finalidad proporcionarles el desarrollo de su producción oral. La profesora les pidió que focalizaran en las interferencias prosódicas que hay entre el español y el portugués, intentando que identificaran las interferencias interlingüísticas que había en su discurso.

En la acción didáctica el uso de los juegos fue ampliado porque motivó mucho la interacción de los alumnos en la acción piloto. Además, se concentraron más en cumplir los objetivos planteados y esto les permitió ampliar su creatividad. Por ello en la subtarea 01 de la acción didáctica hay dos actividades que fueron replanteadas a partir del uso de juegos. En la primera actividad, los aprendices interpretaron imágenes y formularon oralmente hipótesis a través de un juego de cartas (que poseen imágenes y múltiples combinaciones) que se llama DIXTI. En la segunda actividad, crearon y desarrollaron sus narrativas orales por medio del montaje de piezas de un juego que se llama LEGO. En la subtarea 03, los aprendices fueron estimulados a expresar acuerdo y desacuerdo por medio de un juego titulado por esta investigadora como “Tesoro Cósmico”, es decir, creando reglas de convivencia y negociando sobre los bienes esenciales para la supervivencia de los seres humanos en un nuevo planeta.

#### 4.4 Objetivos didácticos de comunicación oral

Los objetivos didácticos de comunicación oral de esta investigación son los saberes, las destrezas y las competencias que se pretendían adquirir o perfeccionar mientras se realizaba la acción didáctica. Como punto de partida se ha considerado el nivel de español como lengua extranjera que los aprendices brasileños adquirieron en las asignaturas del ciclo básico del grado de Letras-Español de su universidad. Al concluir dichas asignaturas, los alumnos deberían alcanzar el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, el currículo de ese grado dedica solamente los tres semestres iniciales de la carrera para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Esto representa un 25% de todo un currículo para la formación del profesorado de español como lengua extranjera. Las otras asignaturas que los estudiantes realizaron al comienzo de la carrera fueron impartidas en portugués brasileño porque las recibieron junto a los grados de Letras japonés, inglés, francés y portugués como lengua

materna. Además, no todos los alumnos estudiaron español en los *Centros Interescolares de Lenguas*, tampoco lo aprendieron directamente en la educación secundaria, pues actualmente es una asignatura optativa (no obligatoria) en el currículo de la Secretaría de Educación de Distrito Federal. Por lo tanto, al matricularse en la asignatura de “Expresión Oral de la Lengua Española” los alumnos poseían distintos niveles de pronunciación y muchas interferencias prosódicas del portugués brasileño. Por eso, los objetivos didácticos de comunicación oral de esta investigación fueron desarrollados a partir de los niveles B1 y B2+ del MCERL a fin de que los aprendices pudieran ampliar su competencia fónica de la lengua española y desarrollar una competencia comunicativa eficaz, evitando así los posibles malentendidos en la expresión oral que pueden surgir entre los interlocutores brasileños y los hispanohablantes.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2001:49), el nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene dos características principales. La primera es la capacidad del hablante en mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos. Ya el nivel B2 representa el nivel superior a B1, refleja la especificación del nivel avanzado, y es en este nivel que se resalta la capacidad del hablante en argumentar eficazmente, desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social y ser capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos. Además, debe ser capaz de tomar nota de los errores frecuentes y realizar un seguimiento consciente del habla para localizarlos. En general, el hablante que llega a este nivel es capaz de corregir sus errores (si es consciente de ellos), planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que sus comentarios surtirán en el oyente.

En el nivel B2+ el individuo desarrolla las habilidades de conversación (estrategias de cooperación) y guarda relación con la coherencia o con la cohesión. Es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos acerca de la negociación: saber cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; e indicar con claridad los límites de una concesión.

Por lo tanto, dentro de dichos niveles del MCERL, los objetivos didácticos de la comunicación oral que se han planteado para el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de español como lengua extranjera han sido los siguientes:

- Ser capaz de interactuar sobre una variedad de temas, que sean de su interés, con razonable fluidez, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes;
- Ser capaz de narrar historias oralmente y, a la vez, desarrollar su creatividad creando sus propias narrativas;
- Describir sus sentimientos y reaccionar ante los sentimientos expresados por sus interlocutores;
- Ofrecer breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
- Desarrollar la competencia estratégica a fin de movilizar y equilibrar sus recursos, poniendo en funcionamiento las destrezas y los procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación oral que hay en el contexto;
- Realizar la adecuación al contexto del habla, observando los distintos géneros y los registros (formal e informal) en los textos orales;
- Percibir las interferencias prosódicas del portugués brasileño al realizar los fenómenos lingüísticos a nivel segmental (pronunciación) y suprasegmental (en el acento, en el ritmo y en la entonación) del español como lengua extranjera;
- Desarrollar argumentos sistemáticamente, dando el *énfasis* apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
- Ser capaz de hacer una presentación breve y preparada acerca de un tema dentro de su especialidad. Por ejemplo, impartir una mini clase de expresión oral de la lengua española, ya que se están preparando para ser profesores de español. Por eso, esta presentación deberá ser con suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales estén explicadas con una razonable precisión;
- Realizar la mediación de una charla entre los aprendices de español mientras realiza su mini clase de expresión oral;
- Ser consciente del papel de la competencia fónica como parte de su competencia comunicativa en E/LE.

## 4.5 La evaluación

Iglesias (2007) en su investigación acerca de “La evaluación de la comunicación oral del inglés mediante el uso de portafolios en un contexto de educación superior” afirma que dentro de un nuevo panorama universitario el hecho de enseñar ya no supone que el profesor realiza una mera transferencia de conocimientos a sus alumnos, sino que debe diseñar y crear un dispositivo didáctico que lleve en consideración los conocimientos previos adquiridos por los alumnos, se base en estrategias que posibiliten a los alumnos aprender y principalmente “aprender a aprender”. El profesor necesita, por lo tanto, proponer tareas que formen parte de un proyecto global y que requieran la activación de una variedad de recursos por parte del alumnado. De este modo, el proceso evaluativo debe ser pensado bajo una perspectiva constructivista. Es decir, los aprendices están constantemente implicados en el análisis, en la reflexión y en la producción de su objeto de aprendizaje. En el caso del presente estudio tal objeto es la lengua oral.

Colén, Giné e Imbernón (2006) corroboran con esta perspectiva constructiva de la enseñanza y aprendizaje. Para estos autores la evaluación va más allá de un sistema rígido de verificación docente acerca de la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumnado. Es un proceso continuo y sistemático, que abarca múltiples instrumentos evaluativos y que le permite al profesor percibir con claridad y precisión cómo sus alumnos actúan al hablar. Posibilita al docente observar qué estrategias los estudiantes buscan para desarrollar su competencia comunicativa y le permite tomar decisiones acerca de su aprendizaje, de manera los lleve a una concienciación lingüística y así logren un mejoramiento en su comunicación oral. Su modelo de evaluación corresponde a lo que se planteó en los objetivos didácticos de esta investigación y por eso ha sido adoptado en la ejecución de la acción didáctica.

*La evaluación no es un fin en sí misma (no se identifica con la calificación del estudiante) sino un medio para que el alumnado mejore personal y profesionalmente, para la innovación en el diseño y desarrollo curricular y la mejora del proceso de enseñanza de los docentes.*

*(Colén, Giné e Imbernón, 2006:39)*

Según Iglesias (2007), el modelo de evaluación propuesto por Colén, Giné e Imbernón (2006) tiene una doble finalidad: desarrollar la dimensión formativa y posibilitar la observación del aprendizaje en una dimensión acreditativa. O sea, permite que haya una adaptación a las orientaciones pedagógicas que se las dan a los aprendices a fin de que alcancen los objetivos que tengan en común. Para ello, la evaluación debería permitirles a los alumnos valorar hasta qué punto han avanzado en su aprendizaje de acuerdo con lo que el docente les haya propuesto en el programa del curso. Es una perspectiva innovadora, pues se suele siempre atribuir esta valoración al docente. Se excluye, la mayoría de las veces, las reflexiones que hace el alumnado sobre qué ha aprendido, como si se pudiera controlar en su totalidad su dominio de la lengua. Además, es un modelo que admite la adecuación de la metodología y de las actividades que se proponen. Sin embargo, para que esto funcione, el alumnado deberá estar consciente acerca de las formas de evaluación, qué criterios se utilizarán, obligando al docente a negociar con sus aprendices a todo momento.

El principal rasgo de la evaluación formativa-acreditativa es la retroalimentación, es decir, el docente propone los proyectos a sus alumnos y durante su ejecución deberán (tanto el profesor como sus aprendices) reflexionar acerca de qué les parecen las actividades propuestas y, de hecho, qué están aprendiendo bajo las experiencias vividas. De esta forma, la evaluación deberá ser continuada, multidimensional, contextualizada y colaborativa.

La evaluación formativa-acreditativa se da de forma continuada partiendo de tres enfoques: una evaluación inicial, con el objetivo de detectar los distintos rasgos de cada aprendiz, de su aprendizaje autónomo, a fin de adecuarlo a la propuesta didáctica planteada por el docente; una evaluación formativa, que deberá proporcionar indicaciones sobre ese proceso tanto para los alumnos como para los profesores; y una evaluación sumatoria, que eventualmente deberá ofrecerles datos de sus grados de éxito frente a los objetivos planteados, con una finalidad acreditativa.

La concepción multidimensional de la evaluación formativa-acreditativa está en la valoración de las nuevas situaciones que el aprendiz adecua sus actos de habla, qué recursos utiliza para realizarlos, qué capacidades desarrolla a partir de estas experiencias en concreto. Por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de negociar, la

capacidad de argumentar, la capacidad de mediar un conflicto o reaccionar ante ello, la creatividad, la capacidad de aprender a aprender, entre otras.

El contexto tiene mucha relevancia en este modelo porque guarda relación entre el aprendizaje y su verificación. En esta investigación, por ejemplo, los estudiantes están aprendiendo no sólo acerca de la competencia fónica, sino que la están adquiriendo progresivamente porque tienen como reto graduarse como profesores de español como lengua extranjera. Por consiguiente, sus contextos de aprendizajes son el ambiente universitario, el contexto educacional de enseñar lenguas y el ambiente social cuando asumen funciones de hablante con sus interlocutores y, a la vez, modelos de lengua para sus futuros aprendices. Así pues, todos estos contextos forman parte de su aprendizaje y necesitan verificarlos constantemente, para ver si se encajan en sus necesidades de comunicación oral.

La percepción colaborativa de la evaluación formativa-acreditativa se da por medio de la participación de los aprendices, de la coevaluación de sus compañeros de clase (sea de manera verbal o por medio del uso de cuestionarios) y del docente que reflexiona en sus diarios de clase. De este modo el aprendizaje se va moldeando por distintos agentes y estos deben coexistir al realizarse una interacción oral.

Los instrumentos de evaluación que sugieren Colén, Giné e Imbernón (2006) en su modelo de evaluación son la observación por parte del docente, el cuestionario de autoevaluación, el producto de un proyecto final, el contrato pedagógico, los ejercicios de aplicación y la carpeta de aprendizaje.

En la acción didáctica, que se ha llevado a cabo en este estudio, la profesora comenzó su aplicación negociando con sus alumnos las reglas de convivencia, los objetivos didácticos y las actividades planeadas previamente a través del pacto pedagógico. Este instrumento aproximó al aprendiz al compromiso con su proceso de aprendizaje. Fue el punto de partida para su trayecto a lo largo del curso y que le sirvió como factor de comparación al realizar la autoevaluación al final del curso.

A continuación, los estudiantes realizaron los “ejercicios de aplicación”, que en esta investigación fueron nombrados como ‘subtareas’. Cada subtarea tenía un tema específico relacionado con la producción de la lengua oral y que fueron puestos en práctica a través de diversas interacciones entre los aprendices. Dichas subtareas estaban conectadas con el tema de la tarea final y cambiaban en cuanto al número de sesiones,

dependiendo de sus especificidades. Fueron utilizados distintos géneros de textos orales (debates, relatos, exposición de narrativas, diálogos, asambleas, producción de cortometrajes, etc.) a fin de que los estudiantes pudieran desarrollar su competencia fónica y prepararse para la presentación de la tarea final, que equivale a lo que Colén, Giné e Imbernón (2006) nombraron ‘producto o proyecto final’. En esta investigación, la tarea final propuesta para los estudiantes fue la realización de una mini clase de expresión oral de la lengua española, presentada en parejas, a sus compañeros de clase.

La observación por parte de la profesora ocurrió durante toda la acción didáctica, mientras los alumnos interactuaban en clase pudo valorar las estrategias que utilizaron para comunicarse. Es decir, observaba qué recursos utilizaban para negociar, cooperar y mediar sus intercambios comunicativos. Además de analizar cómo reaccionaban a una opinión contraria a la suya o cómo gestionaban su tiempo al hablar, por ejemplo. La valoración fue sumatoria entre las subtareas. Al final hizo un promedio entre las subtareas y la tarea final.

Como la docente diseñó una acción didáctica bajo un enfoque exclusivamente oral, sustituyó el uso de la carpeta de aprendizaje (que son todos los materiales didácticos, sean escritos, visuales u orales producidos por los alumnos a lo largo del curso) por el registro (en formato de audio) de las presentaciones orales que realizaron los estudiantes. Esas grabaciones le permitieron a la profesora observar la evolución de la competencia fónica de sus aprendices y valorar junto a los demás instrumentos elegidos en esta investigación hasta qué punto los alumnos han sido capaces de avanzar en su interacción y producción oral de la lengua española.

Los cuestionarios de autoevaluación tuvieron por objetivo registrar el punto de vista de los aprendices durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española a través de la acción didáctica. Este instrumento abarcó distintos aspectos como, por ejemplo, su nivel de motivación, su actuación como docentes al impartir una mini clase, sus creencias acerca de lo que aprendieron por medio de esta acción y de lo que adquirieron de la lengua oral española desde cuando empezaron usar esta lengua para comunicarse. Además de los cuestionarios de autoevaluación, que fueron aplicados al final del curso a fin de que los estudiantes valoraran el desarrollo de la expresión oral de sus compañeros de clase. Estos instrumentos evaluativos colaboraron para su reflexión acerca de lo que aprendieron por medio de la acción didáctica y formaron parte del

desarrollo de su competencia docente, teniendo en cuenta de que pudieron mirar hacia el perfeccionamiento de la expresión oral de sus compañeros.

#### 4.5.1 Los criterios de evaluación

La acción didáctica planteada en esta investigación no ha tenido como objetivo didáctico el mero desarrollo de conocimientos gramaticales, la sintaxis o el análisis del discurso desde la perspectiva tradicional de la Lingüística, sino más bien la adquisición de competencias fónicas, recursos y habilidades que le ayudaran al aprendiz a gestionar cada vez más su Competencia Comunicativa. Para ello, los criterios de evaluación establecidos para dicha acción han sido inspirados en el modelo de evaluación formativa-acreditativa propuesto por Colén, Giné e Imbernón (2006).

Dentro de la evaluación continuada, la profesora ha observado los distintos niveles de adquisición de la lengua oral y a partir de ahí ha establecido como primer criterio analizar la evolución de la producción oral de los aprendices, principalmente cómo han desarrollado la entonación lingüística, la fluidez, la pronunciación, el ritmo y la creatividad en la lengua meta. El segundo criterio ha sido proporcionar indicaciones acerca de ese proceso de aprendizaje por medio del pacto pedagógico y del programa de curso, recordando siempre de ir adecuándolos bajo las negociaciones que surgían entre el alumnado y la profesora a lo largo del curso. Y el tercer criterio ha sido ofrecerles una evaluación sumatoria, que en el caso de esta acción didáctica se ha dado por medio de la presentación de actividades orales al final de cada subtarea y también de la tarea final. Los estudiantes han recibido una retroalimentación por parte de la profesora acerca de sus grados de éxito comparados a los objetivos planteados, o sea, con una finalidad acreditativa.

En el ámbito de la evaluación multidimensional, la profesora ha establecido como criterios la adecuación al contexto, el uso de la competencia estratégica y el desarrollo de las estrategias de comunicación oral (la negociación, de la cooperación y de la mediación) en las interacciones que los estudiantes han realizado a lo largo del curso.

Al realizar la evaluación contextualizada, la profesora ha establecido como criterios la adecuación de las actividades propuestas a las necesidades de comunicación oral de sus

alumnos y la reflexión de los alumnos acerca de su aprendizaje dentro de cada situación comunicativa que estaban involucrados.

Por fin, en la evaluación colaborativa la profesora ha tenido como criterios la asistencia de los aprendices, los resultados de los cuestionarios (de autoevaluación y coevaluación) y los resultados de las reflexiones que ha registrado en su diario de clase.

## 4.6 Indicaciones para el profesorado

A continuación, se presentan algunos comentarios y sugerencias para los profesionales que deseen llevar a cabo esta acción didáctica, siendo en su totalidad o llevando en consideración parte de las actividades que han sido planteadas. Los comentarios y sugerencias han sido un producto de las reflexiones de la profesora tras haber aplicado la acción piloto y la acción didáctica.

### 4.6.1 Funcionamiento del aula

La acción piloto, ha tenido unos resultados razonables y las mini clases que los aprendices impartieron como tarea final del curso han servido para que la profesora reflexionara y perfeccionara la acción didáctica, que también se la ha puesto en práctica. Este proceso reflexivo crítico de la investigación acción posibilitó un incremento en los resultados con relación al desarrollo de la competencia fónica de los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español.

La propuesta didáctica, en su totalidad, puede adaptarse a estilos, ritmos de enseñanza y aprendizaje distintos. Se ha trabajado con un grupo más grande en la acción piloto, de 23 alumnos, y un grupo pequeño, de 13 alumnos, en la acción didáctica. A pesar de la diferencia en la cantidad de alumnos, fue posible constatar que las actividades son flexibles y pueden ser adaptadas a la cantidad de alumnos, a la edad, a distintos intereses, pero manteniendo el mismo enfoque didáctico. Aunque haya sido diseñada para un público de hablantes de portugués brasileño, cada una de las subtareas podrían aplicarse a alumnos de otras nacionalidades. Respecto al contexto educativo, la propuesta ha sido planteada para la enseñanza de español a adultos a nivel universitario. Sin embargo, las

subtareas podrían usarse en distintos contextos con la debida revisión y adecuación de las actividades ofrecidas, respetando las idiosincrasias a cada contexto.

#### 4.6.2 Funcionamiento de los materiales

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para tener en cuenta la realización de esta acción didáctica. Además, se realizan algunos comentarios acerca de las actividades planteadas en la acción piloto y que fueron eliminadas a fin de perfeccionar dicha acción.

Giralt (2012) trata de la importancia de disponer recursos lúdicos en clase, a fin de practicar algún contenido, de calentar algún tema o como práctica de consolidación. Esta autora añade que se pueden usar variados recursos y que esto puede ser algo positivo, incluso de forma improvisada en las sesiones por el profesor. En esta acción didáctica la profesora se ha valido de diversos materiales. De hecho, los recursos lúdicos han sido esenciales para despertar la motivación de los aprendices, de modo que se han sentido más libres en sus actuaciones, han aclarado sus dudas acerca de las reglas de los juegos y principalmente han generado reflexiones significativas acerca de su aprendizaje de la lengua oral española. Los materiales que han sido utilizados en esta acción didáctica y las indicaciones que han surgido tras las reflexiones de la profesora han sido las siguientes:

1. Uso de objetos. Si el docente lleva un material como la plastilina a la clase, por ejemplo, se valdrá de la percepción táctil de los aprendices. Al incluir el uso de esa percepción mientras los alumnos realizan sus interacciones, les posibilitará desarrollar otros aspectos tales como la creatividad, la competencia estratégica (haciéndoles buscar la memoria que tenga de sus experiencias anteriores de aprendizaje) y la atención (obligándoles a dividir el foco al tener que cumplir dos actividades a la vez). A partir de este recurso, los aprendices estarán motivados a interactuar con sus compañeros de clase (para los adultos es un elemento sorpresa y que les hace recordar de su niñez), observar y reaccionar oralmente mientras moldean la plastilina e, incluso, cooperarán añadiendo informaciones en la conversación o dándole a sus interlocutores sugerencias, indicaciones y formulando hipótesis.

2. Imágenes. Son recursos que poseen múltiples funcionalidades. No es la mera interpretación visual de algo. Son componentes que condicionan a la apertura de perspectivas del aprendiz sobre lo que propone el docente, lo que perciben sus compañeros de clase cuando las ven y cómo reacciona mientras interactúa oralmente. Es común observar la tendencia del profesor en controlar el punto de vista acerca de una determinada imagen para no perder la actividad que se había planeado. El docente, pues, deberá prestar atención a las preguntas que llevará pré-establecidas a la sesión y respetar los diversos puntos de vista que surjan a lo largo de la actividad propuesta. Además de eso, las imágenes son un material que les permiten a los aprendices describir, sentir y crear cosas que están por detrás de lo que se ve. Es un material que sirve tanto de entrada para el tema de una sesión como el recurso principal. En algunas actividades también servirá de manera complementaria en las tareas derivadas. Es importante saber definir los distintos niveles de abstracción de las imágenes, buscar temas de interés de los alumnos, llevar en consideración la cantidad de imágenes que se proponga para cada sesión, a fin de que no sea demasiada información, y controlar el tiempo que será dedicado a cada imagen.

3. Videos (género: propaganda, clases de enseñanza-aprendizaje de lenguas y reportajes acerca de conflictos en el vecindario). Son un recurso que le ayudará al docente a observar la percepción auditiva del aprendiz y, al mismo tiempo, visual. Todas las recomendaciones que se han dado en el punto 2 anteriormente acerca del uso de imágenes se replican en este apartado. Es importante decir que, en esta investigación se ha optado por usar videos cortos, bien como solicitar a los aprendices que produjeran videos de lo máximo 10 minutos. El docente, pues, deberá planificar el uso del tiempo para que alcance a montar el equipaje, transmitir el video, repetirlo de manera total o parcial caso no comprendan algo los aprendices y principalmente que se debata acerca del tema propuesto a través de este material. Los videos del género propaganda poseen rasgos culturales específicos y un léxico restringido al objetivo de cada producto. Por lo tanto, es imprescindible que el docente esté atento a esas características y haga un guion de posibles preguntas de los alumnos. Es algo positivo generar el debate acerca de rasgos culturales que los alumnos desconozcan porque tienen la oportunidad de comprender mejor cómo piensan los hispanohablantes, qué les suena como una broma, qué sería visto como una crítica social e incluso qué no se suele decir en la lengua meta. Además, es

interesante mostrarles la posibilidad de que amplíen su léxico a través de este recurso, indicándoles las necesidades de la comunicación oral y las intenciones comunicativas de los interlocutores. Los videos de las clases de enseñanza-aprendizaje de lenguas son útiles para las sesiones que estén volcadas a la reflexión y al desarrollo de la competencia docente de los aprendices. Como lo alumnos participantes de esta investigación se estaban preparando para la carrera de profesor de E/ELE y la mayoría no había tenido la oportunidad de pasar por las prácticas hasta aquel momento, cabía a la profesora darles el input adecuado sobre este tema, mostrarles los distintos enfoques y abordajes que se suelen poner en práctica en las clases de E/LE y sugerir a los alumnos que adoptaran el Enfoque Oral a fin de que siguieran produciendo la lengua oral española (sin la mediación de la lengua escrita). Por fin, los videos del género reportaje están indicados en esta acción didáctica para las tareas que los aprendices tengan que expresar acuerdo o desacuerdo. Para ello, el docente podrá señalarles a través de estos videos distintas opiniones, mostrarles las entonaciones interrogativas de los reporteros y las exclamativas de la gente que suele estar más nerviosa en estos contextos, además de explorar la formulación de hipótesis de los aprendices en cuanto a las posibles soluciones para los conflictos presentados.

4. El software PRAAT/ gráficos. A principio, el uso del software PRAAT (creado por Boersma y Weenik. (2009), y de los gráficos, que se generan a partir de los datos extraídos de los audios por medio de este programa, puede ser útil para que el docente les enseñe a sus aprendices los rasgos de la entonación pré-lingüística del español (el primer pico, la declinación y la inflexión final) y del portugués brasileño, de modo que puedan comprender sistemáticamente que hay diferencias en los segmentos tonales de cada lengua. En la acción piloto, se ha propuesto una actividad (la subtarea 04) en la cual los alumnos utilizaron el PRAAT y generaron algunos gráficos con los enunciados que produjeron en subtareas anteriores. Los estudiantes han comparado los contornos melódicos que realizaron en español con algunos ejemplos que la profesora ha llevado a clase. Sin embargo, no se ha logrado el resultado esperado (de generar más concienciación lingüística acerca de la competencia fónica, principalmente respecto a la entonación). A los alumnos les pareció una actividad demasiado técnica y que no les permitió mejorar su pronunciación en español. Por eso, en la acción didáctica se ha eliminado esta subtarea. Para los aprendices que estaban cursando la asignatura de Fonética y la Fonología del

español, junto a la materia de Expresión Oral de E/LE, han valorado de manera más clara el papel de la entonación pré-lingüística como parte de su competencia fónica y han estado más motivados cuando utilizaron el PRAAT asociado a un método robusto, como el análisis melódico del Habla (Cantero, 2002:2009). Así que tanto el software como los referidos gráficos son recursos útiles para enseñar los rasgos distintivos entre las lenguas. Pero deben ser utilizados sólo como material de entrada en alguna tarea previa que se proponga este tema.

5. Audios. Los audios de investigaciones anteriores acerca de la entonación pré-lingüística del español peninsular (Mateo Ruiz, 2014), del español hablado por brasileños, (Fonseca de Oliveira, 2013), del portugués brasileño hablado en Minas Gerais (Leite Araújo, 2014), así como los audios acerca de la entonación paralingüística (Devís Herraiz, 2011), han sido utilizados como material de entrada en la acción didáctica. Estos audios permitirán al docente ampliar el input ofrecido al alumnado y a la vez contrastar los hallazgos de las referidas pesquisas. Además, el docente podrá motivar a sus alumnos a que se escuchen más, presten más atención cuando surja algún malentendido al hablar con un hispanohablante o con algún interlocutor brasileño que posea un nivel de español distinto al suyo, perciban las melodías del habla y amplíen su recipiente fónico en la lengua española.

6. Juegos (Adivinanzas de celebridades, DIXTI y Tesoro Cósmico). El uso de juegos en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral permitirá al docente observar cómo gestionan los alumnos las reglas, si formulan preguntas para aclarar dudas y si interactúan en español mientras realizan las actividades lúdicas. En el juego de adivinanzas de celebridades, el docente deberá tener en cuenta otras piezas para componer el juego que no sean sólo las fotografías. Podrá utilizar gorras de cumpleaños con las pistas sobre los famosos, objetos que aludan a las características que se quieran destacar o una cinta que permita a que los alumnos peguen las pistas en la frente y así no pierdan el foco de la adivinanza en el juego. Cabe resaltar que este juego funciona mejor cuando el docente divide la clase en grupos menores de 03 a 04 personas porque de esta manera los alumnos podrán charlar a menudo con todos los miembros del grupo. En cuanto al juego DIXTI, el docente tendrá que aclarar muy bien las reglas del juego, es decir, el sistema de puntaje para que los alumnos avancen en la tabla y que es fundamental para que sepan manejar las narrativas. Este juego exige que los participantes no sean muy

subjetivos al elaborar sus historias basadas en las figuras del juego, tampoco que den demasiados detalles, ya que uno de los retos para ganar más puntos es que no todos adivinen de qué carta se trata su narrativa. Es un juego que, probablemente, el docente tendrá que explicarle a cada grupo individualmente, de modo que los aprendices se sientan más seguros y lo ejecuten enseguida de forma más autónoma. Otra posibilidad sería que el docente y el gran grupo hicieran un partido juntos. Por último, el juego del Tesoro Cósmico requerirá al docente sistematizar las reglas de convivencia en el nuevo planeta que han sido elaboradas por los aprendices. Él tendrá como opción escribirlas en la pizarra, tras las digan oralmente los alumnos. Esa sería la actitud más tradicional al mediar la actividad. Sin embargo, el docente puede buscar otras formas de registro, por ejemplo, grabar las reglas de convivencia usando una aplicación del móvil, pedirles a los alumnos que usen símbolos para representar las reglas, solicitar que formulen una propaganda para divulgar las reglas en las redes sociales o en los telediarios. Cabe resaltar que no está prohibido usar la pizarra al realizar esta acción didáctica. Lo que se está reforzando acá son formas de cómo construirlas oralmente, o sea, aprender a cómo dar una orden utilizando la entonación adecuada, aprender a reaccionar a una orden recibida, aprender a cuestionar una determinada regla, aprender a disuadir a alguien de una regla y aprender a ejecutarla con maestría. Para ello, es fundamental que los aprendices estén predispuestos a dialogar, a ejecutar el referido juego y a llegar a un consenso.

#### 4.7 Diseño de la acción piloto

La acción piloto ha sido pensada para un grupo entre 10 a 20 estudiantes, con una carga horaria de 60 horas, distribuidas en 2 clases de 90 minutos a la semana. Esta configuración espacio temporal de la acción piloto equivale a toda la asignatura de “Expresión Oral de la Lengua Española” y se justifica por su propia concepción, teniendo como eje la práctica de la oralidad. Por ello, dicha acción tiene como meta la ejecución de una mini clase de expresión oral impartida por los aprendices, en parejas, para sus compañeros de clase como producto final del curso. Es decir, como están preparándose para ser futuros profesores de lengua española, el desafío final está en cambiar los roles, asumir el papel de docente, observar y mediar a sus compañeros de clase, percibir y producir actos de habla que estén lo más cerca de la realidad que están viviendo en el contexto universitario.

Como preparación para la tarea final, en la acción piloto se ha propuesto un conjunto de 06 (seis) subtareas que han introducido temas acerca de la lengua oral y cómo utilizarla en contextos reales del habla. Tales subtareas han llevado a los aprendices a tomar decisiones, buscar informaciones para el desarrollo de las actividades propuestas e interactuar con sus compañeros. Los alumnos han sido divididos en grupos de 03 a 04 personas para la realización de dichas subtareas. El desarrollo de las actividades ha sido realizado en equipo a fin de que los alumnos pudieran interactuar más y, al mismo tiempo, la profesora pudiera prestarles la debida asistencia.

El objetivo general (tanto de la acción piloto como de la acción didáctica) es identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE de enseñanza superior con base en el Enfoque Oral.

Ya los objetivos específicos son:

- Diseñar una acción didáctica basada en el Enfoque Oral.
- Pilotar la acción didáctica y evaluar su eficacia.
- Identificar el desarrollo de las competencias fónicas específicas de los aprendices a través de la acción didáctica.

A continuación, se presenta la tabla 4-1, en la cual está la ficha técnica de la acción piloto con los principales rasgos de esa propuesta.

- a) **PÚBLICO META:** Estudiantes universitarios de Letras-Español (BRASIL)
- b) **ASIGNATURA:** Expresión Oral de la Lengua Española
- c) **CURSO:** de 4ª a 9ª período (Es una asignatura optativa a partir del 4º período).
- d) **NIVEL:** B1-B2 (MCERL)
- e) **EDAD:** A partir de los 19 años
- f) **NÚMERO DE ALUMNOS EN EL AULA:** de 10 a 20 alumnos
- g) **CARGA HORARIA:** 60 H / CLASES DE 90 min. – 2 CLASES A LA SEMANA
- h) **GRUPOS:** 04 personas (El desarrollo de las subtareas será realizado en equipo a fin de que los alumnos puedan interactuar más y, al mismo tiempo, la profesora pueda prestarles la debida asistencia)
- i) **Tarea final:** REALIZAR UNA MINICLASE DE EXPRESIÓN ORAL PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL.

Tabla 4-1. Ficha técnica de la acción piloto.

La tabla 4-1 sintetiza las características del público, el contexto en el que están inmersos, la asignatura por medio de la cual se ha aplicado dicha acción, el curso al cual pertenecen los aprendices, el nivel de lengua que poseen, la edad, la cantidad de alumnos que la acción didáctica abarca, la carga horaria disponible, la forma de agrupación y principalmente la propuesta de la tarea final. Los aprendices la deben de tener en cuenta desde el principio de la acción a fin de que comprendan el camino para el perfeccionamiento de su competencia fónica por medio de las subtareas propuestas e, incluso, puedan opinar para que la docente haga alteraciones en el caso de que las propuestas de actividades no los estén motivando lo suficiente para interactuar en español con sus compañeros.

A continuación, se presenta la Figura 4-1 con el diseño de la acción piloto.

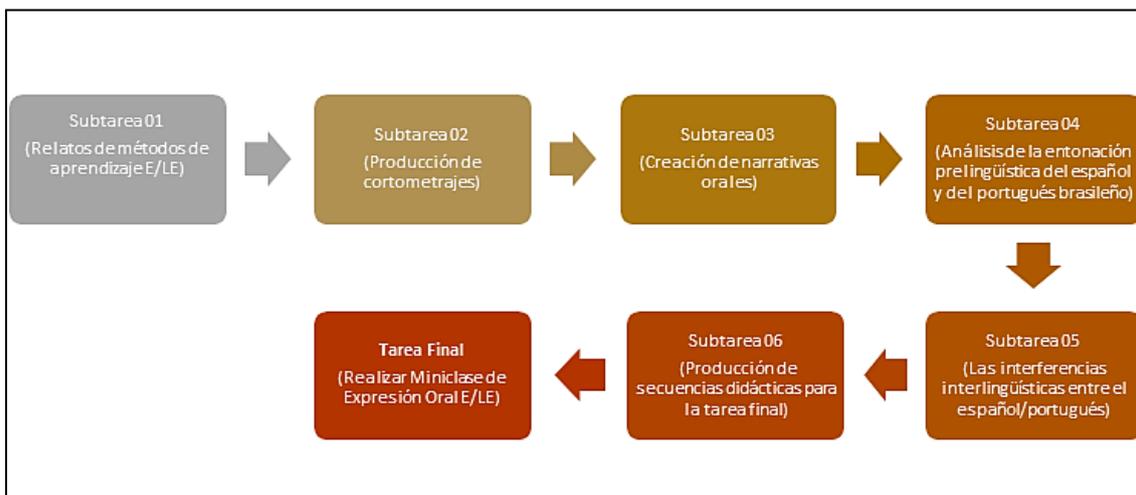


Figura 4-1: Diseño de la acción piloto

Según la figura 4-1, la primera subtarea de la acción piloto es un conjunto de actividades que sirve para que el aprendiz reflexione acerca de cómo ha adquirido el español hasta aquel momento y también para que la profesora comprenda y respete su proceso de aprendizaje, sus perspectivas sobre la lengua española y, sobre todo, qué entienden de la lengua oral y toda su complejidad. A continuación, se presenta en la tabla 4-2 con los descriptores de esa subtarea, es decir, con el tema, la carga horaria, el material de entrada (los recursos didácticos que la profesora usa al principio de cada subtarea para despertar al alumno para el tema propuesto), los procedimientos, las metas u objetivos, los

productos de la subtarea (qué han generado los alumnos a partir de la actividad propuesta), el papel del profesor, el papel del alumno y el entorno.

<b>Subtarea 1: Relatos de métodos de aprendizaje E/LE</b>	
<b>Carga horaria</b>	-2 sesiones (180 min);
<b>Material de entrada</b>	- Plastilina; - Video acerca de los métodos de enseñanza de lengua oral;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-1ª sesión: Los alumnos deberán moldear objetos con la plastilina, representando las formas cómo aprendieron a hablar en español. Enseguida, interactuarán con sus compañeros y estos intentarán identificar a partir de qué método adquirieron sus conocimientos sobre la lengua española. - 2ª sesión: La profesora expondrá algunos videos acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje de E/LE a los alumnos. Posteriormente, estudiantes y la docente, debatirán acerca de experiencias, actividades o métodos que dan más énfasis a la enseñanza de la expresión oral, correlacionándolos a sus relatos de aprendizaje de E/LE.
<b>Metas</b>	-Posibilitar interacciones acerca de las formas de aprendizaje de lenguas; -Contrastar las formas de aprendizaje con las distintas experiencias de adquisición de la lengua oral española;
<b>Productos de la subtarea 1</b>	-Debates acerca de los métodos de aprendizaje, focalizando la enseñanza de la lengua oral; -Objetos moldeados por los aprendices;
<b>Papel de la profesora</b>	-Facilitadora en el proceso de reflexión acerca de las experiencias de aprendizaje de español; - Mediadora para los aspectos de adquisición de la lengua oral;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la ejecución de la tarea de moldeado y en la reflexión acerca de sus contextos de aprendizaje;

<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula.
---------------------------	-----------

Tabla 4-2. Descriptores de la subtarea 1 (acción piloto)

Al final de la subtarea 1 la profesora deberá reflexionar con los aprendices sobre las actividades propuestas, de qué manera sus relatos han contribuido para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua meta.

La segunda subtarea de la acción piloto está compuesta por un conjunto de actividades de identificación y producción de algunos conceptos clave de la lengua oral tales como la negociación, la cooperación, el contexto, la adecuación al contexto, los registros, el monólogo versus el diálogo, la mediación y la interacción entre los hablantes. A lo largo de esta subtarea van a realizar la producción de unos cortometrajes, poniendo en práctica dichos conceptos. Esta subtarea da continuidad a la primera porque lleva al aprendiz a reflexionar acerca de su adquisición de la lengua oral. A continuación, se presenta la tabla 4-3 con los descriptores de dicha subtarea.

<b>Sub tarea 2: Producción de cortometrajes</b>	
<b>Carga horaria</b>	- 4 sesiones (360 min);
<b>Material de entrada</b>	- videos de propagandas publicitarias; - cortometrajes;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-3 <sup>a</sup> sesión: La profesora deberá exponer los conceptos de negociación, cooperación, contexto, adecuación al contexto, registros, monólogo versus diálogo, entre otros, a través de videos de propagandas publicitarias. Los alumnos participarán de forma activa, ayudando a la profesora en la identificación e interpretación de los conceptos de clave de lengua oral por medio de estos videos; -4 <sup>a</sup> sesión: Los alumnos asistirán a un cortometraje que abarca algunos conceptos de clave oral y debatirán acerca de la importancia de estos conceptos para el proceso de adquisición fónica del español como lengua extranjera; -5 <sup>a</sup> sesión: Los alumnos grabarán sus propios cortometrajes, en parejas, simulando acciones cotidianas de modo que sea posible

	<p>identificar los conceptos clave de la lengua oral expuestos en las sesiones anteriores. Para desarrollar esta actividad, los alumnos podrán explorar otros espacios fuera del aula, por ejemplo, el pasillo, el patio, los jardines, el aparcamiento del campus, etc. durante el horario de clase;</p> <p>-6ª sesión: Los alumnos presentarán sus cortometrajes a la clase y los demás compañeros intentarán identificar qué conceptos de clave de la lengua oral aparecen en cada circunstancia. Al final, se hará un momento de reflexión acerca de la subtarea propuesta a fin de estimular desde el principio la concienciación lingüística acerca de los aspectos que forman el lenguaje oral;</p>
<b>Metas</b>	<p>-Desarrollar los niveles entonación lingüística, de fluidez, de auto reparación del aprendiz.</p> <p>-Estimular la reflexión acerca de los conceptos clave de la lengua oral.</p>
<b>Productos de la subtarea 2</b>	<p>-Videos simulando situaciones reales en las cuales aparecen los conceptos de clave de la lengua oral.</p> <p>-Debates acerca de los conceptos más significativos para la adquisición de la lengua oral.</p>
<b>Papel de la profesora</b>	<p>-Mediadora en los debates acerca de los conceptos de clave de la lengua oral.</p> <p>- Instructora en la edición de los cortometrajes.</p>
<b>Papel de los alumnos</b>	<p>- Identificadores de los conceptos clave de lengua oral;</p> <p>-Protagonistas en la ejecución de las tareas de producción, grabación y exposición de los cortometrajes;</p>
<b>Entorno (contexto)</b>	<p>-el aula;</p> <p>- espacios externos al aula para la grabación de los videos.</p>

Tabla 4-3. Descriptores de la subtarea 2 (acción piloto)

Al concluir la subtarea 2 la profesora deberá seguir reflexionando con los aprendices acerca de las actividades propuestas, de qué manera la producción de los cortometrajes ha colaborado para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española. En esta subtarea es importante concientizarlos de que la

negociación, la mediación y la cooperación que realizan durante la producción de los cortometrajes son los momentos que, de hecho, estarán desarrollando su competencia fónica y que el video tan sólo es un producto del diálogo que generaron en las sesiones anteriores.

La tercera subtarea de la acción piloto está volcada al desarrollo de la creatividad de los aprendices al crear narrativas orales en la lengua española y su capacidad de adaptar el texto oral al contexto discursivo. Para ello, es fundamental que los aprendices estén atentos a sus intenciones comunicativas, a los canales de producción y recepción del habla, que definirán los registros (formal o informal) y a los géneros textuales utilizados en sus intercambios de comunicación. Se presenta la tabla 4-4 con los descriptores de dicha subtarea.

<b>Sub tarea 3: Creación de narrativas orales</b>	
<b>Carga horaria</b>	-02 sesiones (180 min);
<b>Material de entrada</b>	-Objetos utilitarios (de casa, de clase, de trabajo, etc.); -Imágenes ilustrativas;
<b>Actividades o procedimientos</b>	- 7ª sesión: Según el diccionario de términos clave de E/LE (CVC, 1997-2017) la adecuación “es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo”. Es decir, el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación. Para desarrollar la adecuación a registros y géneros en la lengua oral, los alumnos construirán narrativas orales en distintos contextos de uso del habla a partir del uso de objetos utilitarios (de casa, de clase, de trabajo, etc.). La profesora inicialmente les determinará el género textual y los variados contextos de habla. Cada alumno llevará un objeto utilitario a clase y a partir de estos objetos construirán sus historias y reaccionarán a las historias de sus compañeros, manteniendo la bidireccionalidad

	<p>discursiva. Les tocará a los alumnos ajustar el texto oral a sus intenciones comunicativas, a su canal de producción y recepción;</p> <p>- 8ª sesión: La profesora les enseñará a los alumnos 06 imágenes que expresen sentimientos (amistad, alegría, amor, rabia, tristeza y decepción) y les provocará a la interpretación de estas imágenes. En seguida, les pedirá que recuerden historias personales en las que uno o más de estos sentimientos se destacaron y dialoguen con sus compañeros acerca de estos temas. La profesora les solicitará que graben el audio de estas charlas, que se dará en parejas o grupos de 03 personas como máximo y se ausentará momentáneamente del aula a fin de proporcionar más libertad a los alumnos. Por consiguiente, los alumnos podrán aproximarse a un contexto de habla más espontáneo. Los alumnos deberán valerse de los conocimientos adquiridos, anteriormente, acerca de la adecuación a registros y géneros para poner en práctica dicha actividad. Además, deberán reflexionar acerca de los desafíos de dialogar con sus compañeros acerca de temas que expresan sentimientos y reaccionar a sus relatos;</p>
<b>Metas</b>	<p>-Dar continuidad a la enseñanza de los conceptos clave de lengua oral, especificando la relevancia de la adecuación a registros y géneros;</p> <p>-Posibilitar el desarrollo de la creatividad a través de la construcción de narrativas, sin la mediación lectoescritora;</p> <p>-Estimular el diálogo, la tomada del turno de habla, las expresiones de sentimiento y la concienciación del rasgo de la bidireccionalidad en el habla;</p>
<b>Productos de la subtarea 3</b>	<p>-Narrativas orales (historias) a partir del uso de objetos utilitarios;</p> <p>-Diálogos a partir de imágenes;</p>
<b>Papel de la profesora</b>	<p>-Mediadora en la construcción de las narrativas y de los diálogos entre los alumnos;</p>

	-Instructora acerca del concepto de “adecuación al contexto” y a todos los elementos que lo constituyen.
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en construcción de las narrativas orales y de los diálogos; -Participantes en el proceso de construcción de las narrativas de sus compañeros de clase;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula -Contextos previos a las narrativas reales relatadas por los alumnos.

Tabla 4-4. Descriptores de la subtask 3 (acción piloto)

Tras terminar la subtask 3, la profesora deberá retomar los relatos de aprendizaje, los conceptos de clave oral, el proceso de producción de los cortometrajes y preguntarles a los aprendices cómo estas tareas los han ayudado a crear sus narrativas orales, qué desafíos se han deparado hasta aquel momento y de qué manera la subtask 03 ha colaborado para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española. Cabe resaltar que el estímulo a distintos géneros textuales orales les permitirá también desarrollar su competencia estratégica, salir de su zona de confort y ampliar su actuación en diversos contextos discursivos.

La cuarta subtask de la acción piloto está dirigida al análisis de la producción oral de los aprendices en las subtasks 02 y 03, es decir, a la observación de los enunciados interrogativos y enfáticos que produjeron en sus cortometrajes y en las narrativas orales. En esta subtask se realizará una reflexión acerca de los distintos contornos melódicos que hay en el portugués brasileño y en el español, visualizando algunos gráficos con los patrones melódicos ya establecidos en otras investigaciones (Leite Araújo, 2014; Fonseca de Oliveira, 2013; Mateo Ruiz, 2014), escuchando algunos de los enunciados en las dos lenguas y observando las interferencias en la entonación prelingüística del portugués brasileño que aparezcan en los enunciados en español extraídos de las subtasks 02 y 03. A continuación, se presenta la tabla 4-5 con los descriptores de esa subtask.

<b>Sub tarea 4:</b> Análisis de la entonación prelingüística del español y del portugués brasileño	
<b>Carga horaria</b>	6 sesiones (540 min);
<b>Material de entrada</b>	-Enunciados interrogativos extraídos de otras investigaciones (Fonseca de Oliveira, 2013; Leite Araújo, 2014; Mateo Ruiz, 2014); -Cortometrajes de la subtarea 2; -Audios de las narrativas de la subtarea 3;
<b>Actividades o procedimientos</b>	- 9ª sesión: La profesora les enseñará a sus alumnos el método de análisis melódico del habla (Cantero & Font-Rotchés, 2009), detallando los procedimientos de análisis acústico del habla de la entonación prelingüística. Para ello, les mostrará algunos enunciados previamente analizados por otros investigadores (Fonseca de Oliveira, 2013; Leite Araújo, 2014; Mateo Ruiz, 2014) acerca de las características del español hablado por brasileños, las interrogativas del portugués brasileño y los rasgos del español peninsular, respectivamente. - 10ª sesión: Los alumnos realizarán la extracción de datos (de enunciados interrogativos y enfáticos) de los cortometrajes de la subtarea 2 y de los audios de las narrativas de la subtarea 3. - 11ª y 12ª sesión: Los alumnos crearán los gráficos de los enunciados extraídos de la subtarea 2 y de los audios de las narrativas de la subtarea 3. - 13ª sesión: Los alumnos compararán los gráficos de los enunciados extraídos de las subtareas 2 y 3 con los patrones melódicos determinados en investigaciones anteriores (Fonseca de Oliveira, 2013; Araújo, 2014; Mateo Ruiz, 2014). - 14ª sesión: La profesora y los alumnos realizarán un debate acerca de las interferencias de la entonación del portugués brasileño en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera;
<b>Metas</b>	-Identificar las interferencias de la entonación del portugués brasileño en los contornos melódicos producidos en E/LE por los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español;

<b>Productos de la subtarea 4</b>	-Gráficos de los enunciados extraídos de la subtarea 2 y de los audios de las narrativas de la subtarea 3; -Debate acerca de la entonación prelingüística del español y del portugués brasileño;
<b>Papel de la profesora</b>	-Instructora de cómo realizar el análisis melódico del habla; -Mediadora del debate acerca las interferencias de la entonación del portugués brasileño en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Observadores de la ponencia acerca del método de análisis melódico del habla; -Protagonistas al realizar el análisis melódico de los enunciados que han producido en las subtareas anteriores; -Participantes del debate acerca de las interferencias de la entonación del portugués brasileño en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula; -Laboratorio de informática.

Tabla 4-5. Descriptores de la subtarea 4 (acción piloto)

Se espera que a través de la subtarea 04 los aprendices se den cuenta de que hay diferencias entre los contornos melódicos de las dos lenguas, comparando los patrones melódicos preestablecidos con los enunciados que han producido en clase. Además, se pretende que los alumnos pasen a dar más atención y poner más énfasis en las inflexiones tonales al expresarse oralmente en español.

Al concluir la subtarea 04 la profesora deberá reflexionar con los aprendices acerca de las actividades propuestas, de qué manera el análisis melódico de los enunciados producidos en las subtareas 02 y 03 han colaborado para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española.

La quinta subtarea de la acción piloto da continuidad a la propuesta de la subtarea 04 y amplía el análisis acerca de las interferencias del portugués brasileño en la adquisición del español como lengua extranjera de los aprendices por medio de la realización de debates, de la creación y de la ejecución de unos juegos. En esta subtarea son utilizados

como material de entrada una selección de audios del corpus de la tesis *Características de la entonación del español hablado por brasileños* (Fonseca de Oliveira, 2013), audios de las narrativas orales de la subtarea 03 y algunos videos de celebridades brasileñas hablando en español. Con esta subtarea se pretende que los aprendices reflexionen acerca de las interferencias interlingüísticas (principalmente las interferencias fónicas) entre el español y portugués brasileño, desarrollen soluciones para superarlas y a partir de esta subtarea comiencen a sistematizar las ideas para sus mini clases de expresión oral.

<b>Sub tarea 5: Las interferencias interlingüísticas entre el español/portugués</b>	
<b>Carga horaria</b>	02 sesiones (180 min);
<b>Material de entrada</b>	-Audios del corpus de la tesis <i>Características de la entonación del español hablado por brasileños</i> (Fonseca de Oliveira, 2013) -Audios de las narrativas orales de la subtarea 3; -Video de celebridades brasileñas hablando español;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-15ª sesión: La profesora les presentará a los alumnos fragmentos de audios que forman parte del corpus de la Tesis <i>Características de la entonación del español hablado por brasileños</i> (Fonseca de Oliveira, 2013), de audios de las narrativas orales de la subtarea 3 y de un video de celebridades brasileñas hablando en español. A partir de estos audios, los alumnos y la profesora van a debatir acerca de las interferencias interlingüísticas (a nivel prosódico) entre el español y el portugués. Enseguida, la profesora les propondrá un juego de adivinanzas a fin de estimular la interacción, el cambio de turno de habla, la elaboración de preguntas y respuestas acerca de algunas personalidades brasileñas que hablan español. Los alumnos utilizarán gorras con las fotos de las celebridades y partir de lo que estarán viendo harán preguntas acerca de sus personajes. Sus compañeros les darán pistas sobre quiénes son y podrán cooperar añadiendo informaciones relevantes para el desarrollo del juego.  -16ª clase: En grupos de 04 personas, los alumnos van a elaborar y enseguida aplicar a sus compañeros de clase un juego que les

	proporcione el desarrollo de su producción e interacción oral. En el diseño del juego van a dar el enfoque a las interferencias prosódicas y en la ejecución van a buscar identificar qué interferencias interlingüísticas perciben en su discurso, pensando en posibles soluciones para superarlas;
<b>Metas</b>	-Reflexionar acerca de las interferencias interlingüísticas entre el español/portugués; -Proponer soluciones para superar las interferencias interlingüísticas que pueden surgir en la adquisición de la lengua oral;
<b>Productos de la subtarea 5</b>	-Debates acerca de interferencias interlingüísticas entre el español/portugués; -Los juegos desarrollados por los estudiantes para la identificación de las interferencias interlingüísticas entre el español/portugués;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora de los debates acerca de las interferencias interlingüísticas y de las posibles soluciones para superarlas; -Instructora de los alumnos para la identificación de las interferencias interlingüísticas entre el portugués/español;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Oyentes de los audios de los informantes que están en proceso de interlengua; -Interlocutores en los debates acerca de las interferencias interlingüísticas; -Creadores y participantes de los juegos para la identificación de las interferencias interlingüísticas;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula.

Tabla 4-6. Descriptores de la subtarea 5 (acción piloto).

Al concluir la subtarea 05 los aprendices y la docente deberá reflexionar acerca de las actividades propuestas, de qué manera el análisis de fragmentos del corpus del español hablado por brasileños, de los audios producidos por ellos en la subtarea 03 y los videos

de las celebridades brasileñas hablando en español ha colaborado para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española.

La subtarea 06 ha sido espacio dedicado al diseño de las mini clases que los alumnos han presentado como tarea final de la acción piloto. En esta subtarea, la profesora y sus alumnos debaten, tras ver un video y algunas imágenes, acerca de la enseñanza de la prosodia, retoman algunos conceptos clave de la expresión oral y comentan acerca de la didáctica de la pronunciación. La subtarea 06 tiene por objetivo realizar el planteamiento de las mini clases de forma clara y concisa para sus compañeros de clase. Cabe resaltar que el proceso de negociación, mediación e interacción oral entre los aprendices durante la elaboración de las propuestas didácticas forma parte del perfeccionamiento de su competencia fónica en la lengua española. Por ende, los alumnos deben poner atención a estos actos de habla y valorarlos como momentos de adquisición de la lengua española. A continuación, se presenta la tabla 4-6 con los descriptores de dicha subtarea.

<b>Subtarea 6: Producción de secuencias didácticas para la tarea final</b>	
<b>Carga horaria</b>	-04 sesiones (360 min);
<b>Material de entrada</b>	-Video de una clase de español que contemple la enseñanza de la oralidad; - <i>Power Point</i> con imágenes y conceptos sobre la didáctica de la pronunciación del español;
<b>Actividades o procedimientos</b>	- <b>17ª sesión:</b> La profesora expondrá acerca del papel de la prosodia en las clases de E/LE, de la acentuación y de la entonación en diversos métodos y enfoques metodológicos. Para ello, utilizará un video de una clase de lenguas en el cual se contemple la enseñanza de la oralidad y un <i>Power Point</i> con imágenes y conceptos clave de la didáctica de la pronunciación del español. De esta manera, establecerá un diálogo con sus alumnos acerca de actividades que promuevan la enseñanza de la oralidad y les explicará las principales características de la didáctica de la pronunciación de la lengua española;

	<p><b>-18ª sesión:</b> La profesora retomará el video utilizado en la clase anterior y discutirá con sus alumnos acerca del diseño de una secuencia didáctica para una clase de expresión oral. Será necesario, pues, abordar los siguientes aspectos que componen la planificación de una secuencia didáctica: el tema, los objetivos, la metodología y los papeles del alumno y del profesor en el aula.</p> <p><b>-19ª sesión:</b> Tras debatir acerca de la didáctica de la pronunciación del español y del diseño de una secuencia didáctica, la profesora propondrá que los alumnos (en parejas) se reúnan y comiencen a definir el tema, los objetivos, la metodología, los papeles de alumno/profesor de las actividades didácticas que formarán parte de sus secuencias didácticas.</p> <p><b>-20ª sesión:</b> En este encuentro, los alumnos concluirán el diseño de sus secuencias didácticas para la mini clase de expresión oral. Para ello, la sesión será dividida en dos momentos: primero, retomar la planificación de la actividad focalizando en el debate acerca de las estrategias para adquirir las competencias fónicas de la lengua española; y, en segundo lugar, ampliando el debate para toda la clase al exponer las dificultades que surgieron durante la planificación.</p>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discutir acerca de la importancia de la enseñanza de la pronunciación en las clases de E/LE;</li> <li>-Exponer los rasgos fundamentales para la construcción de una secuencia didáctica de expresión oral;</li> <li>-Posibilitar que los alumnos, a partir de la identificación de sus propias interferencias interlingüísticas, construyan el diseño de sus mini clases en el aula;</li> <li>-Reflexionar acerca de las dificultades que surgieron durante la planificación de la secuencia didáctica;</li> </ul>
<b>Productos de la subtarea 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Debates acerca de la Didáctica de la pronunciación del español;</li> <li>-El planteamiento de las secuencias didácticas para las mini clases de expresión oral en E/LE;</li> </ul>

<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Instructora de los conceptos clave de la didáctica de la pronunciación del español;</li> <li>-Mediadora de los debates para la identificación de las principales características de los componentes prosódicos que se aborden en el video propuesto;</li> <li>-Instructora en la planificación de las actividades didácticas elaboradas por los alumnos;</li> </ul>
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observadores de una clase de español (que contemple la enseñanza de la oralidad);</li> <li>-Protagonistas en el proceso de la creación de las secuencias didácticas para la mini clase de expresión oral;</li> <li>-Colaboradores en la reflexión acerca de las dificultades que surgieron durante la planificación de la secuencia didáctica;</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula.

Tabla 4-7. Descriptores de la subtarea 6 (acción piloto)

Al finalizar la subtarea 06 la profesora deberá reflexionar con los aprendices acerca de las actividades propuestas, de qué forma las sesiones teóricas acerca de la didáctica de la pronunciación y las sesiones para el diseño de sus propuestas didácticas han contribuido para la construcción de la tarea final y para el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española.

La tarea final es el momento en que los aprendices asumen el papel de docentes en el aula e imparten, en parejas, una mini clase de expresión oral. Es en esta tarea que pueden observar el progreso en la adquisición de la lengua oral de sus compañeros, cooperar con ellos participando de sus interacciones orales y reflexionar acerca de su práctica docente. A continuación, se presentan en la tabla 4-8 las etapas de dicha tarea.

<b>Tarea final:</b> Las mini clases de expresión oral de E/LE	
<b>Carga horaria</b>	-6 sesiones (540 min)
<b>Material de entrada</b>	- Cada pareja de alumnos determinará el material de entrada que se utilizará en su mini clase;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La profesora les dispondrá el cañón y la caja de sonido;</li> <li>- La docente les pedirá que eviten el uso de la mediación lectoescritora en sus mini clases de expresión ora;</li> </ul>
<b>Actividades o procedimientos</b>	<p><b>-20ª a 26ª sesión:</b> En parejas, los alumnos desarrollarán una mini clase de expresión oral, utilizando una de las actividades que forman parte de las secuencias didácticas que prepararon en los últimos encuentros. Cada pareja tendrá 30 minutos para desarrollar su actividad y los demás compañeros de la clase interactuarán con ellos durante su presentación. Al final de cada mini clase, se dispondrá de 10 minutos para que se hagan preguntas, sugerencias, elogios o críticas a las actividades propuestas;</p>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar los progresos en la adquisición de la competencia fónica de E/LE, principalmente respecto a la interacción y en la producción oral.</li> <li>- Ser capaces de cumplir el rol de docente y, a la vez, de aprendiz, convirtiéndose en interlocutores habituales de sus compañeros.</li> <li>-Poner en práctica las actividades elaboradas para la mini clase de expresión oral;</li> <li>- Reflexionar acerca de los objetivos propuestos para cada actividad de la tarea final y verificar si al final tuvieron éxito;</li> <li>-Verificar cómo las subtareas contribuyeron para la realización de la tarea final y si de alguna manera están presentes en los productos finales de cada mini clase;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las interacciones orales de los aprendices;</li> <li>-Las reflexiones acerca de las actividades propuestas en las mini clases de expresión oral;</li> </ul>
<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluadora del progreso de los alumnos en su competencia fónica de E/LE;</li> <li>-Observadora de las actividades propuestas para las mini clases de expresión oral;</li> <li>-Evaluadora de las prácticas docentes desarrolladas por los alumnos;</li> </ul>

<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonista al desarrollar su competencia fónica y, al mismo tiempo, su práctica docente a través de una mini clase de expresión oral; -Colaborador en los progresos de adquisición de la lengua oral de sus compañeros de clase;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula.

Tabla 4-8. Descriptores de la tarea final (acción piloto)

Tras la conclusión de la tarea final, la profesora deberá pedirles a los estudiantes que comenten las mini clases de sus compañeros, evalúen oralmente sus prácticas docentes y reflexionen respecto a la contribución de las actividades propuestas para el desarrollo de su competencia fónica. La mirada de los aprendices hacia las mini clases impartidas por sus compañeros de clase es fundamental para que comprendan que estas reflexiones forman parte tanto de su proceso de adquisición del español como del desarrollo de su competencia docente.

## 4.8 Diseño de la acción didáctica

La acción didáctica ha surgido de las inquietudes de esta investigadora en cuanto a la real concienciación lingüística de los estudiantes brasileños de Letras-Español con respecto al desarrollo de su competencia fónica mientras se aplicaba la acción piloto. Por ende, esta propuesta es una reflexión de lo que se ha trabajado durante el primer semestre de 2018. Esta acción está menos centrada en tratar teóricamente acerca de la lengua oral y, por lo tanto, está más dirigida a las prácticas de la expresión oral de la lengua española, es decir, a cómo los aprendices han desarrollado sus actos de habla apoyándose en actividades que han sido resignificadas y mejor planteadas bajo el Enfoque Oral.

Los principales cambios que la profesora ha realizado en la acción han sido los siguientes:

- Ha reducido la cantidad de actividades; es decir, ha propuesto la aplicación de 03 subtareas para que los aprendices desarrollaran su competencia fónica;

- Ha reducido el número de actividades que han sido grabadas a lo largo de la acción, pues se ha dado cuenta que esto inhibía la participación de los alumnos;
- Ha incluido algunas de las tareas finales desarrolladas por los alumnos de la acción piloto en el rediseño de la acción didáctica;
- Ha ajustado las sesiones a la carga horaria de las sesiones de 75 minutos cada, con tal de atender a los horarios del transporte público que los estudiantes tenían para regresar a casa;
- Ha hecho ajustes en los objetivos de las tareas, así como en las destrezas implicadas;

Como preparación para la tarea final, en la acción didáctica se ha propuesto una reestructuración de las subtareas y estas han sido reordenadas como un conjunto de tareas previas, capacitadoras y posibilitadoras. Martín Peris (1999:13-24) al desarrollar su perspectiva acerca de la enseñanza del español mediante tareas caracteriza cada una como:

*“las tareas previas son las que introducen el tema sobre el que girarán el resto de las actividades de lengua oral, de pronunciación, de negociación de los criterios y sus restricciones. Las tareas posibilitadoras son las que llevan a los aprendices a tomar decisiones, a buscar las informaciones para prepararse para la tarea final. Y las tareas capacitadoras son las que permiten el entrenamiento tanto del contenido como de la forma”.* (Martín Peris ,1999:13-24)

De esta manera, se ha podido constatar que diversas actividades que se han propuesto en la acción piloto formaban parte de la misma subtarea. Por eso, ha sido necesaria su reestructuración y adecuación al tiempo que se tenía disponible.

A continuación, se presenta la tabla 4-9 con la ficha técnica de los principales rasgos de la acción didáctica.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) <b>PÚBLICO META:</b> Estudiantes universitarios de Letras-Español; BRASIL</p> <p>b) <b>ASIGNATURA:</b> Expresión Oral de la Lengua Española</p> <p>b) <b>CURSO:</b> de 4ª a 9ª período (Es una asignatura optativa a partir del 4º período).</p> <p>c) <b>NIVEL:</b> B1-B2 (MCERL)</p> <p>d) <b>EDAD:</b> A partir de los 19 años</p> <p>e) <b>NÚMERO DE ALUMNOS EN EL AULA:</b> de 10 a 15 alumnos</p> <p>f) <b>CARGA HORARIA:</b> 60 H / CLASES DE 75 min. – 2 CLASES A LA SEMANA</p> <p>g) <b>GRUPOS:</b> 03 a 04 personas (El desarrollo de las subtarear será realizado en equipo a fin de que los alumnos puedan interactuar más y, al mismo tiempo, el profesor pueda prestarles la debida asistencia)</p> <p>h) <b>Tarea final:</b> REALIZAR UNA MINICLASE DE EXPRESIÓN ORAL PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 4-9. Ficha técnica de la acción didáctica

Así como en la acción piloto, la ficha técnica de la acción didáctica presenta las características del público, el contexto en el cual están inmersos, la asignatura por medio de la cual se ha aplicado dicha acción, el curso que pertenecen los aprendices, el nivel de lengua que poseen, su edad, la cantidad de alumnos que la acción didáctica abarca, la carga horaria disponible, la forma de agrupación y principalmente la propuesta de tarea final, que es el eje de la acción didáctica. Por lo tanto, los aprendices la deben de tener en cuenta desde el principio y de este modo van a sentirse más motivados en perfeccionar su competencia fónica por medio de las subtarear propuestas e, incluso, poder opinar acerca posibles alteraciones en las actividades.

A continuación, se presenta la figura 4-2 con el diseño de la acción didáctica que ha sido replanteada a lo largo de esta investigación acción.

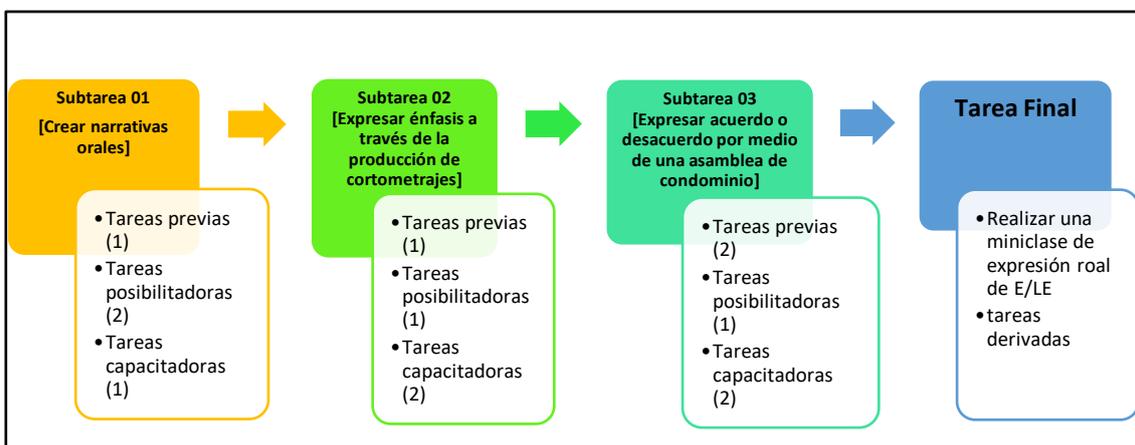


Figura 4-2. Diseño de la acción didáctica

Conforme se presenta en la figura 4-2, cada subtarea ha sido estructurada con conjunto tareas previas, posibilitadoras y capacitadoras que posibilitan a los aprendices desarrollar la tarea final. En primera subtarea de la acción didáctica es un conjunto de actividades que estimula al aprendiz a crear sus narrativas orales y desarrollarlas a partir de la interacción oral con sus compañeros de clase. Está dividida en las siguientes etapas: la tarea previa (A) motiva a que los aprendices retomen sus experiencias de aprendizaje por medio del moldeo de una plastilina y charlen acerca de dichas experiencias; la tarea posibilitadora (1) permite que negocien los criterios para el desarrollo de la tarea final y, por consiguiente, a las subtareas que la preceden; la tarea posibilitadora (2) lleva a los aprendices a interpretar, describir y comprender informaciones de videos; la tarea posibilitadora (3) explora aún más la interpretación de imágenes y la formulación de hipótesis a través de un juego de cartas; y la tarea capacitadora (1) les permite crear sus narrativas orales y desarrollarla a partir de las piezas del juego LEGO. A continuación, se presenta la tabla 4-10 con los descriptores de la referida subtarea.

<b>Subtarea 1: Crear narrativas orales</b>	
<b>Tarea previa (A)</b>	-Charla acerca del proceso de adquisición oral de E/LE;
<b>Carga horaria</b>	-Sesiones 1 y 2 (~150 min);
<b>Destrezas</b>	-Producción, comprensión, mediación e interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-04 personas/grupo;
<b>Material de entrada</b>	-La plastilina;

<b>Actividades o procedimientos</b>	-Esta primera tarea tiene por objetivo desarrollar una conversación acerca del proceso de adquisición oral del español como lengua extranjera. Para ello, los alumnos moldearán individualmente una plastilina en forma de objetos, de manera que estos representen cómo aprendieron a hablar español. A continuación, se reunirán en grupos de 04 personas e interactuarán con sus compañeros, intentando identificar qué objetos son, para qué sirven y a partir de qué estrategias adquirieron sus conocimientos sobre la lengua española;
<b>Metas</b>	-Posibilitar interacciones acerca de las formas de aprendizajes; -Contrastar las formas de aprendizajes con las distintas experiencias de adquisición de la lengua oral;
<b>Productos de la tarea previa (A)</b>	-Relatos de aprendizaje de E/LE; -Objetos moldeados con la plastilina;
<b>Papel de la profesora</b>	- Mediadora en el proceso de reflexión acerca de las experiencias de aprendizaje; - Instructora acerca de los aspectos de adquisición de la lengua oral.
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la ejecución de la tarea de moldeado y en la reflexión acerca de sus contextos de aprendizaje;
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula.
<b>Tarea Posibilitadora (1)</b>	-Negociación de los criterios para la aplicación de la acción didáctica;
<b>Carga horaria</b>	- Sesión 3 (75min);
<b>Destrezas</b>	- Negociación, cooperación e interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	- Profesora y gran grupo;
<b>Material de entrada</b>	- <i>Power Point</i> ;

<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora y el gran grupo negociarán los criterios para la aplicación de la acción didáctica a partir de esta etapa. De esta forma, los estudiantes tendrán la posibilidad de participar de la mayoría de su proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión oral del español como lengua extranjera. Para ello, la profesora les presentará la propuesta de un pacto pedagógico en el cual constan las reglas de convivencias, las etapas del curso, las subtareas preparatorias para las mini clases y las evaluaciones. Los alumnos podrán dar sus opiniones y negociar posibles alteraciones en el contrato. Al final reflexionarán acerca de esta negociación y lo firmarán junto a la profesora.
<b>Metas</b>	- Negociar los criterios de aplicación de la acción didáctica; - Tomar decisiones en equipo acerca de dicha acción; - Buscar informaciones para realizar la tarea final; - Aclarar las dudas que tengan los aprendices cuanto a la acción didáctica;
<b>Productos de la tarea posibilitadora (1)</b>	- Reflexión y discusión acerca del pacto pedagógico;
<b>Papel de la profesora</b>	- Proponente del pacto pedagógico; - Facilitadora en la discusión acerca la enseñanza/aprendizaje de la expresión oral de E/LE;
<b>Papel de los alumnos</b>	- Oyentes de la propuesta del pacto pedagógico; - Cooperadores en las posibles alteraciones que se hagan en el pacto;
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula;
<b>Tarea Posibilitadora (2)</b>	- Interpretación y comprensión oral de videos;
<b>Carga horaria</b>	- Sesión 04 (75 min);
<b>Destrezas</b>	- Producción, comprensión, mediación e interacción oral;

<b>Agrupamiento en clase</b>	- 02 personas;
<b>Material de entrada</b>	- Tapón para los ojos y videos
<b>Actividades o procedimientos</b>	-En esta cuarta sesión, los alumnos serán estimulados a desarrollar la interpretación y comprensión oral de historia narradas en el formato de videos. Para ello, la profesora dividirá la clase en parejas y distribuirá tapones para los ojos. Enseguida, les explicará que uno de los alumnos verá al video y el otro estará con los ojos tapados. Mientras tanto el alumno que puede ver el video describirá las escenas a su compañero. El profesor concederá un tiempo para que, tras la exhibición del video, la pareja interactúe y el que no lo pudo ver le haga preguntas a su compañero y comente las impresiones que tuvo de su relato. Después los papeles serán invertidos y los alumnos que estaban con los ojos tapados verán un nuevo video y les describirán lo que estará pasando a su pareja. Tras la exhibición del segundo video la pareja interactuará una vez más. El que no pudo ver el 2º video dirá sus impresiones. Por fin la profesora exhibirá los dos videos a todos para que puedan comparar las descripciones que escucharon de sus parejas y hacer nuevas interpretaciones de los videos. Al final, la profesora les motivará a los alumnos a que compartan con toda la clase las dificultades que tuvieron al interpretar, describir y comparar las informaciones de los videos.
<b>Metas</b>	-Interpretar, describir y comprender informaciones de videos; -Desarrollar la competencia mediadora entre el texto audiovisual y el texto oral; -Tomar decisiones acerca de cuáles informaciones del video son las más relevantes para su comprensión; -Transmitir de forma clara y coherente las informaciones del video; -Interactuar acerca de distintos puntos de vista sobre los videos;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exponer las dificultades por no poder ver los videos;</li> <li>-Formular preguntas acerca de los videos;</li> <li>-Prepararse para las dificultades y limitaciones que puedan surgir en la expresión oral de los alumnos en las mini clases;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea posibilitadora (2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descripción de los videos;</li> <li>-Diálogos a partir de los videos;</li> </ul>
<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientadora acerca de la descripción de los videos, de la adecuación al contexto y a todos los elementos que los constituyen;</li> <li>-Mediadora para la construcción de las narrativas y de los diálogos entre los alumnos;</li> </ul>
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Protagonistas en la descripción de los videos y en la construcción de los diálogos;</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El aula;</li> </ul>
<b>Tarea Posibilitadora (3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interpretación de imágenes y formulación de hipótesis;</li> </ul>
<b>Carga horaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sesión 05 (75 minutos);</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción, comprensión, mediación e interacción oral;</li> </ul>
<b>Agrupamiento en clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-04 personas;</li> </ul>
<b>Material de entrada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El juego DIXTI (ver anexo 9.9.2.5);</li> </ul>
<b>Actividades o procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En esta quinta sesión, los alumnos serán estimulados a interpretar imágenes y a formular hipótesis. Para ello, la profesora les enseñará el juego DIXTI. En este juego, creado en 2008 por Jean-Louis Roubira, el objetivo es adivinar una carta a partir de pistas que se dan en forma de frase o narración (de ahí surge el nombre del juego). La dinámica del juego consiste en</li> </ul>

	<p>que el narrador escoge una de sus seis cartas y, sin que ninguno de los otros jugadores la vea, crea una narración relacionada al dibujo de la carta. Después cada jugador escoge una carta de su mano que esté relacionada con la historia del narrador y se barajan todas para que no se sepa de quién es cada carta. Por lo tanto, la dificultad del juego radica en dar pistas de dificultad equilibrada, para evitar que todos o ninguno la adivinen. El resto de los jugadores obtienen puntos si adivinan la carta del narrador o si otro jugador vota por su carta. Las cartas contienen imágenes que pueden admitir una gran cantidad de historias, y con las ampliaciones (cartas complementarias) se pueden adquirir nuevas informaciones, con tal de hacer que cada partido sea diferente.</p>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar imágenes y formular hipótesis;</li> <li>- Construir narrativas orales a partir de las imágenes de las cartas del juego;</li> <li>-Tomar decisiones acerca de qué informaciones se pueden compartir u omitir en el juego;</li> <li>-Elaborar preguntas sobre las informaciones de las cartas;</li> <li>-Prepararse para formular hipótesis y hacer preguntas en las mini clases de expresión oral.</li> </ul>
<b>Productos de la tarea posibilitadora (3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Narrativas de las cartas;</li> <li>-Diálogos partir del juego;</li> </ul>
<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientadora de las instrucciones del juego;</li> <li>-Mediadora en la formulación de hipótesis y en la construcción de las narrativas orales;</li> </ul>
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Protagonistas en la ejecución del juego y en la construcción de los diálogos;</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Aula;</li> </ul>

<b>Tarea Capacitadora (1)</b>	- Construcción de narrativas orales;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 6 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	- Producción, comprensión, mediación e interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-piezas de LEGO (ver anexo 9.9.2.5);
<b>Actividades o procedimientos</b>	-En esta sexta sesión, los alumnos serán estimulados a desarrollar múltiples géneros de narrativas orales. La profesora inicialmente expondrá acerca de las narrativas ya desarrolladas en clase y les preguntará a los alumnos sobre otros géneros textuales orales (bromas, chistes, consejos, propagandas y entrevistas) y sus contextos de habla. A continuación, la profesora les presentará 03 modelos de LEGO distintos (piezas grandes de plástico, piezas de madero medianos y piezas de metal pequeñas), dividirá la clase en grupos de 04 personas y les pedirá que, en equipo, construyan un único objeto con las piezas de LEGO. Tal objeto les servirá de base para narrar una historia oralmente. La profesora sorteará los géneros textuales orales a cada grupo. Tras el montaje de los objetos, cada grupo presentará su narrativa y los demás alumnos reaccionarán a las historias de sus compañeros, manteniendo la bidireccionalidad discursiva. Les tocará a los alumnos ajustar el texto oral a sus intenciones comunicativas, a su canal de producción y recepción del habla.
<b>Metas</b>	-Entrenar la construcción de narrativas orales a partir de las piezas de LEGO; -Tomar decisiones en equipo acerca de las estrategias para montar el LEGO; -Poner en práctica la creatividad al desarrollar las narrativas orales;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresar énfasis y preguntas mientras interactúan con sus compañeros;</li> <li>-Reflexionar acerca de las dificultades en asociar el objeto creado a una nueva narrativa;</li> <li>-Desarrollar la competencia estratégica, la competencia fónica y la competencia discursiva como forma de preparación para las mini clases de expresión oral.</li> <li>-Desarrollar la fluidez, a fin de que se sientan más seguros en la ejecución de la tarea final;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea capacitadora (1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objeto creado a partir del LEGO;</li> <li>-Narrativas orales creadas a través del objeto creado con el LEGO;</li> </ul>
<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientadora de los géneros textuales orales y de la adecuación al contexto de habla;</li> <li>-Mediadora en la construcción de las narrativas orales;</li> </ul>
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonistas en la construcción de los objetos y de las narrativas orales.</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Aula;</li> </ul>

Tabla 4-10. Descriptores de la subtarea 1 (acción didáctica)

Al final de la subtarea 01 de la acción didáctica, los aprendices podrán expresar su opinión acerca de las actividades propuestas, de qué manera han estimulado el perfeccionamiento de sus narrativas orales y el desarrollo de su creatividad. La profesora podrá introducirles el concepto de competencia fónica mientras realizan dichas tareas y explicarles cómo a través del dominio de esa competencia pueden mejorar la producción y recepción del habla, la mediación oral, la interacción con sus compañeros y principalmente la entonación de la lengua española, implicando en una mayor concienciación lingüística respecto a los intercambios de habla que realicen con sus interlocutores.

La segunda subtarea de la acción didáctica es un conjunto de actividades que posibilita al aprendiz expresar énfasis, es decir, desarrollar más la entonación exclamativa a través de la producción y ejecución de cortometrajes que muestren situaciones problema de la

universidad. Esta subtarea está dividida en las siguientes etapas: la tarea previa (B) permite a los estudiantes interpretar, describir y comprender informaciones de videos/propagandas con muestras de habla del español hablado por nativos de España y Argentina; la tarea posibilitadora (4) les proporciona momentos de negociación antes la creación de los cortometrajes y, por ende, amplía las posibilidades de que auto reparen la pronunciación mientras realizan sus reuniones en grupo; la tarea capacitadora (2) les estimula a ensayar, grabar y editar los videos de los cortometrajes en clase, teniendo en cuenta que es durante el proceso de producción de los videos que se establecen las negociaciones, la colaboración entre los miembros del grupo, las discordancias entre los miembros del grupo, es decir, los intercambios comunicativos más espontáneos y por eso más significativos; y por fin la tarea capacitadora (3) tiene por objetivo presentar los cortometrajes, debatir acerca de los problemas identificados en la universidad y las posibles soluciones.

<b>Subtarea 2: Expresar énfasis (entonación exclamativa) a través de la producción de cortometrajes.</b>	
<b>Tarea previa (B)</b>	-Interpretación, descripción y comprensión de videos/propagandas publicitarias;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 7 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción, mediación e interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Profesor/ gran grupo;
<b>Material de entrada</b>	- Videos;
<b>Actividades o procedimientos</b>	- La profesora exhibirá videos de propagandas y entrevistas a fin de que los aprendices hagan un ejercicio de percepción auditiva, comparen el acento de algunos países (España/ Argentina, por ejemplo), el ritmo del habla al presentarse las ideas y la entonación de los enunciados exclamativos para dar los debidos énfasis en el discurso. A partir de los videos se establecerá un debate para comprender cómo se da el contexto (qué se sabe, qué no sabe y qué se supone saber) en cada situación en la que

	interactúan los personajes y qué soluciones se presentan para sanar cada problema.
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar, describir y comprender informaciones de videos/propagandas;</li> <li>- Desarrollar la percepción auditiva de los aprendices;</li> <li>- Contrastar distintos acentos del español;</li> <li>- Enfatizar la entonación de los enunciados exclamativos;</li> <li>- Reforzar la percepción y la producción del habla de los aprendices para que se sientan más seguros en la tarea final;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea previa (B)</b>	- Discusión acerca de los videos/propagandas;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora en el debate acerca de los videos/propaganda;
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observadores de los contextos, del acento y del ritmo del habla presentados en los videos;</li> <li>- Protagonistas al realizar los debates acerca de los videos/propaganda;</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula;
<b>Tarea Posibilitadora (4)</b>	-Preparación de los guiones gráficos;
<b>Carga horaria</b>	-Sesiones 08 y 09 (150 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Interacción y comprensión oral, negociación, cooperación;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Modelos de Guion Gráfico;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora y los alumnos discutirán acerca de los procedimientos que deberán atender para la creación del guion gráfico (el diseño con imágenes y palabras clave) de sus cortometrajes como, por ejemplo, las escenas principales, los

	<p>diálogos que servirán como guía de la situación comunicativa y las posibles soluciones para los problemas que les hayan llamado la atención en su contexto como estudiantes de Letras-Español en su universidad. Por último, los aprendices desarrollarán el guion gráfico de sus videos y tomarán decisiones de cómo los pondrán en práctica;</p>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tomar decisiones cuanto a la estructura del guion gráfico y del cortometraje, por consiguiente;</li> <li>-Cooperar en la creación del guion gráfico;</li> <li>-Argumentar acerca de los problemas identificados en la universidad;</li> <li>-Reforzar la percepción acerca del contexto de habla y las necesidades de expresarse oralmente para proponer soluciones a un determinado problema, llevándolos a reflexionar acerca de su papel como futuros profesores de Letras-Español;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea posibilitadora (4)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discusión acerca de los problemas identificados en la universidad;</li> <li>-Guion gráfico elaborado por los aprendices;</li> </ul>
<b>Papel de la profesora</b>	-Orientadora acerca de los procedimientos técnicos, aclaradora de dudas y mediadora de la discusión entre los aprendices;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la creación de los guiones gráficos y en la negociación de los problemas identificados en la universidad;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula, pasillos del campus y distintos ambientes frecuentados por los alumnos en la universidad (Restaurante Universitario, aparcamiento, baños, etc.)
<b>Tarea Capacitadora (2)</b>	-Ensayo, grabación y edición de los videos de los cortometrajes;
<b>Carga horaria</b>	- Sesión 10 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Producción y comprensión oral, interacción, negociación, cooperación;

<b>Agrupamiento en clase</b>	-03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Ordenadores, teléfonos móviles, auriculares, guiones gráficos y materiales para componer el escenario;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-Los aprendices se reunirán para poner en práctica el guion gráfico elaborado en la última clase. Es decir, saldrán del aula para grabar las escenas del cortometraje utilizando las cámaras de video de sus teléfonos móviles, o si así lo desean, podrán permanecer en el aula y grabarlas ahí mismo usando sus aparatos o los ordenadores disponibles. Después, regresarán a la clase para editar las escenas en los ordenadores y escuchar los audios por medio de los auriculares. Por último, debatirán acerca de qué escenas compondrán el video. Si no alcanza el tiempo, podrán concluir la edición de los videos fuera de clase y presentarlos en la próxima sesión;
<b>Metas</b>	-Entrenar cómo se expresa énfasis (la entonación exclamativa) en la lengua española; -Tomar decisiones de cómo se dará la actuación de cada alumno durante la grabación de los videos; -Grabar y editar los videos de los cortometrajes; -Reflexionar acerca de las destrezas de negociación y cooperación, así como la entonación exclamativa, de manera que esto les ayude a desarrollar su competencia fónica y los preparen para la ejecución de la tarea final;
<b>Productos de la tarea capacitadora (2)</b>	- Diálogo acerca de la construcción de los cortometrajes; - Los cortometrajes producidos por los aprendices;
<b>Papel de la profesora</b>	-Orientadora durante los ensayos y la edición de los cortometrajes; -Mediadora de los diálogos acerca de la construcción de los cortometrajes;

<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la negociación y en la producción de los cortometrajes;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula, pasillos del campus y distintos ambientes frecuentados por los alumnos en la universidad (Restaurante Universitario, aparcamiento, baños, etc.)
<b>Tarea Capacitadora (3)</b>	-Presentación de los cortometrajes y debate acerca de los problemas identificados en la universidad;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 11 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Comprensión y producción oral, interacción;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Profesora y gran grupo;
<b>Material de entrada</b>	-Cortometrajes producidos por los aprendices;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-Los aprendices presentarán sus cortometrajes como producto de la subtarea 02. Tras la presentación de cada corto, la profesora y los aprendices dialogarán acerca de los problemas identificados en la universidad, así como sus posibles soluciones. A continuación, harán un ejercicio de percepción auditiva, analizando el ritmo del habla, la entonación de los aprendices y las interferencias del portugués brasileño en su producción oral.
<b>Metas</b>	-Presentar los cortometrajes; -Ampliar la percepción auditiva; -Comprender las situaciones comunicativas presentadas y reflexionar acerca de nuevas soluciones tanto para la elaboración del corto como para los problemas en cuestión; -Ampliar el pensamiento crítico acerca de la subtarea 2 y sus contribuciones para la tarea final;
<b>Productos de la tarea capacitadora (3)</b>	- Diálogo acerca de los cortometrajes;

<b>Papel de la profesora</b>	- Mediadora del diálogo;
<b>Papel de los alumnos</b>	- Protagonistas en la reflexión acerca de los cortometrajes;
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula.

Tabla 4-11. Descriptores de la subtarea 2 (acción didáctica)

Tras concluir la subtarea 02 de la acción didáctica, los aprendices podrán evaluar y expresar en el último debate si las actividades propuestas han sido útiles para mejorar su manera de expresar énfasis al decir algo, si han mejorado su habla al negociar con sus compañeros mientras producían los videos de los cortometrajes y si han ampliado su concienciación acerca de la competencia fónica en la lengua española. La profesora podrá observar la evolución de sus alumnos de la subtarea 01 a la subtarea 02, darles un *feedback* oral acerca de la conexión de las subtareas y su función para la tarea final. Además, la docente podrá reflexionar acerca de cómo está desarrollando la acción didáctica, los posibles cambios que realizará en las actividades propuestas de acuerdo con la retroalimentación de los aprendices.

La tercera subtarea de la acción didáctica es un conjunto de actividades que estimula a los aprendices a ampliar su forma de expresar acuerdo o desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de condominio. Esta subtarea está dividida en las siguientes etapas: la tarea previa (C), permite que los aprendices charlen acerca de situaciones de acuerdo y desacuerdo en contextos lúdicos, es decir, por medio de dibujos animados que aluden a situaciones de conflicto; la tarea previa (D), los lleva a reflexionar acerca de situaciones reales de conflicto y acuerdo; la tarea capacitadora (4), les estimula a expresar acuerdo y desacuerdo por medio de un juego titulado por la profesora como Tesoro Cósmico, o sea, creando reglas de convivencia y negociando acerca de los bienes esenciales para la supervivencia de los seres humanos en un nuevo planeta; la tarea posibilitadora (5), les permite tomar decisiones cuanto al guion de la asamblea y ensayar los papeles de cada participante; por último, la tarea capacitadora (5), les permite entrenar la expresión de acuerdo y desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de condominio.

<b>Subtarea 3: Expresar acuerdo o desacuerdo por medio de una asamblea de condominio</b>	
<b>Tarea previa (C)</b>	-Debate acerca de situaciones de acuerdo y desacuerdo en contextos lúdicos;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 12 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Comprensión oral, percepción auditiva, interacción, negociación;
<b>Agrupamiento en clase</b>	- 03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Videos de dibujos animados;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora les presentará a los aprendices los dibujos animados “El puente” y “No pierdas la perspectiva”. A continuación, les pedirá que dialoguen acerca de las situaciones de conflictos representadas en las animaciones. Dividirá la clase en grupos de 03 a 04 personas, solicitándoles que piensen en posibles diálogos para cada video mientras realizan un doblaje simultáneo. Al final, los aprendices reflexionarán acerca de las dificultades en identificar los conflictos, en realizar los doblajes y qué recursos lingüísticos se han preocupado en utilizar para expresarse oralmente en español.
<b>Metas</b>	- Debatar acerca de las situaciones de conflicto presentadas; - Realizar un doblaje simultáneo; - Expresar acuerdo y desacuerdo acerca los videos presentados; - Introducir el tema de la subtarea 03;
<b>Productos de la tarea previa (C)</b>	-Debates acerca de los conflictos presentados; -Doblaje de los dibujos animados;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora del debate; -Instructora de cómo realizar doblajes;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Observadores de los dibujos animados; -Protagonistas en la realización del debate;

	-Dobladores de los videos;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;
<b>Tarea Previa (D)</b>	Debate acerca de situaciones reales de acuerdo y desacuerdo
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 13 (20 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Comprensión oral, percepción, producción e interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-02 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Videos de entrevistas;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora mostrará a los aprendices algunos videos de telediarios que retratan los conflictos de un vecindario. A continuación, provocará a los alumnos para que observen cómo se expresan los vecinos en cada encuesta, cómo reaccionan a las preguntas de los periodistas, qué les parece cada problema y si están o no de acuerdo.
<b>Metas</b>	-Debatir acerca de situaciones reales de conflicto entre vecinos; -Identificar rasgos de la expresión oral de los interlocutores en las entrevistas (por ejemplo, la entonación, la fluidez y el ritmo); -Expresar acuerdo y desacuerdo en cuanto a los ejemplos presentados; -Prepararse para la asamblea de condominio que simularán al final de la subtarea 3.
<b>Productos de la tarea previa (D)</b>	-Diálogo acerca de los conflictos en el vecindario;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora del debate acerca de los conflictos de un vecindario;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la reflexión acerca de los conflictos de un vecindario;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;

<b>Tarea Capacitadora (4)</b>	Expresar acuerdo y desacuerdo por medio del juego Tesoro Cósmico (ver anexo)
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 13 (55 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral, producción oral de fenómenos suprasegmentales (la entonación lingüística, la fluidez y el ritmo), la interacción y la negociación;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Pizarra, imágenes y rotulador;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora motivará a sus aprendices a que participen de un juego intitulado Tesoro Cósmico. Pondrá en la pizarra imágenes categorizadas en elementos para la supervivencia en otro planeta. Los estudiantes, divididos en grupos, tendrán que decidir qué llevarán a ese nuevo planeta, que está desierto, pero tendría condiciones de recibir a la raza humana. A continuación, la profesora y los aprendices negociarán las reglas de convivencia en ese nuevo planeta y reflexionarán acerca de la actividad propuesta, principalmente con relación a los momentos que expresaron acuerdo y desacuerdo.
<b>Metas</b>	- Dialogar acerca de aspectos fundamentales en el cotidiano; - Perfeccionar la percepción y comprensión oral, la producción oral de fenómenos suprasegmentales (la entonación lingüística, la fluidez y el ritmo), la interacción y la negociación; - Desarrollar la expresión de acuerdo y desacuerdo;
<b>Productos de la tarea previa (D)</b>	-Diálogo acerca de los elementos esenciales para la supervivencia; -Debate acerca de las reglas de convivencia;
<b>Papel de la profesora</b>	- Mediadora del diálogo y del debate;

<b>Papel de los alumnos</b>	- Protagonistas en la ejecución del juego Tesoro Cósmico
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;
<b>Tarea Posibilitadora (5)</b>	Elaboración del guion y ensayo para la asamblea
<b>Carga horaria</b>	Sesiones 14 y 15 (150 minutos)
<b>Destrezas</b>	-Producción y comprensión oral; interacción y negociación;
<b>Agrupamiento en clase</b>	- 02 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Grabadoras de voz de los móviles
<b>Actividades o procedimientos</b>	-Los aprendices se reunirán para discutir acerca de los tipos de vecinos que hay, cómo se ven en el rol de vecinos, los problemas que surgen entre vecinos, la estructura de un condominio y el reglamento de convivencia. A continuación, negociarán los papeles que asumirán en la asamblea, dividiéndose en parejas de vecinos que piensan de forma semejante. Por último, pensarán las estrategias para ejecutar la reunión de condominio. Los debates establecidos en las sesiones 14 y 15 serán registrados en audio por los aprendices y les servirán como guion para la asamblea.
<b>Metas</b>	-Crear el guion para la asamblea de condominio (en formato de audio); -Discutir acerca de los tipos de vecinos que hay, los problemas que surgen, la estructura del condominio y el reglamento de convivencia; -Tomar decisiones acerca de los papeles que van a asumir en la asamblea; dividir los grupos de vecinos que piensan de forma semejante y pensar las estrategias para la reunión de condominio; -Prepararse para realizar el producto final de la subtarea 03;

<b>Productos de la tarea previa (D)</b>	-Guion para la asamblea; -Ensayo de la asamblea de condominio;
<b>Papel de la profesora</b>	-Instructora de las reglas para la elaboración del guion; -Mediadora en el ensayo para la asamblea;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Creadores del guion en formato de audio; -Protagonistas del ensayo para la asamblea de condominio;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula
<b>Tarea Capacitadora (5)</b>	Expresar acuerdo y desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de condominio
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 16 (60 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral, producción oral de fenómenos suprasegmentales (la entonación lingüística, la fluidez y el ritmo), la interacción (la negociación, la mediación y la cooperación); las expresiones de acuerdo y desacuerdo;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Individual;
<b>Material de entrada</b>	(no hubo material específico para la realización de la tarea)
<b>Actividades o procedimientos</b>	-Los aprendices participarán de la simulación una asamblea de condominio, con el objetivo de ampliar sus formas de expresar acuerdo y desacuerdo. El tema de la asamblea, las reglas de convivencia y los perfiles de los vecinos ya fueron definidos en la última tarea capacitadora. En esa actividad, la mediación del debate se dará también por uno de los alumnos y la profesora actuará como observadora de la actividad. Los aprendices dialogarán acerca de los problemas que ocurren con frecuencia en el contexto de vecindario y propondrán soluciones.
<b>Metas</b>	-Expresar acuerdo y desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de condominio;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliar las destrezas de percepción y comprensión oral, producción oral de fenómenos suprasegmentales (la entonación lingüística, la fluidez y el ritmo) y la interacción (la negociación, la mediación y la cooperación);</li> <li>-Practicar la entonación de los enunciados interrogativos y enfáticos;</li> <li>- Enfatizar que las destrezas destacadas son importantes para el desarrollo de la expresión oral y por consecuencia de la competencia fónica del aprendiz;</li> <li>-Prepararse para la ejecución de la tarea final;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea previa (D)</b>	-Debate generado a partir de la asamblea de condominio;
<b>Papel de la profesora</b>	-Observadora durante la ejecución de la asamblea;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la ejecución de la asamblea;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula como simulacro del condominio de departamentos;

Tabla 4-12. Descriptores de la subtarea 3 (acción didáctica)

Tras concluir la subtarea 03, los aprendices podrán reflexionar junto a sus compañeros y la profesora si las actividades propuestas en esta subtarea les han ayudado a mejorar su forma de expresar acuerdo o desacuerdo en español, si han perfeccionado la interacción (ampliando las estrategias de la negociación, mediación y cooperación), si los ha llevado a desarrollar aún más su competencia fónica en esta lengua y si les han motivado a elaborar la tarea final.

La tarea final de la acción didáctica que se propone en esta investigación sigue siendo la realización de una mini clase de expresión oral. Cabe resaltar que los aprendices son futuros profesores de español como lengua extranjera, están inmersos en un contexto universitario y es el momento que tienen para observar tanto el progreso de la expresión oral de sus compañeros como el suyo, realizando inferencias durante sus presentaciones, reaccionando a sus comentarios en clase, sea promoviendo la auto reparación en la pronunciación sea elogiándola. Al asumir el rol de docentes, deben dar el protagonismo

a sus alumnos en la ejecución de los actos de habla. Pero no se pueden olvidar que siguen siendo interlocutores de estos aprendices en el aula. Por tanto, deben buscar estrategias para ampliar su interacción en clase.

La profesora observará, mientras ejecutan las mini clases de expresión oral, si las subtareas han contribuido para la realización de la tarea final, si ha habido progreso de los alumnos en sus competencias fónicas, principalmente respecto a las competencias fónicas específicas (productiva, interactiva y mediadora). A continuación, se presenta en la tabla 4-13 las etapas de esta tarea

<b>Tarea final:</b> Realizar una mini clase de expresión oral de E/LE	
<b>Carga horaria</b>	-De la 17 <sup>o</sup> a 22 <sup>a</sup> sesión (450min);
<b>Destrezas</b>	-Producción e Interacción oral;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-En parejas;
<b>Material de entrada</b>	-Cada pareja de alumnos determinará el material de entrada que utilizará en su mini clase; -La profesora les dispondrá el cañón y la caja de sonido; -La docente les pedirá que eviten el uso de la mediación de la lectoescritora en las mini clases de expresión oral;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-En parejas, los alumnos presentarán una mini clase de expresión oral, buscando explorar las destrezas abordadas en las 03 subtareas aplicadas en la acción didáctica. Cada pareja tendrá 40 minutos para desarrollar su actividad y los demás compañeros de la clase interactuarán con ellos mientras realizan esta tarea. A cada 02 mini clases habrá una sesión con una tarea derivada, propuesta por la profesora, y un momento para la aplicación de los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación de los alumnos a las mini clases ministradas. Por último, los aprendices comentarán oralmente en esas sesiones acerca de la experiencia de impartir una mini clase para sus compañeros de clase, compartirán las dificultades y las conquistas que tuvieron por medio de la acción didáctica propuesta.

<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar los progresos en la adquisición de la competencia fónica de E/LE, principalmente respecto a la interacción y en la producción oral.</li> <li>- Ser capaces de cumplir el rol de docente y, a la vez, de aprendiz, convirtiéndose en interlocutores habituales de sus compañeros.</li> <li>-Poner en práctica las actividades elaboradas para la mini clase de expresión oral;</li> <li>-Reflexionar acerca de los objetivos propuestos para cada actividad de la tarea final y verificar si al final tuvieron éxito;</li> <li>-Verificar cómo las subtareas contribuyeron para la realización de la tarea final y si de alguna manera estarán presentes en los productos finales de cada mini clase;</li> </ul>
<b>Productos de la tarea final</b>	-Interacciones entre los aprendices;
<b>Papel de la profesora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluadora del progreso de los alumnos en su competencia fónica;</li> <li>-Interlocutora de los alumnos, cuando sea solicitado su participación en las mini clases;</li> <li>-Observadora de las actividades propuestas para las mini clases de expresión oral;</li> <li>-Evaluadora de las prácticas docentes desarrolladas por los alumnos;</li> </ul>
<b>Papel de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Protagonistas al desarrollar su competencia fónica y, al mismo tiempo, su práctica docente a través de una mini clase de expresión oral.</li> <li>-Colaboradores y evaluadores en los progresos de adquisición de la lengua oral de sus compañeros al realizar inferencias durante sus presentaciones;</li> </ul>
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;

Tabla 4-13. Descriptores de la tarea final (acción didáctica)

A continuación, se presentan las tareas que han derivado de las tareas finales realizadas por los alumnos en la acción didáctica.

#### 4.8.1 Tareas derivadas

En este apartado, se presentan las tareas derivadas de las mini clases que los alumnos han realizado en la acción didáctica. Es decir, a cada dos mini clases, la profesora ha desarrollado en la sesión subsecuente algunas actividades basadas en las tareas propuestas por los aprendices, de manera que se pudieran reparar o ampliar los aspectos que estaban volcados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral española. Cabe resaltar que la aplicación de los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación han formado parte de dichas tareas, pues han sido cuadrados como los momentos de reflexión acerca de las tareas finales. A continuación, se presenta las tablas 4-14, 4-15 y 4-16 con los descriptores de esas tareas.

<b>Tarea Derivada 1: Expresión de emociones/sentimientos</b>	
<b>Tarea Previa</b>	Coevaluación de las mini clases y aplicación de los cuestionarios de autoevaluación
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 18 (15 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral, cooperación y descripción;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Individual;
<b>Material de entrada</b>	-Cuestionarios;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora les entregará un cuestionario de coevaluación de las mini clases a los alumnos que asistieron a las mini clases y un cuestionario de autoevaluación a los grupos que realizaron las mini clases. Enseguida, les pedirá a los alumnos que describan oralmente qué les pareció cada propuesta y qué se puede hacer para perfeccionarlas.

<b>Metas</b>	-Reflexionar acerca del proceso de enseñanza de la lengua española por medio del Enfoque Oral; -Reflexionar acerca del desarrollo de la competencia fónica; -Cooperar con el desarrollo de la competencia docente de los futuros profesores de español.
<b>Productos de la tarea previa</b>	-Respuestas a los cuestionarios de coevaluación y autoevaluación; -Debate acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora del debate;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la reflexión acerca de su proceso de enseñanza/aprendizaje;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;
<b>Tarea Capacitadora</b>	-Ampliar la expresión de emociones/sentimientos, así como la descripción objetos.
<b>Carga horaria</b>	- Sesión 18 (50 minutos);
<b>Destrezas</b>	- Percepción y comprensión oral; -Producción e Interacción oral; - Adecuación al contexto y descripción;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Cápsula del tiempo con fotografías, videos y grabaciones de audio;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-En esta sesión, los alumnos serán estimulados a ampliar las maneras como expresan sus sentimientos y cómo se describen objetos. La profesora les hará preguntas acerca de los recuerdos que tienen de su niñez. En seguida les preguntará acerca del concepto de una cápsula del tiempo y les cuestionará acerca de lo que se suele poner dentro de una caja como esta, qué pedidos

se hacen y qué expectativas se generan al abrirla tras algunos años. A continuación, la profesora los invitará a pensar en los ciclos de la vida a través de 04 actividades que estarán conectadas. Los grupos actuarán simultáneamente, realizando un circuito de actividades. La profesora dividirá la clase en 04 grupos de 03 a 04 personas. Después, explicará a cada grupo de que se trata cada actividad y cuánto tiempo tienen para ejecutarla. En la 1º actividad, los alumnos mirarán al contenido de dos cápsulas del tiempo, allá habrá fotos de ciclos de vida, siendo que en una caja predominan imágenes positivas y en otra predominan imágenes negativas. Cada pareja se posicionará frente a la otra, de manera que no vean el contenido de cada caja. Enseguida expresarán a la pareja que está delante qué sentimientos/emociones aquellas imágenes les transmiten, justificando con aspectos o ciclos de su vida personal. Esa actividad llevará 10 minutos. En la 2ª actividad describirán objetos presentes en el cotidiano de su niñez: un pijama, una muñeca, un cinturón y una zapatilla. Cada pareja recibirá una bolsita con dos objetos. Al tocarlos, los alumnos deberán crear una historia, elaborar una frase o simplemente decir una palabra que se relacione a ese objeto. La pareja que esté delante tendrá que adivinar de qué objeto se trata. Por último, el grupo expresará los sentimientos/emociones que estos objetos les remiten. Esta actividad llevará 10 minutos. En la 3º actividad, la profesora preguntará a cada grupo qué persona más quieren en el mundo. Se supone que sea alguien del núcleo familiar. Luego, los invitará a que escuchen relatos de algunas madres, padres e hijos. A continuación, los alumnos deberán describir a sus compañeros cómo se sintieron tras escuchar los relatos y compartir sus experiencias. Esa actividad llevará 10 minutos. En la cuarta actividad, el grupo irá grabar un mensaje de 01 minuto a la persona que más quiere en el mundo. A continuación, los

	<p>alumnos van a escuchar los audios que sus compañeros grabaron y describir cómo se sintieron.</p> <p>Al finalizar los primeros 10 minutos, la profesora ordenará que cada grupo cambie de sitio y ejecute la actividad que allí le será determinada. Por fin, la profesora les pedirá una retroalimentación de las 04 actividades para saber si de hecho sirvieron como ampliación de las mini clases anteriores.</p>
<b>Metas</b>	<p>-Ampliar la expresión de emociones/sentimientos, así como descripción de objetos.</p> <p>-Trabajar la adecuación del contexto;</p>
<b>Productos de la tarea</b> <b>Capacitadora</b>	<p>-RELATOS acerca de los ciclos de vida, de los objetos de la niñez y de la persona que consideran muy cercana.</p> <p>-AUDIOS en homenaje a la persona que más quieren en el mundo;</p>
<b>Papel de la profesora</b>	<p>-Instructora acerca de cómo realizar las actividades propuestas;</p> <p>-Mediadora en el desarrollo de las 4 actividades;</p>
<b>Papel de los alumnos</b>	<p>-Protagonistas al expresar sus sentimientos/emociones y al describir sistemáticamente los objetos propuestos en la tarea.</p>
<b>Entorno (contexto)</b>	<p>- El aula;</p>

Tabla 4-14. Descriptores de la tarea derivada 1 (acción didáctica)

La tarea derivada 01 ha surgido a partir de las mini clases acerca de cómo expresar sentimientos y cómo describir objetos. Por eso, se ha intentado correlacionar la descripción de objetos al tema de los sentimientos/emociones, de manera que el aprendiz comprendiera que era más significativo que expresara sus sentimientos al revés de tan sólo describirlos. Y que era necesario realizar la adecuación del contexto para realizar la descripción de un determinado objeto.

La tarea derivada 02 surgió a partir de las mini clases presentadas el 19.11.18, en las que los alumnos propusieron un interrogatorio de tema libre, pero con restricciones de uso de algunos conectores discursivos, y la descripción de objetos. En esta tarea derivada, se destaca la importancia de generar una situación comunicativa en clase, de aclarar el

contexto de habla y de buscar formas para contestar preguntas ampliando el uso de los conectores discursivos.

<b>Tarea Derivada 2:</b> Descripción de imágenes bajo contextos predefinidos	
<b>Tarea Previa</b>	Coevaluación de las mini clases y aplicación de los cuestionarios de autoevaluación
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 20 (15 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral, cooperación y descripción;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Individual;
<b>Material de entrada</b>	-Cuestionarios;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora les entregará un cuestionario de coevaluación de las mini clases a los alumnos que asistieron a las mini clases y un cuestionario de autoevaluación a los grupos que realizaron las mini clases. Enseguida, les pedirá a los alumnos que describan oralmente qué les pareció cada propuesta y qué se puede hacer para perfeccionarlas.
<b>Metas</b>	-Reflexionar acerca del proceso de enseñanza de la lengua española por medio del Enfoque Oral; -Reflexionar acerca del desarrollo de la competencia fónica; -Cooperar con el desarrollo de la competencia docente de los futuros profesores de español.
<b>Productos de la tarea previa</b>	-Respuestas a los cuestionarios de coevaluación y autoevaluación; -Debate acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora del debate;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la reflexión de su proceso de enseñanza/aprendizaje;

<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;
<b>Tarea Capacitadora</b>	-Ampliar la descripción de objetos y la formas de contestar a preguntas;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 20 (75 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral; - Producción e interacción ora; -Adecuación al contexto y descripción.
<b>Agrupamiento en clase</b>	-03 a 04 personas;
<b>Material de entrada</b>	-Globos e imágenes;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora les propondrá a los alumnos una competición para describir objetos que pertenecen a distintos contextos. Estos objetos serán representados a través de imágenes, que estarán guardadas dentro de algunos globos. Los globos azules llevarán las imágenes que representan el contexto de un “viaje”; los globos amarillos llevarán las imágenes del contexto de “comidas” y los globos rojos llevarán las imágenes del contexto de “casa”. La clase será dividida en 03 equipos de 04 personas. Un representante de cada equipo correrá hacia uno de los globos, lo explotará y de acuerdo con el contexto predeterminado por el color de cada globo tendrán que contestar cómo se hace la comida de aquella imagen, porqué llevarán ese objeto para el próximo viaje y dónde se ubica el objeto que está representado en la imagen. A partir de esas preguntas previas, los demás miembros de cada grupo podrán elaborar nuevas preguntas y el que esté describiendo deberá contestar de forma coherente a fin de cooperar con sus compañeros. Habrá algunos globos que llevarán unos caramelos. Estos representarán un punto extra para desempatar el juego.

<b>Metas</b>	-Ampliar la descripción de objetos y las formas de contestar a las preguntas; -Trabajar la adecuación del contexto;
<b>Productos de la tarea capacitadora</b>	-La interacción al realizar la descripción de imágenes;
<b>Papel de la profesora</b>	-Instructora de cómo hacer descripciones y de cómo contestar a las preguntas; -Mediadora en el desarrollo de la actividad;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la ampliación de la descripción de imágenes bajo contextos predeterminados.
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula;

Tabla 4-15. Descriptores de la tarea derivada 2 (acción didáctica)

La tarea derivada 03 ha surgido a partir de las mini clases acerca de la descripción física de personas y del interrogatorio con restricción de marcadores discursivos impartidas por los alumnos en la acción didáctica. Otra vez se ha podido constatar la necesidad de los aprendices de ampliar su léxico y de buscar posibilidades de contestar a cuestionamientos de distintas formas. Sin embargo, es fundamental adecuar esa necesidad a una situación comunicativa, al contexto que lleva a los interlocutores a expresarse en la lengua española, valiéndose de la competencia estratégica junto a la competencia fónica. Con eso será posible ampliar los recursos lingüísticos en la comunicación oral. A continuación, se presentará la tabla 4-16 con los descriptores de la última tarea derivada.

<b>Tarea Derivada 3: Ampliar la descripción de personas y cómo expresar preguntas.</b>	
<b>Tarea Previa</b>	Coevaluación de las mini clases y aplicación de los cuestionarios de autoevaluación
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 22 (10 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Interacción y comprensión oral, cooperación y descripción;
<b>Agrupamiento en clase</b>	-Individual;

<b>Material de entrada</b>	-Encuestas;
<b>Actividades o procedimientos</b>	-La profesora les entregará un cuestionario de coevaluación de las mini clases a los alumnos que asistieron a las mini clases y un cuestionario de autoevaluación a los grupos que realizaron las mini clases. Enseguida, les pedirá a los alumnos que describan oralmente qué les pareció cada propuesta y qué se puede hacer para perfeccionarlas.
<b>Metas</b>	-Reflexionar acerca del proceso de enseñanza de la lengua española por medio del Enfoque Oral; -Reflexionar acerca del desarrollo de la competencia fónica; -Cooperar con el desarrollo de la competencia docente de los futuros profesores de español.
<b>Productos de la tarea previa</b>	-Respuestas a los cuestionarios de coevaluación y autoevaluación; -Debate acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas;
<b>Papel de la profesora</b>	-Mediadora del debate;
<b>Papel de los alumnos</b>	-Protagonistas en la reflexión de su proceso de enseñanza/aprendizaje;
<b>Entorno (contexto)</b>	-El aula;
<b>Tarea Capacitadora</b>	-Juego de descripción de personas intitulado “Fritz”;
<b>Carga horaria</b>	-Sesión 22 (40 minutos);
<b>Destrezas</b>	-Percepción y comprensión oral; -Producción (principalmente la entonación interrogativa) e interacción oral; -Descripción y cooperación;

<b>Agrupamiento en clase</b>	-Individual;
<b>Material de entrada</b>	-Imágenes, sobres y tablero en la pizarra.
<b>Actividades o procedimientos</b>	- La profesora propondrá la ejecución de un juego de descripción de personas intitulado “Fritz”. En la pizarra habrá un tablero compuesto con sobres e imágenes. Cada sobre llevará dentro la fotografía de un alumno. La profesora les pedirá que elijan una letra y una columna del tablero para que cojan una imagen de uno de sus compañeros y puedan contar un secreto, una manía o algo que siempre dicen. Los demás alumnos tendrán que deducir de quién se trata y hacerle preguntas al que esté ejecutando la descripción. Al final harán una reflexión de cómo son y cómo actúan sus compañeros de clase.
<b>Metas</b>	-Ampliar la descripción de personas y cómo expresar preguntas; -Comprender cómo definen los compañeros y cómo los ven; -Hacer preguntas acerca de los compañeros de clase y practicar la entonación de las interrogativas;
<b>Productos de la tarea capacitadora</b>	-Diálogo acerca de la descripción de personas; -Elaboración de preguntas acerca de las personas que hayan sido descritas; -Reflexión acerca de cómo son y cómo actúan sus compañeros de clase;
<b>Papel de la profesora</b>	-Instructora acerca de cómo describir personas, percibir las y relacionarse con ellas; -Mediadora en el desarrollo de cada actividad;
<b>Papel de los alumnos</b>	- Protagonistas en la ejecución del juego Fritz.
<b>Entorno (contexto)</b>	- El aula;

Tabla 4-16. Descriptores de la tarea derivada 3 (acción didáctica)

Tras haber descrito la acción didáctica y haber formulado algunas indicaciones para los profesores que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, se presenta a continuación el capítulo con el desarrollo y el análisis de los datos recopilados en esta investigación.



## **5. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**



## 5. Desarrollo y Análisis de los datos

### Introducción

En este capítulo se analizan los datos provenientes de los tres instrumentos que se han utilizado en esta investigación: el diario de clase que ha elaborado la profesora investigadora, los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación que han sido contestados por los estudiantes y por último las grabaciones de audio que se han registrado al comienzo y al final de la acción piloto y de la acción didáctica.

Los datos recogidos poseen especificidades propias y, por esto, están en apartados independientes. Al comienzo de cada uno, se hace una breve introducción acerca de los datos recogidos y la manera que han sido analizados.

#### 5.1 Diario de clase

El diario de clase se trata de uno de los instrumentos clave en esta investigación. Aporta el registro detallado que ha hecho la profesora de la mayoría de los sucesos ocurridos en la acción piloto y en la acción didáctica tras la realización de cada sesión. El referido registro permitió que se analizaran la acción piloto y la acción didáctica bajo tres perspectivas: la que incide sobre la dinámica de la clase, la que aproxima la mirada hacia las reacciones de los aprendices por medio del registro de anécdotas y la que abarca las impresiones subjetivas de la profesora.

Los datos obtenidos tienen un carácter cualitativo y para su análisis se cumplieron las siguientes etapas (Fernández, 2006):

##### A. Obtener información.

Se extrajeron datos acerca de las producciones orales de los alumnos, registrados en el diario de clase, es decir, en las 32 sesiones de la acción piloto y en las 26 sesiones de la acción didáctica. Cabe resaltar que la profesora cumplía también el papel de investigadora. Por tanto, se pudo obtener informaciones significativas de la mayor parte de las sesiones analizadas.

### B. Capturar, transcribir y ordenar la información.

Tras la realización de cada sesión, se tomó nota de los sucesos ocurridos en clase, la misma noche, siempre que era posible. En la transcripción de las sesiones, la profesora abordó los siguientes aspectos en el diario: la descripción de las sesiones; el registro de anécdotas; y sus impresiones subjetivas. Como la transcripción siempre se daba tras la realización de cada sesión, por la noche, optó por escribir la narrativa de los sucesos de manera no lineal, respetando su memoria más reciente. En seguida, los reordenó apuntando con atención la síntesis de las sesiones, si había llevado a cabo todo lo programado y si había añadido algo que no estaba previsto de antemano. Después, registró los factores que influyeron en el funcionamiento de las sesiones. Además, describió las reflexiones, las impresiones y las ideas que tuvo durante las sesiones. A lo largo de su narrativa revelaba las anécdotas realizadas por los alumnos, que consistían en comentarios acerca de los hechos que pasaron en clase, preguntas que realizaron durante las sesiones y comentarios sobre temas transversales a lo que se había propuesto para cada sesión, que en general contribuyeron para el desarrollo de la acción didáctica.

### C. Codificar la información.

Tras la digitalización del diario, sesión por sesión, se extrajeron los datos relevantes de cada uno de los aspectos planteados para el diario. Al analizar la dinámica de clase, se hizo una síntesis de los sucesos de cada sesión y se observó si hubo coherencia con los objetivos planteados en la acción piloto y en la acción didáctica; si hubo cambios significativos de las tareas propuestas, si el tiempo dirigido a cada tarea fue suficiente, si el número de alumnos correspondía para una ejecución adecuada de las tareas, si hubo participación de los estudiantes, si los recursos materiales utilizados sirvieron como soporte para la ejecución de las tareas y si las tareas funcionaron conforme se esperaba. Al realizar el análisis del registro de anécdotas, se observaron todos los hechos que alteraron el desarrollo habitual de la clase, desde ruidos en el pasillo hasta comentarios que hacían los alumnos (sean positivos o negativos), actitudes, y comportamientos respecto a las tareas o a factores externos. Finalmente, al analizar las impresiones subjetivas, se recogieron informaciones a partir de los sentimientos, reacciones y observaciones

personales de la profesora acerca del contexto del aula o que incidieron sobre ese contexto.

#### D. Integrar la información.

Por último, se realizó un análisis global de todos los datos extraídos del diario de la acción piloto y de la acción didáctica. En este sentido, se hizo una triangulación de los tres aspectos (dinámica de clase, registro de anécdotas e impresiones subjetivas) con el objetivo de observar la eficacia del Enfoque Oral a través de la acción didáctica propuesta, el desarrollo de competencia fónica de los aprendices y la viabilidad de dicha acción en el contexto de la enseñanza superior.

### 5.1.1 Dinámica de clase de la acción piloto

En las dos sesiones iniciales, la profesora intentó presentar el programa de la asignatura a los alumnos por medio de métodos tradicionales (con el uso de diapositivas) y buscó conocer los intereses de los alumnos con relación a la asignatura. Sin embargo, ocurrieron problemas con el equipo de proyección y la solución fue la utilización de los móviles de los alumnos para que pudieran acceder a las informaciones acerca del programa. Enseguida, les presentó la propuesta del pacto pedagógico y negociaron las reglas de convivencia, la metodología y el modelo de evaluación. Se verificó que no hubo coherencia de tales sesiones con los objetivos planteados, pues la docente no posibilitó un espacio de interacción entre los aprendices para que pudieran relatar sus intereses y comentar sobre sus experiencias de aprendizaje anteriores conforme estaba previsto en el diseño. El tiempo dedicado a la presentación del programa de la asignatura fue excesivo. De los veintidós alumnos matriculados inicialmente en la asignatura, solamente quince (un 65%) estuvieron presentes en la primera sesión y diecisiete (un 73%) en la segunda sesión. Esto implicó en el retraso de las tareas posteriores, considerando que fueron planificadas situaciones de interacción entre todos los alumnos matriculados. Los aprendices que estuvieron presentes en estas sesiones participaron de las actividades propuestas. Los recursos visuales no funcionaron y estas sesiones no funcionaron conforme se esperaba.

En la tercera sesión se llevaron a cabo las tareas propuestas para el comienzo de la acción piloto. Se cumplió el objetivo de contrastar las formas de aprendizaje de la lengua

española con las distintas experiencias de su adquisición por medio de una actividad lúdica, utilizando la plastilina. El tiempo de 75 minutos que se destinó a la tarea fue lo suficiente porque se replanteó la forma de interacción entre los alumnos. En lugar de trabajar en parejas, la profesora optó por el diálogo en grupos pequeños y al final, uno de los miembros de cada grupo circuló entre los demás para reportarle a su grupo lo que había visto y qué había aprendido con otros compañeros de clase. Esta fue una estrategia que se utilizó para posibilitar el uso de la lengua oral con gran número de alumnos y hubo éxito. Había veinte alumnos en la sesión, es decir, un 87% de frecuencia y todos participaron activamente de la tarea. La plastilina sirvió adecuadamente como material de entrada para la ejecución de la tarea, que funcionó conforme se esperaba.

La cuarta sesión no fue satisfactoria. La profesora intentó exponer acerca de los distintos métodos de enseñanza de una lengua extranjera y después realizó un debate con los alumnos sobre qué experiencias, actividades o métodos dan más énfasis a la enseñanza de la expresión oral, correlacionándolos a sus relatos de aprendizaje de E/LE. Sin embargo, cambió en el último momento el material de entrada para exponer el tema a los alumnos y además incluyó la elaboración de una actividad sobre la enseñanza de la lengua oral que, en aquel entonces, los alumnos no estaban preparados para realizarla. El tiempo de 75 minutos fue más que suficiente para la realización de esta tarea. Solamente dieciséis alumnos (un 69%) comparecieron a la sesión, aunque supieran que el debate propuesto equivalía a la evaluación acreditativa de la subtarea 01. No todos los alumnos participaron del debate este día porque no entendieron la distinción de los métodos de enseñanza de lenguas. Por consiguiente, hubo demasiados cambios en el planeamiento y los recursos utilizados no colaboraron para la ejecución de la tarea.

En la quinta sesión, la profesora decidió retomar el debate acerca de las experiencias, actividades o métodos que dan más énfasis a la enseñanza de la expresión oral, correlacionándolos a relatos de aprendizaje de E/LE de los aprendices. En esta sesión, los aprendices pudieron expresar sus ideas acerca del tema propuesto y hubo coherencia con los objetivos planteados al posibilitarles interacciones sobre las formas de aprendizaje y contrastar las formas de aprendizajes con las distintas experiencias de adquisición de la lengua oral. Siguieron teniendo dificultades en simular las clases de sus profesores cuando empezaron a aprender español, pero hicieron buenas reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje. La replicación del debate funcionó mejor que en la última sesión.

Tras finalizar esta tarea, la profesora añadió una actividad lúdica que no estaba prevista en esta subtarea. Dividió la clase en pequeños grupos y les propuso la construcción de narrativas por medio de palabras sugeridas por miembros de distintos grupos, de manera a formular una única historia coherente. El tiempo dirigido a esta tarea sobrepasó a lo que se había planificado. Catorce alumnos (un 61%) estuvieron presentes y todos participaron de las actividades propuestas. No fueron utilizados recursos materiales como soporte a las tareas realizadas en esta sesión.

La profesora tuvo que repensar la dinámica de clase de la subtarea 01 para la acción didáctica, rediseñando las actividades de una manera más coherente. La intención era que los alumnos reflexionaran acerca de sus precedentes en el proceso aprendizaje de E/LE y, al mismo tiempo, desarrollaran sus narrativas orales.

A partir de la sexta sesión se dio la aplicación de la subtarea 02. La carga horaria prevista era de 04 sesiones. Sin embargo, se desarrolló en 05 sesiones, pues los alumnos necesitaron más tiempo para producir el guion de sus cortometrajes y ensayarlos antes de grabarlos. La profesora rediseñó la sexta sesión y optó por realizar un debate con los alumnos acerca de los conceptos clave de la lengua oral, utilizando algunos videos publicitarios. Ha llegado a la conclusión de que la mera exposición de estos conceptos no les ayudaría los alumnos a alcanzar el reto de identificar los distintos niveles de inteligibilidad, de fluidez, y de “corrección fónica” (en el sentido de percibir su dimensión fónica y auto repararla) en la lengua oral. Tal cambio ha hecho que los alumnos cooperaran bastante, interactuando en parejas o pequeños grupos y realizando preguntas a la profesora a fin de aclarar la distinción de conceptos tales como el monólogo y el diálogo. De este modo, se ha constatado que hubo éxito en la sexta sesión. El tiempo dirigido a esta tarea fue suficiente, pero el número de participantes fue solamente de dieciséis alumnos (un 69%) y esto se convirtió en uno de los factores que contribuyeron para el retraso de la subtarea 02, ya que la profesora tuvo que exponer más una vez, en la sesión subsecuente, acerca de los mismos conceptos clave de la lengua oral para que los demás estudiantes pudieran comprender la conexión que había entre las actividades. Los videos publicitarios sirvieron como soporte para la ejecución de la subtarea y la tarea funcionó relativamente bien.

En la séptima sesión, los alumnos alcanzaron los objetivos planteados e identificaron a través de los videos publicitarios el ritmo, la fluidez y el acento de los interlocutores, es

decir, realizaron el trabajo de percepción del habla y de algunos de los conceptos clave de la lengua oral conforme se propuso en la acción piloto. En seguida compararon con su ritmo al expresarse en español, llegando a la conclusión de que los nativos poseen un ritmo de habla más rápido que el suyo. Además, los estudiantes evidenciaron la dificultad en comprender algunos fonemas realizados por los nativos, como por ejemplo el grupo consonántico [k'r]. Pero, añadieron que esto no les impedía comprender el mensaje global del interlocutor, que deberían buscar estrategias para desarrollar su percepción del habla. Respecto al diseño de esta actividad, se constató que no hubo cambios significativos. El tiempo de 75 minutos ha sido adecuado para su desarrollo. En esta sesión hubo más participación del alumnado y diecinueve aprendices (un 82%) estuvieron en clase realizando la tarea propuesta. Los videos publicitarios fueron muy útiles, sirvieron como material de soporte y la tarea fue realizada conforme se esperaba.

El inicio de la 8ª sesión fue alterado, pues además de comprender los rasgos más importantes de la lengua oral, hacía falta explicarles a los aprendices que para iniciarse una conversación era necesario un “motivo”. Por eso, la profesora empezó la clase ejemplificando situaciones que vivió, sus razones y las soluciones que encontró para cada uno de los problemas en estas situaciones. De esta forma la docente ha despertado la curiosidad de los alumnos, les ha dado un “motivo” para que hablaran con ella y le cuestionaran acerca de diversos aspectos de estas circunstancias. A continuación, hizo la exposición de otros conceptos clave de la lengua oral que no había abordado en la séptima sesión. Estas actividades también impactaron en el retraso de lo que se había planeado para la sesión, pero la profesora aún pensaba que para avanzar en el proceso de adquisición de la lengua oral era necesario exponerles a los alumnos más sobre la lengua oral y dándoles más ejemplos de cómo expresarse en una situación problema a fin de que pudieran ejecutar la subtarea 2. Con eso, les sobró poco tiempo y no consiguieron cumplir con el objetivo de planificar cómo harían su cortometraje y grabar el producto final. Muchos alumnos tuvieron que concluir la actividad en un momento extra clase. Por lo tanto, el tiempo de 75 minutos dirigido a esta tarea no fue lo bastante. La carga horaria fue ocupada con otras tareas previas y la tarea no funcionó conforme se esperaba. La mayoría de los alumnos estuvo presente en esta sesión, 21 alumnos (el 95%) participaron del intento de planificación y de grabación de las escenas para el cortometraje.

En la novena y en la décima sesión, los alumnos realizaron la presentación de los cortometrajes, participaron de un debate para la identificación de los conceptos clave de la lengua oral en los cortometrajes presentados y, por último, hicieron un momento de reflexión acerca de la actividad propuesta. Hubo un éxito parcial, pues los alumnos alcanzaron el objetivo de identificar sus niveles de inteligibilidad y de fluidez discursiva en los cortometrajes, pero no reconocieron los demás conceptos clave de la lengua oral. Además, sobró tiempo al final de la décima sesión para empezar la próxima subtarea. La mayoría de los alumnos estuvo presente en estas dos sesiones. Veintiún alumnos participaron de la novena sesión y veintidós de la décima sesión. Los videos producidos por los aprendices fueron muy útiles y sirvieron como soporte para la interacción con sus compañeros mientras charlaban acerca de las situaciones problema de la universidad. La tarea funcionó parcialmente. El hecho de haber una fundamentación teórica masiva sobre la lengua oral en las tareas que componen la subtarea 02 interfirió en el desarrollo de su producto final, disminuyendo las posibilidades de interacción entre los aprendices.

La ejecución de la subtarea 03 comenzó, efectivamente, a contar de la décima primera sesión. Se planificó una carga horaria de 02 sesiones para esta tarea y la profesora la cumplió conforme estaba previsto. El objetivo era que, a través de la creación de las narrativas orales, los alumnos pudieran reflexionar sobre cómo el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, principalmente en lo que concierne la adecuación de los registros del habla (formal e informal) y a los géneros textuales orales (cuentos, chistes, consejos, órdenes, etc.). Tras la ejecución de esta tarea, se verificó que este objetivo fue cumplido. Dieciocho alumnos (un 78%) acudieron a esta sesión y la gran mayoría participó de las tareas propuestas. Los objetos utilitarios sirvieron como soporte para el desarrollo de las narrativas orales y la tarea funcionó, a pesar de la ausencia de algunos alumnos y del poco tiempo disponible. En la décima segunda sesión, los alumnos concluyeron la exposición oral de las narrativas que crearon y esta tarea sirvió como evaluación acreditativa de la subtarea 03. En seguida, los aprendices realizaron una actividad en la cual analizaron algunas imágenes que expresaban sentimientos, dialogaron acerca de este tema y contrastaron con situaciones que vivieron en sus vidas. Los objetivos eran que desarrollaran el diálogo, la bidireccionalidad discursiva, la tomada del turno de habla y que a partir de las interacciones establecidas expresaran sus sentimientos. Sin embargo, tal actividad no les

hizo revelar sus emociones, conforme la profesora había imaginado. Veintidós alumnos (un 95%) comparecieron a esta sesión y participaron de las tareas propuestas. Las imágenes ilustrativas, utilizadas como un recurso didáctico, sirvieron para el desarrollo de los diálogos. El tiempo de 75 minutos de la sesión fue suficiente para la ejecución de la tarea. La profesora no consiguió dar la debida asistencia a todos los alumnos. Cuando se acercaba percibía que muchos estaban hablando en portugués brasileño (en su lengua materna) y al sentirse observados por la profesora se intimidaban y paraban de hablar. Se concluye, por lo tanto, que la tarea funcionó parcialmente.

En la 13ª sesión, la profesora incluyó una confraternización para celebrar los cumpleaños de algunos alumnos. Esta fue una sesión que no estaba en el diseño de la acción piloto, pero fue una solicitud de los estudiantes y la cumplieron con mucho éxito. Para ello, la profesora aprovechó el tema de la subtarea 03 para realizar un enlace con este momento. Le dio un significado afectivo y generó una oportunidad de interacción entre los aprendices cuando les pidió que contaran las historias de los platos típicos, de la culinaria brasileña y de las bebidas que llevaron para compartir. Se generó, pues, a partir de esta experiencia más posibilidades para que los alumnos pudieran desarrollar su producción, recepción y mediación en el habla. Además, la profesora insertó el componente lúdico al proponerles una competición de canciones españolas en un Karaoke tras la merienda colectiva. De hecho, se motivaron con la propuesta, se preocuparon por ejecutar bien las composiciones, pues sabían que sus compañeros les iban a atribuir una valoración al final de la actividad e hicieron comentarios acerca de las experiencias que tuvieron inspiradas en aquellas canciones. Se concluye, por lo tanto, que la dinámica de clase funcionó durante esta sesión. El tiempo de 75 minutos dirigido a esta confraternización fue demasiado y los alumnos se fueron 15 minutos antes. Veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes, participaron de la merienda, contaron las historias de sus platos típicos. Respecto al Karaoke tan solo un 40% de los alumnos lo realizaron efectivamente, pero la profesora dejó esta actividad como opcional para que los que quisieran cantar. Los alimentos, las bebidas y las canciones sirvieron como soporte para el desarrollo de las tareas propuestas, que funcionaron conforme se esperaba.

No hay en los registros del diario de clase, hasta la subtarea 03, de la apertura de un momento para escuchar la opinión de los alumnos acerca de las subtareas. Es decir, si los auxiliaron en el desarrollo de su competencia fónica del español y si colaboraron de

alguna forma para la construcción de la tarea final. Cabe resaltar que, en la acción piloto, los modelos de los cuestionarios de autoevaluación fueron puestos a prueba tras la realización de la subtarea 04. Esto influyó en la postura de la profesora que tuvo dificultades en atribuir el protagonismo del aprendizaje a sus alumnos y en los criterios de evaluación que todavía no estaban aclarados.

La aplicación de la subtarea 04 se dio a partir de la 14<sup>o</sup> sesión. Para este conjunto de actividades la profesora planificó una carga horaria de 06 sesiones. Ella cumplió con dicha cantidad de sesiones. En la 14<sup>o</sup> sesión, la profesora incluyó en el diseño un debate previo acerca del sistema escolar brasileño. Tuvo la necesidad de comentar con los alumnos acerca de los diversos aspectos lingüísticos que no se enseñan en este contexto de instrucción formal brasileño y que, por eso, se ha convertido en un modelo fracasado. A continuación, cumplió con la tarea planeada para esta sesión, que era enseñarles a sus alumnos el método de Análisis Melódico del Habla (Cantero y Font-Rotchés, 2009), utilizando algunos audios con los patrones melódicos del portugués brasileño (Araújo, 2014), del español peninsular (Mateo Ruiz, 2014) y del español hablado por brasileños (Fonseca de Oliveira, 2013). El tiempo de 75 minutos fue lo suficiente para la exposición teórica de la profesora. Veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes en esta sesión. La mayoría participó del debate previo acerca del fracaso en sistema escolar brasileño y después estuvieron atentos a la exposición teórica de la profesora acerca del método de Análisis Melódico del Habla. Los enunciados interrogativos extraídos de otras investigaciones sirvieron como recurso para la ejecución de la tarea y esta funcionó conforme se esperaba.

En la 15<sup>a</sup> sesión, la profesora incluyó en el diseño de esta clase algunos ejemplos con las variedades lingüísticas del español, pues quería enfatizarles los diferentes acentos y las varias maneras de expresarse oralmente en español. En seguida, con base en el método de análisis melódico del habla (Cantero y Font-Rotchés, 2009), les enseñó a los alumnos cómo se extraen los datos para generar los gráficos para analizar su entonación prelingüística<sup>25</sup>. Los alumnos, en parejas, comenzaron a extraer los enunciados

---

<sup>25</sup> La entonación es “el fenómeno lingüístico que constituyen las variaciones del tono a lo largo de la emisión de voz”, conforme la definición de Cantero (2002:15-18). Añade que este fenómeno posee tres niveles de análisis a partir de las funciones que desempeña: la entonación prelingüística cumple la función de organizar fónicamente el discurso; la entonación lingüística cumple la función distintiva de los rasgos de la entonación, permitiendo identificar y diferenciar las modalidades oracionales del discurso; y la

interrogativos y exclamativos de los cortometrajes que produjeron en la subtarea 02 y en seguida empezaron a realizar el análisis melódico de dichos enunciados. No lo han podido concluir dada la complejidad de la actividad y el término de la sesión. Por tanto, los cambios generados en la dinámica de la clase fueron significativos, ya que no fue posible concluir la tarea que había sido planificada para esta sesión. Solamente dieciocho alumnos (un 78%) estuvieron presentes en esta clase. La ausencia de casi un 20% del alumnado impactó en el desarrollo de la extracción de datos de los enunciados en las clases subsecuentes, pues no sabían cómo hacerlo. Los videos de la subtarea 02 sirvieron como soporte para la realización de la tarea, que funcionó parcialmente.

Durante la 16ª y la 17ª sesiones, los alumnos extrajeron los datos de los audios de los videos de la subtarea 02. Algunos consiguieron extraer enunciados de las narrativas de la subtarea 03. A partir de los datos extraídos, generaron los gráficos de sus contornos entonativos. Los alumnos realizaron estas actividades en parejas y, en algunos pocos casos en grupos de 03 personas (a causa de unos ordenadores que no estaban funcionando). Cada grupo tuvo un ritmo distinto para la ejecución de tales actividades, que fue respetado por la docente. Esta fue la estrategia que la profesora encontró para ahorrar tiempo y concluir la actividad dentro del número de sesiones planificado en la acción piloto. Se considera que las tareas planteadas para estas sesiones fueron coherentes con el objetivo de generar una reflexión acerca de las interferencias de la entonación del portugués brasileño en el proceso de adquisición de la competencia fónica del español. Sin embargo, el tiempo dirigido para su ejecución no fue suficiente, ya que la profesora tuvo que condensar la extracción de los datos, el análisis melódico de los enunciados y la generación de los gráficos en pocas sesiones. Dieciocho alumnos (un 78%) participaron de la decimosexta sesión y veinte alumnos (un 87%) participaron de la decimoséptima sesión. Los alumnos tuvieron muchas dificultades en la generación de los gráficos. No todos los audios sirvieron como recurso para la ejecución de la tarea. Por tanto, la tarea no funcionó conforme se esperaba.

En la 18ª sesión, los estudiantes realizaron la interpretación de los gráficos generados a partir de las subtareas anteriores y los compararon con los modelos melódicos ofrecidos por la profesora. Así que cumplieron con el objetivo planificado para esta sesión en la

---

entonación paralingüística cumple las funciones expresivas, no claramente codificadas en el idioma y relacionadas con la competencia sociocultural del hablante.

acción piloto. El tiempo de 75 minutos dirigido a estas tareas bastó para su ejecución. Los veintitrés alumnos estuvieron presentes y participaron de los momentos de interacción proporcionados por esta tarea. Los videos de la subtarea 02 y los audios de las narrativas de la subtarea 03 sirvieron como soporte para la ejecución de esta tarea, que funcionó conforme se esperaba.

La 19ª sesión debería ser un debate acerca de las interferencias de la entonación del portugués brasileño en la entonación del español hablado por los alumnos. Sin embargo, varios alumnos comenzaron a valorar negativamente la subtarea 04 en su proceso de aprendizaje de la lengua española y la tarea que estaba prevista fue cambiada parcialmente. La profesora les permitió que expusieran su punto de vista y enseguida insistió que sacaran provecho de esta experiencia para interactuar sobre lo que aprendieron. A continuación, la clase fue dividida en 04 grupos, que presentaron los resultados de los gráficos entre sí. Después, la profesora solicitó a algunas parejas que circularan entre grupos distintos para socializar los resultados encontrados, comentar las interferencias del portugués que identificaron en su entonación prelingüística y las dificultades que tuvieron para realizar esta actividad. En esta sesión la profesora realizó la evaluación acreditativa de la subtarea 04 al observar las exposiciones orales de los alumnos y los debates que realizaron acerca de los rasgos prelingüísticos que habían encontrado a partir de sus producciones orales. El tiempo de 75 minutos dirigidos a estas tareas fue satisfactorio. Dieciocho alumnos (un 78%) estuvieron presentes y la mayoría participó de las tareas propuestas. Los gráficos sirvieron como soporte para la ejecución del debate propuesto, que funcionó a pesar de la insatisfacción de los alumnos con la subtarea 04, cumpliendo con el objetivo de generar una reflexión acerca de las interferencias de la entonación del portugués brasileño en el proceso de adquisición de la competencia fónica del español.

En la vigésima sesión, la profesora aplicó los cuestionarios de autoevaluación de las subtareas 03 y 04. Esta sesión fue incluida en el diseño de la acción piloto, pues la profesora no finalizó los criterios de dichos cuestionarios antes de concluir la primera subtarea. Por ello, la profesora optó por aplicarlos según las subtareas más recientes. Antes de rellenar los cuestionarios, los alumnos valoraron las dos subtareas, reclamaron acerca del tiempo dedicado a la subtarea 04 y su funcionalidad para el desarrollo de la competencia fónica. Como los alumnos llevaron mucho tiempo en este debate, varios no

consiguieron terminar de rellenar los cuestionarios. Algunos los llevaron para concluir en casa y otros pidieron a la profesora que saltaran los apartados que tenían cuestiones discursivas. Esta les permitió que escribieran solo acerca de los aspectos que se sintieran a gusto. Fue la estrategia que encontró para que los alumnos no le entregaran los cuestionarios incompletos. Por tanto, el tiempo de 30 minutos dirigido a la aplicación de los cuestionarios no fue suficiente. Solo dieciocho alumnos (un 78%) acudieron y participaron activamente de las tareas propuestas. Los cuestionarios sirvieron como soporte para la ejecución de la tarea, que funcionó parcialmente ya que se tomó demasiado tiempo con el debate y no todos los alumnos rellenaron adecuadamente los referidos cuestionarios.

La subtarea 05 fue aplicada a partir de la 21ª sesión. Para este conjunto de actividades, la profesora planteó 02 sesiones en la acción piloto. Sin embargo, cumplió la planificación en 03 sesiones. En la 21ª sesión, la profesora les propuso a los alumnos un debate acerca de las interferencias interlingüísticas entre el portugués y el español a partir de algunos videos de celebridades brasileñas hablando en español. A continuación, separó los alumnos en grupos de 04 personas y desarrolló un juego de adivinanzas con estas personalidades. El material de entrada fue alterado porque los alumnos estaban desmotivados en seguir analizando tanto los audios que produjeron en las tareas anteriores como los audios que la profesora extrajo de otras investigaciones. Este fue un cambio significativo en la tarea original que tenía un input oral más diverso, pero fue la estrategia que la profesora encontró para que los alumnos se motivasen más a participar del debate. Esta sesión fue diseñada diversas veces y el juego de adivinanzas de las celebridades fue añadido a la clase tras una reflexión de la profesora acerca del estímulo a la interacción, del desarrollo de los cambios del turno de habla, de la elaboración de preguntas y de las reacciones de los aprendices con relación al componente lúdico de esta tarea. Se constató que el objetivo de discutir acerca de las interferencias entre las lenguas en cuestión fue cumplido por los participantes en el aula. El tiempo de 75 minutos dirigido a estas actividades correspondió a lo previsto en la acción piloto. Quince alumnos (un 65%) estuvieron presentes y participaron de las tareas propuestas. Los videos que se utilizaron durante el debate y las gorras (utilizadas en la actividad) con las fotos de las celebridades para el juego de adivinanzas sirvieron como soporte para el desarrollo de las referidas tareas, que funcionaron conforme se esperaba.

En la 22ª y en la 23ª sesiones, los aprendices elaboraron diversos juegos y enseguida se los aplicaron a sus compañeros de clase a fin de estimular el desarrollo de su producción oral y evitar las interferencias lingüísticas del portugués que fueron debatidas en la sesión anterior. Sin embargo, al ejecutar los juegos los alumnos, se preocuparon más en abordar la ampliación del léxico que el desarrollo de la prosodia. Además, varios alumnos utilizaron la mediación lecto-escritora para sistematizar los juegos. Los estudiantes desarrollaron esa actividad en parejas y la mayoría optó en aplicar su juego para el gran grupo. El tiempo de 60 minutos dedicado a la ejecución de los juegos no fue suficiente. Por ello la tarea fue ampliada para la vigésima tercera sesión. En estas sesiones, veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes y participaron de los juegos propuestos por sus compañeros. Los alumnos utilizaron tarjetas con palabras escritas, la pizarra, el rotulador, la lectura de textos, algunos globos y objetos personales para la ejecución de la tarea. Tales recursos les sirvieron parcialmente para el desarrollo de la lengua oral, teniendo en cuenta que fueron orientados por la profesora a evitar la mediación lecto-escritora. Por tanto, la referida tarea no funcionó de acuerdo con lo planteado en la acción piloto.

La subtarea 06 fue aplicada a partir de la 24ª sesión. La carga horaria prevista para esta subtarea era de 04 sesiones. Los alumnos la ejecutaron en 03 sesiones, es decir en menos tiempo de lo que había previsto la profesora. En la 24ª sesión, los alumnos vieron un video de una clase de español por medio de la cual la profesora estimulaba la producción oral a través del enfoque comunicativo. A continuación, publicaron, en una plataforma virtual, relatos (grabados en formato de audio) acerca del método utilizado en ese video. La sesión fue adaptada a causa de 02 factores externos: la huelga de los camioneros<sup>26</sup> y la falta de transporte público para que los alumnos llegaran a la universidad. Por eso han realizado esta tarea a distancia, es decir, a través de una plataforma virtual (*Google Classroom*). No fue posible generar una interacción entre los alumnos debido a las limitaciones de la plataforma al compartir archivos de audios. El tiempo dirigido a esta tarea no fue suficiente porque no todos consiguieron asistir al video y enviar el archivo

---

<sup>26</sup> La huelga de camioneros en Brasil en el 2018, también llamada *Crisis Diesel*, fue un paro con extensión nacional. Los huelguistas se manifestaron en contra de los reajustes frecuentes e impredecibles en los precios de los combustibles, principalmente el Diesel, fabricados por Petrobras a diario, por la suspensión de peajes para ejes suspendidos y por el fin de PIS / COFINS en Diesel. El paro y los bloqueos de carreteras en 24 estados y el Distrito Federal provocaron cortes de alimentos y medicamentos en todo el país, escasez y altos precios de la gasolina. Además, se suspendieron varias clases y pruebas, se redujo la flota de autobuses, se cancelaron vuelos en varias ciudades y se desperdiciaron enormes cantidades de alimentos.

de audio a la plataforma el mismo día. Veintiún alumnos (un 93%) accedieron a la plataforma, pero tan solo dieciocho concluyeron la tarea durante el período temporal atribuido para esta sesión. El video que la profesora subió a la plataforma virtual les sirvió a los alumnos como soporte para la ejecución de la tarea, que funcionó parcialmente.

En la 25ª sesión, la profesora siguió parcialmente lo que había sido planificado. Inicialmente iba a realizar una exposición teórica acerca de los siguientes temas: cómo hacer el diseño de una secuencia didáctica basada en el Enfoque Oral, qué es la didáctica de la pronunciación y cuáles son los papeles que cumplen el alumno y el profesor en el aula. Sin embargo, la profesora optó por realizar un debate con los alumnos acerca de la estructuración de una secuencia didáctica, utilizando como material de entrada el video que asistieron en la plataforma virtual. A través de este debate, los participantes compararon el enfoque comunicativo con lo que habían aprendido del Enfoque Oral hasta aquel momento. La docente les explicó cómo se identifica el tema, cómo se establecen los objetivos y cómo se desarrolla una clase basada en el Enfoque Oral. Es decir, como deberían planificar sus mini clases para la tarea final. Al final de la sesión, la profesora sorteó los días de presentación de cada pareja y un momento para que se reunieran para definir los temas que iban a abordar en sus mini clases. Hubo cambios significativos en la dinámica de clase, que dejó de ser una mera exposición teórica de la profesora y se convirtió en un debate de la profesora con los alumnos de cómo elaborar la mini clase que tenían que impartir como tarea final. El tiempo de la sesión no fue suficiente para que la profesora abordara todos los temas previstos, tampoco para que los alumnos se reunieran para planificar sus mini clases adecuadamente. Solo quince alumnos (un 65%) estuvieron presentes y participaron de esta sesión. La ausencia de los demás participantes fue justificada por los mismos hechos externos de la sesión anterior (huelga de los camioneros y falta de transporte público). El video utilizado sirvió como soporte para la realización de la tarea, que funcionó parcialmente.

En la 26ª sesión, la profesora no siguió lo que estaba diseñado en la acción piloto. Muchos alumnos le dijeron que preferirían planificar la tarea final en un momento extra clase y que les resultaba difícil llevar los materiales para preparar las actividades en la universidad. Entonces, la profesora optó en adaptar la sesión de planificación de las mini clases y añadió una dinámica acerca de los estereotipos del profesor y del alumno. Los aprendices tuvieron que analizar algunas imágenes y buscar la correspondencia con los

estereotipos señalados por la profesora. Después realizaron un debate acerca de cómo manejar estos estereotipos en clase. Tras la dinámica, la profesora insistió con los alumnos acerca de la importancia en reunirse para dialogar sobre los planes de clase de la tarea final y reservó un breve momento de la sesión para que retomaran la planificación de esta actividad. Debido a la cantidad de cambios en la subtarea 06, los objetivos planteados fueron cumplidos parcialmente. Solamente los objetivos de debatir acerca de la importancia de la prosodia en las clases de E/LE, exponer los rasgos fundamentales para la construcción de una secuencia didáctica de expresión oral y reflexionar acerca de las dificultades que surgieron durante la planificación de la secuencia didáctica se realizaron plenamente. Sin embargo, hubo pocos momentos de interacción entre los alumnos para que identificaran sus interferencias interlingüísticas durante la preparación de las secuencias didácticas. El tiempo de esta sesión no consiguió abarcar todo lo que se había planificado. Dieciocho alumnos (un 78%) estuvieron presentes y participaron de esta clase. Las imágenes utilizadas en la dinámica sirvieron como soporte para la ejecución de la tarea, que funcionó parcialmente.

Al concluir las seis subtareas, aplicadas en veintiséis clases, fue posible constatar que el 35% de la dinámica de clase funcionó totalmente, el 46% funcionó parcialmente y el 5% no funcionó conforme fue ilustrado en el gráfico 5-1 a continuación.

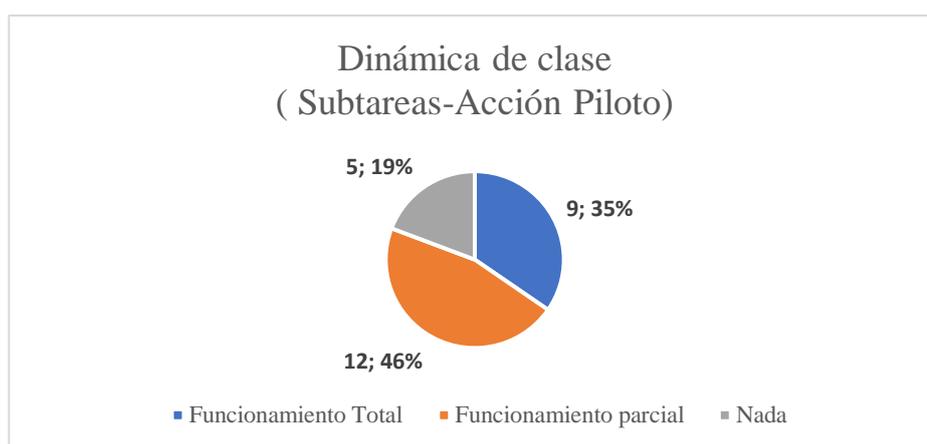


Gráfico 5-1. Dinámica de Clase – Subtareas Acción Piloto

En la dinámica de clase de las subtareas de la acción piloto, nueve sesiones funcionaron conforme los objetivos planteados en la acción piloto. En las referidas sesiones, se respetó

el diseño de las actividades propuestas, la agrupación de los alumnos estaba adecuada, el tiempo fue suficiente para el desarrollo de las tareas, el número de alumnos presentes en el aula fue adecuado para la ejecución de las actividades, la participación de la mayoría de los aprendices fue activa y los recursos utilizados por la profesora sirvieron como soporte para generar la interacción oral. Sin embargo, en doce sesiones la dinámica de clase funcionó parcialmente. En esas sesiones, la profesora añadió más tareas y el tiempo fue insuficiente para su ejecución. Por fin, en cinco sesiones la dinámica de clase no funcionó. La profesora cambió el diseño de las referidas sesiones, no administró el tiempo disponible, la participación de los alumnos fue pasiva y desmotivada a causa del exceso de exposiciones teóricas acerca de la lengua oral y los recursos usados no estimularon el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices.

La ejecución de la tarea final ocurrió a partir de la 27ª sesión en la acción piloto. A partir de esta sesión fueron los alumnos quienes se apropiaron de la dinámica de clase y asumieron el rol de “docentes” para ejecutar las mini clases de expresión oral. La profesora había previsto una carga horaria de 06 sesiones y los alumnos la cumplieron conforme fue planeado en dicha acción. En la 27ª sesión, los alumnos 06\_JH y 16\_RM<sup>27</sup> fueron la primera pareja en desarrollar su mini clase. Dividieron los alumnos en pequeños grupos, propusieron un tema de interés del gran grupo y cumplieron con el objetivo de desarrollar la capacidad argumentativa de los alumnos por medio de la actividad propuesta, que consistía en un juego para establecer reglas de convivencia. Sin embargo, utilizaron la mediación lecto-escritora al proponer los subtemas del juego. Además, no explicitaron qué aspectos de la prosodia estaban abordando en su mini clase. Los estudiantes 06\_JH y 16\_RM no hicieron cambios significativos en la tarea que propusieron. El tiempo de 40 minutos dirigido a esta mini clase fue satisfactorio. Veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes y participaron de la tarea. Los recursos utilizados fueron la pizarra, el rotulador y algunas tarjetas que interfirieron negativamente en el uso del Enfoque Oral. Por lo tanto, esa mini clase funcionó parcialmente. La segunda pareja, 01\_BT y 04\_GP, propuso un debate en el que los alumnos deberían expresar sus

---

<sup>27</sup> En el presente estudio, se ha optado atribuir un código para cada estudiante que ha participado en las acciones a fin de preservar sus identidades. De este modo, todos se han convertido en informantes, a través de los cuales se han extraído los datos relevantes para el desarrollo de esta investigación. Por ello en los apartados (y en los anexos) se alternarán los términos “estudiantes, alumnos, aprendices e informantes”. El número cardinal en el código corresponde a cantidad de informantes en el grupo y las letras equivalen a las iniciales de sus nombres.

sentimientos tras la exhibición de los videos propuestos. Ellos no supieron conducir la dinámica de su mini clase, pues no estuvo claro cómo los aprendices deberían expresar sus sentimientos, no ordenaron la agrupación de los alumnos, administraron mal el tiempo (no consiguieron concluir la actividad en los 40 minutos disponibles) y tampoco aclararon qué aspectos de la prosodia estaban abordando en su mini clase. La mayoría de los alumnos compareció a esta sesión y participó de las actividades propuestas. Los videos utilizados por la pareja 01\_BT y 04\_GP sirvieron como soporte para su actividad. Aunque, dada las dificultades en aclarar los objetivos, su mini clase no funcionó conforme se esperaba.

En la 28ª sesión, la primera pareja (02\_BR y 12\_LCA) desarrolló una buena dinámica de clase, pese a la confusión inicial al intentar aclararles a los alumnos qué actividad iban a realizar. Es decir, si era una dramatización o si era un doblaje de voces. Por fin, los estudiantes 02\_BR y 12\_LCA propusieron una tarea en la que los aprendices deberían realizar el doblaje de voces de algunas escenas de telenovelas mexicanas y, por consiguiente, explorar las posibilidades de entonación de los personajes en los videos. 02\_BR y 12\_LCA supieron dividir la clase en grupos más pequeños, pré determinar el tiempo de los videos, el tiempo para la realización de la actividad propuesta y aún realizaron una reflexión al final con los alumnos sobre lo que aprendieron. Por tanto, esa mini clase respetó los objetivos planteados. No hubo cambios significativos para su realización. El tiempo de 40 minutos fue suficiente para la realización de esta mini clase. Veinte alumnos (un 87%) estuvieron presentes y participaron de la actividad propuesta. Los videos de las telenovelas mexicanas sirvieron como soporte para la realización de la mini clase, que funcionó conforme se esperaba. La segunda mini clase en esta sesión, fue conducida por el alumno 15\_MI I. Él supo desarrollar una buena dinámica de clase. Su mini clase tenía por objetivo que los alumnos expresaran instrucciones oralmente. Propuso un juego basado en cómo ubicar algunos objetos sobre la mesa del profesor. El tiempo de 40 minutos dirigido a esta mini clase fue suficiente. El estudiante 15\_MI I les explicó a los alumnos qué deberían hacer para realizar la actividad, aclaró las dudas de los alumnos mientras ejecutaban la actividad y les facilitó la ejecución (permitiendo que sacaran fotos de la disposición inicial de los objetos) para que se detuvieran en cómo dar las instrucciones a sus compañeros posteriormente. Él podría haber generado más la participación del gran grupo o haber buscado otras estrategias de intervención mientras

dos o tres alumnos participaban activamente de la tarea. Veinte alumnos (un 87%) estuvieron presentes y participaron de la actividad propuesta. Los objetos utilizados sirvieron como soporte para la realización de la mini clase, que funcionó conforme se esperaba.

En la 29ª sesión, la pareja 14\_MJ y 08\_KA propuso en su mini clase una actividad de doblaje de videos. El objetivo era que los aprendices desarrollaran su capacidad de argumentación y su creatividad al construir nuevos diálogos para los videos. Esta pareja se preocupó en explicar cada etapa de su mini clase para los alumnos, dividió la clase en pequeños grupos y reservó más tiempo para que los alumnos pudieran comprender de qué trataban los videos. Sin embargo, no estuvo claro qué aspectos prosódicos estaban implicados al crear los nuevos diálogos, pues los aprendices partieron de sus impresiones e interpretaciones subjetivas de los videos. Así que el objetivo planteado para esta mini clase se cumplió parcialmente. La pareja respetó los 40 minutos disponibles para la realización de la mini clase. Diecinueve alumnos (un 82%) estuvieron presentes en esta sesión y la mayoría participó de la actividad propuesta en esta mini clase. Los videos sirvieron como soporte para la realización de la mini clase, que funcionó parcialmente. La segunda pareja, 22\_SE y 11\_LC, propuso en su mini clase la dramatización de algunas situaciones inusitadas. El objetivo era que los alumnos actuaran y reaccionaran oralmente frente estas situaciones. Los estudiantes 22\_SE y 11\_LC sistematizaron las instrucciones para la dinámica de la clase, preocupándose en no utilizar la mediación lecto-escritora, sino el recurso de grabaciones de audio. Algunos alumnos tuvieron dificultades en comprender los audios, que poseían una voz medio robotizada, es decir, artificial. Los estudiantes 22\_SE y 11\_LC podrían haber ordenado mejor el tiempo para desarrollar la percepción auditiva de los alumnos o ellos mismos podrían haber grabado las instrucciones con sus propias voces. No todos los alumnos participaron activamente de la tarea propuesta. Los alumnos 22\_SE y 11\_LC eligieron a seis aprendices para desarrollar las situaciones inusitadas. Los demás comentaron acerca de sus actuaciones. Los estudiantes 22\_SE y 11\_LC no supieron aprovechar el tiempo disponible para desarrollar momentos de interacción entre todos los alumnos. Diecinueve alumnos (un 82%) estuvieron presentes en esta sesión. Los audios utilizados como soporte no funcionaron conforme querían 22\_SE y 11\_LC, que tuvieron que repetir oralmente las informaciones

para que los alumnos entendieran qué deberían hacer en cada dramatización. De esta forma la mini clase propuesta por esta pareja funcionó parcialmente.

En la 30ª sesión, los alumnos 07\_JM y 18\_TP propusieron un debate con el objetivo de que los aprendices expresaran acuerdo y desacuerdo. Ellos explicaron desde el principio cuál era el objetivo de la mini clase, dividieron a los alumnos en dos grandes grupos, exhibieron algunos videos como material de entrada, retomaron fragmentos de los videos para aclarar algunas dudas de los alumnos, utilizaron bien el tiempo de 40 minutos que tenían disponible para la realización de la mini clase y reservaron un momento al final para escuchar el *feedback* de los alumnos sobre la actividad propuesta. Dieciocho alumnos (un 78%) comparecieron a esta sesión y todos participaron de esa mini clase. No hubo cambios significativos en la tarea propuesta. Los videos que utilizaron fueron adecuados y sirvieron como soporte para la realización del debate. Por lo tanto, hubo coherencia con el objetivo planteado y la mini clase funcionó conforme se esperaba. Así como la primera pareja, la segunda (11\_LC y 03\_GH) también cumplió con el objetivo propuesto para su mini clase. Esta pareja propuso una actividad de audio descripción en su mini clase. El objetivo era que los aprendices fueran capaces de describir oralmente escenas de películas a sus compañeros, que llevaban los ojos tapados y estos fueran capaces de describir sus emociones tras escuchar las narrativas. Los estudiantes 11\_LC y 03\_GH se preocuparon en explicar cada etapa de la actividad, ordenar previamente el material de entrada y dividir los alumnos en parejas. Tan solo un grupo se quedó con 03 personas y 11\_LC tuvo la sensibilidad de acercarse y auxiliar al grupo en el audio descripción. Además, supieron aprovechar el tiempo de ejecución de la actividad y reservaron un momento para escuchar las dificultades que los alumnos tuvieron al realizarla. No hubo cambios significativos en la tarea propuesta. Igual que en la primera mini clase de esta sesión, los dieciocho alumnos participaron activamente de la tarea propuesta. Los videos y los tapones para los ojos, utilizados en esta tarea, sirvieron como soporte para esta mini clase, que superó todas las expectativas y generó diversos momentos de interacción entre los alumnos. Cabe resaltar que en las dos mini clases que estos alumnos propusieron, no hubo la mediación lecto-escritora. Por ende, demostraron un dominio del Enfoque Oral y señalaron en los momentos de reflexión los aspectos prosódicos (fluidez, ritmo y entonación) que quisieron abordar en las referidas tareas.

En la 31ª sesión, la primera mini clase fue impartida por la alumna 19\_VF. Ella retomó el tema de construcción de narrativas orales que la docente había propuesto en la ST03. Pero supo desarrollarlo de manera que todos los alumnos tenían que, de hecho, negociar, mediar e interactuar con sus interlocutores, sin la mediación de lecto-escritora. Los aprendices tuvieron que crear historias a partir de distintos modelos del juego LEGO. Este fue el material de entrada, que sirvió adecuadamente como soporte para el desarrollo de las narrativas. La alumna 19\_VF les explicó cómo sería la actividad, dividió la clase en pequeños grupos, acompañó la ejecución de la actividad respetando el espacio de cada grupo, controló el tiempo para no sobrepasarlo e hizo una reflexión al final de forma contextualizada a las problemáticas de la universidad, retomando el reto de su mini clase. Veinte alumnos (un 87%) estuvieron presentes en esta sesión y todos participaron activamente de la tarea propuesta en esa mini clase. No hubo cambios significativos. Los objetivos planteados fueron cumplidos y la referida mini clase funcionó mejor de lo que se esperaba. La segunda mini clase de esta sesión, propuesta por la pareja 23\_JO y 05\_HJ también cumplió con los objetivos planteados. Ellos propusieron la simulación de una asamblea de condominio, a fin de explorar la expresión de acuerdo y desacuerdo. El alumno 23\_JO supo explicarles a los aprendices el diseño propuesto para esta actividad. La referida pareja optó por mantener a los alumnos en un gran grupo. Tuvieron dificultades en administrar el tiempo para que todos los alumnos pudieran participar de la actividad, tampoco gestionaron los ánimos de los alumnos que empezaron a gritar y a molestar a otras clases que estaban ocurriendo concomitantes a esta. Veinte alumnos (un 87%) estuvieron presentes en esta sesión y todos participaron activamente de la tarea propuesta en esa mini clase. Al final de la mini clase, 05\_HJ hizo una reflexión con los alumnos, relacionando la tarea que propusieron con la primera mini clase ministrada en esta sesión. 23\_JO y 05\_HJ optaron por no utilizar ningún recurso material para la realización de esta tarea, que funcionó parcialmente a causa de los ánimos sobrepasados de algunos participantes.

En la 32ª sesión, la primera pareja (20\_WS y 17\_RS) propuso un juego de adivinanzas de palabras asociado a una dramatización. El objetivo era que los aprendices ampliaran su léxico. Al principio de esta actividad, solicitaron la ayuda de los alumnos 06\_JH y 16\_RM para conducirla. Con eso la actividad no fue coherente. Las referidas alumnas no consiguieron aclararles a sus aprendices que tenían qué hacer. No hubo cambios

significativos durante la ejecución de la mini clase. Las estudiantes 20\_WS y 17\_RS mantuvieron a los alumnos agrupados en un gran grupo. Exploraron poco el tiempo que tenían disponible, solamente 20 minutos. La alumna 20\_WS se ocupó en dar las instrucciones a los aprendices y la estudiante 17\_RS apenas habló. Ella auxilió brevemente a los alumnos durante la ejecución del juego. Veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes en esta sesión. Apenas un 40% participó de la actividad propuesta. Los demás solamente asistieron a la dramatización. Esta mini clase no cumplió con los objetivos planteados en la acción piloto. Por lo tanto, no funcionó conforme se esperaba. La segunda pareja, 13\_MC y 10\_LR, también propuso una actividad de ampliación del léxico en su mini clase. Los aprendices tenían que elaborar preguntas, basadas en temas predeterminados por la pareja. A continuación, deberían elaborar hipótesis asociadas a los mismos temas e interactuar con los compañeros de clase que pertenecían a otro grupo. Esa pareja exploró el componente lúdico a través del uso de globos con palabras clave y permitió que los alumnos interactuaran por medio de ese juego de preguntas y respuestas. Tuvieron dificultades al dar las instrucciones al principio, pero después de algunas demostraciones los alumnos pudieron ejecutar la actividad. No hubo cambios relevantes en esa tarea. Las alumnas 13\_MC y 10\_LR dividieron la clase en dos grandes grupos a fin de generar una competición entre los alumnos al elaborar y contestar las preguntas. El tiempo de 40 minutos no fue suficiente para utilizar todas las palabras clave que estaban en los globos. Veintiún alumnos (un 93%) estuvieron presentes en esta sesión y la mayoría participó del juego. Los globos y las tarjetas con las palabras clave fueron los recursos utilizados como soporte para la ejecución de la tarea. La mediación lectoescritora a través de las tarjetas produjo un impacto negativo, pues varios alumnos escribieron las preguntas, las hipótesis y se las leyeron a sus compañeros de clase. Así que la referida mini clase no fue desarrollada bajo el Enfoque Oral conforme había sido solicitado por la profesora. Tanto en la primera mini clase como en la segunda las alumnas que estaban conduciendo las actividades no trataron de los componentes prosódicos de la lengua española. Tenían por convicción que para desarrollar el habla les hacía falta ampliar el léxico. Por lo tanto, tales mini clases no funcionaron conforme se esperaba.

Tras la conclusión de las mini clases, la profesora y los alumnos hicieron una breve reflexión sobre el semestre. A continuación, los alumnos terminaron de rellenar los informes de autoevaluación y la profesora consideró concluida la acción piloto.

En cuanto al funcionamiento de la dinámica de clase en las tareas finales, se constató que el 42% funcionó totalmente, el 33% de manera parcial y el 25% no funcionó, de acuerdo con el gráfico 5-2 a continuación.

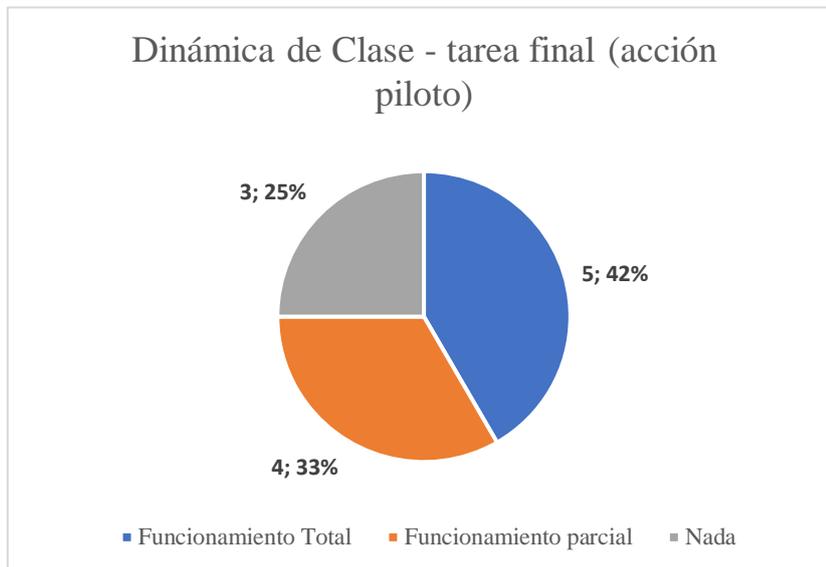


Gráfico 5-2. Dinámica de Clase – tarea final Acción Piloto

De las doce mini clases ministradas por los alumnos, cinco tuvieron la dinámica de clase aproximada a los objetivos planteados en la acción piloto. Es decir, desarrollar la concienciación de la prosodia, poner en práctica actividades elaboradas bajo el Enfoque Oral y correlacionar tales actividades con las subtareas propuestas por la profesora. Cuatro mini clases cumplieron parcialmente tales objetivos y dos no desarrollaron la dinámica de clase conforme se esperaba.

### 5.1.2 Dinámica de clase de la acción didáctica

La primera subtarea fue planificada para realizarse en 06 sesiones. Con todo, se realizó en 07 Sesiones. El número de sesiones fue ampliado porque la profesora fue informada de que debería aguardar a que la secretaría concluyera todas las matrículas, de manera que tal retraso administrativo afectaría al planteamiento de las tareas y principalmente a la recogida de las grabaciones de audio iniciales para esta investigación. Entonces, en la primera sesión la profesora optó por añadir al diseño de la acción didáctica, una merienda para recibir a los alumnos y desarrollar una dinámica de presentación entre ellos. La

profesora dividió la clase en parejas. Los alumnos tuvieron que contar dos mentiras y una verdad a sus compañeros acerca de sus vidas personales y estos tenían que deducir qué información era la verídica. La actividad tuvo éxito, pues se cumplió el objetivo de generar interacción entre los alumnos que no se conocían o que sabían poco de sus compañeros, aunque hubieran cursado otras asignaturas juntos. La profesora administró bien el tiempo disponible y los alumnos participaron de forma activa en esta sesión. Once alumnos (un 87%) estuvieron presentes. No se usó ningún recurso material para la ejecución de la referida tarea, que funcionó pese a la dificultad inicial de la profesora en dar instrucciones objetivas a sus alumnos.

En la segunda sesión, la profesora cumplió lo que había planificado en la acción didáctica. Como tarea previa (A), la profesora propuso que los aprendices relataran sus formas de aprendizaje de la lengua oral española por medio de objetos moldeados con una plastilina. Los alumnos tuvieron, primeramente, que adivinar el objeto que había moldeado su compañero de clase. A continuación, cada uno expuso oralmente a sus compañeros qué era cada objeto y a qué remitían en su proceso de aprendizaje de lenguas. La profesora añadió un rasgo lúdico a la dinámica de la clase, pidiéndoles a los alumnos que presentaran los objetos moldeados en forma de exposición artística. Además, los alumnos solicitaron la participación de la profesora en esta tarea previa, que atendió a su solicitud, de manera que se convirtió en participante activa de la tarea propuesta. Esta tarea previa fue realizada en una sesión, respetando el tiempo planteado en el diseño de la acción didáctica. Todos los alumnos estaban presentes en esta sesión y colaboraron para su puesta en práctica. El recurso de la plastilina fue útil para que los aprendices recordaran sus métodos de aprendizaje del español y, de hecho, sirvió como soporte para que se cumpliera el objetivo de desarrollar la producción, la comprensión, la mediación y la interacción oral entre los aprendices, conforme se había planteado.

En la tercera sesión, los aprendices y la profesora realizaron un debate “virtual” acerca de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como material de entrada, la docente utilizó un video con este tema. Tras visualizar dicho video, los alumnos enviaron sus opiniones (grabando archivos de audio), individualmente, en la plataforma virtual. A continuación, la profesora propuso la tarea posibilitadora (1) que fue un debate para negociar con los alumnos los criterios del pacto pedagógico. Lo ha hecho de forma más lúdica, por medio de imágenes y frases ilustrativas, a fin de que los alumnos pudieran

cooperar e interactuar acerca de las reglas de convivencia, el método de aprendizaje y la evaluación propuestos en la acción didáctica. La profesora adaptó el diseño de la tercera sesión porque no pudo impartirla presencialmente el día que estaba prevista debido a un factor externo (su participación en un congreso). Entonces, decidió desarrollar tales actividades a través del *Google Classroom*, utilizando las herramientas del foro de discusiones y de las grabaciones de audio. A pesar de las adecuaciones, la profesora cumplió con los objetivos planteados para esta sesión, de aclarar los criterios para la tarea final y de negociar los criterios a fin de que los aprendices participaran de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión oral del español como lengua extranjera. En esta sesión, se respetó el tiempo de 60 minutos para la realización de las referidas tareas. Los alumnos permanecieron agrupados como un gran grupo. Once aprendices (un 84%) estuvieron presentes y todos participaron de las actividades propuestas. El recurso de la plataforma virtual fue útil para ampliar los espacios de comunicación entre los aprendices, pero podría ser mejor utilizado por la profesora si se buscasen otras herramientas que les permitiesen a los alumnos interactuar en tiempo real, mientras realizaban las actividades. El recurso del *Power Point* para exhibir la propuesta de pacto pedagógico sirvió para sistematizar las reglas y escuchar las necesidades de los alumnos. Los debates realizados en esta sesión funcionaron conforme se esperaba, a pesar de las adaptaciones hechas por la profesora.

En la cuarta sesión, la profesora propuso la tarea posibilitadora (2). Los alumnos realizaron una actividad de percepción visual y comprensión auditiva, con el auxilio de videos de películas y el uso de tapones para los ojos. Los objetivos eran estimular a los aprendices a interpretar, describir y comprender informaciones de videos; desarrollar su competencia mediadora entre el texto audiovisual y el texto oral; tomar decisiones sobre qué informaciones del video son las más relevantes para su comprensión oral; transmitir de forma clara y coherente las informaciones del video; expresar distintos puntos de vista acerca de los videos; exponer las dificultades por no poder ver los videos; formular preguntas acerca de los videos; y prepararse para las dificultades y limitaciones en la expresión oral que los alumnos pudieran manifestar en sus mini clases. Tales fueron cumplidos conforme se había planificado en la acción didáctica. En el diseño de esta clase, la profesora añadió a las temáticas de los videos situaciones comunicativas de acuerdo con el perfil de los aprendices, de manera que ellos se sintieran más motivados a

participar de la tarea. Así que la tarea posibilitadora (2) de la cuarta sesión tuvo éxito. Los alumnos fueron divididos en parejas. El tiempo de 75 minutos fue adecuado para la realización de la tarea. Los videos sirvieron adecuadamente como soporte para su realización. Diez alumnos (un 77%) estuvieron presentes y todos participaron de la tarea posibilitadora en cuestión. Un cambio significativo fue la solicitud de la participación de la profesora en la referida tarea por parte de los alumnos. Tal cambio proporcionó más interacción entre los participantes y contribuyó para el desarrollo de su competencia fónica. Por lo tanto, la tarea posibilitadora (2) funcionó conforme se esperaba.

En la quinta sesión, la profesora propuso la tarea posibilitadora (3) por medio de la cual los aprendices realizaron el juego DIXTI<sup>28</sup>. Los objetivos eran interpretar imágenes y formular hipótesis; construir narrativas orales a partir de las imágenes de las cartas del juego; tomar decisiones sobre qué informaciones se pueden compartir u omitir en el juego; elaborar preguntas sobre las informaciones de las cartas y prepararse para formular hipótesis y hacer preguntas en las mini clases de expresión oral. La referida tarea tuvo coherencia con los objetivos planteados. Los alumnos fueron divididos en grupos de 03 a 04 personas. La profesora adaptó el tablero y disminuyó la cantidad de cartas por grupo a fin de que todos pudieran interactuar mientras jugaban. Para hacer nuevas rondas del juego, la profesora usó la estrategia de ir cambiando algunas cartas del juego entre los grupos. La profesora añadió al diseño original del juego que los alumnos deberían traer objetos personales para complementarlo, pero no se hizo comprender ya que algunos alumnos crearon nuevos juegos con sus objetos. Por tanto, sus instrucciones no fueron claras. A pesar de esta falla de comunicación entre la profesora y parte de los alumnos, la introducción de nuevos objetos al juego no afectó a la dinámica de la clase. Once alumnos (un 84%) estuvieron presentes y todos participaron de la tarea posibilitadora (3). El

---

<sup>28</sup> **Dixit** es un juego de mesa creado en 2008 por Jean-Louis Roubira en el que el objetivo es adivinar una carta a partir de pistas que se dan en forma de frase o narración (de aquí el nombre del juego). La mecánica de juego consiste en que el narrador escoge una de sus seis cartas y, sin que ninguno de los otros jugadores la vea, diga alguna narración relacionada al dibujo de la carta. Después cada jugador escoge una carta de su mano que esté relacionada con la historia del narrador y se barajan todas para que no se sepa de quién es cada carta. Por lo tanto, la dificultad del juego radica en dar pistas de dificultad equilibrada, para evitar que todos o ninguno la adivinen. El resto de los jugadores obtienen puntos si aciertan la carta del narrador o si otro jugador ha votado por su carta. Las cartas contienen imágenes que pueden admitir una gran cantidad de historias, y con las ampliaciones se pueden adquirir nuevas cartas con tal de hacer que cada partida sea diferente.

tiempo de 75 minutos estimado para esta tarea fue demasiado. A pesar de ello, la tarea funcionó conforme se esperaba.

En la sexta sesión, la docente propuso la tarea capacitadora (1). En esta tarea, los alumnos comenzaron la creación de narrativas orales a través de las piezas de distintos modelos del juego LEGO<sup>29</sup>. Sin embargo, los alumnos no las consiguieron concluir en el tiempo de 75 minutos disponible porque la profesora añadió una tarea previa pidiéndoles que narraran las historias de los objetos personales que habían llevado para complementar dicha tarea capacitadora. Además, les pidió que crearan un guion, por medio de un debate, de las narrativas basadas en los objetos que habían creado a partir de las piezas del LEGO. Doce alumnos (un 92%) estuvieron presentes en esta sesión, pero no todos participaron activamente de la tarea propuesta. Los alumnos fueron agrupados en grupos de 04 personas. Algunos no valoraron el espacio de debate para la creación y preparación de las narrativas, solicitando que la profesora terminara antes el encuentro para que ellos pudieran concluir la actividad en sus casas en un momento oportuno. Por consiguiente, la tarea capacitadora (1) pensada para esta sesión no funcionó completamente, teniendo en cuenta la desmotivación de los alumnos para realizar la tarea y la mala administración del tiempo por parte de la profesora. La profesora optó por retomar esta tarea en la sesión subsecuente a fin de mejorarla y de concluir la primera subtarea, es decir, el primer conjunto de actividades dirigido al desarrollo de narrativas orales, de acuerdo con la acción didáctica.

En la séptima sesión de la acción didáctica, los alumnos presentaron sus narrativas orales como producto de la subtarea 01, es decir, como resultado de lo que aprendieron al construir y narrar historias oralmente. Todos los grupos tuvieron dificultades en desarrollar su competencia discursiva y por lo menos un miembro de cada grupo leyó el guion que preparó para su narrativa. Sin embargo, desarrollaron su creatividad y algunos grupos expusieron más rasgos lingüísticos y prosódicos de los que habían aprendido hasta aquel momento, como por ejemplo el grupo del alumno 10\_RR que jugó con distintos timbres de voz y el grupo del estudiante 07\_JC que intentó explorar discursivamente el humor negro al contar su chiste. La mayoría de los grupos administró mal el tiempo

---

<sup>29</sup> Lego System A/S, más conocida como **LEGO**, es una empresa danesa de juguetes. Su producto más conocido son los bloques de construcción, los cuales fueron utilizados como un recurso para el desarrollo de la tarea capacitadora (1). El sistema de este producto apuesta por la creatividad del individuo, por lo que al principio no se incluían manuales de instrucciones.

disponible y terminó su presentación antes del tiempo. La ausencia de algunos alumnos también afectó en el desarrollo de sus trabajos, principalmente el uso grabaciones de audio con el uso de la mediación lectora. Las piezas del LEGO, utilizadas como recurso para la construcción de las narrativas, fueron fundamentales para la realización de esta tarea. Además del enriquecimiento con el uso de objetos personales. Debido a los cambios realizados en la sexta sesión, se considera que la tarea capacitadora (1) funcionó parcialmente porque no se cumplieron todos los objetivos propuestos en la acción didáctica. Es decir, los aprendices desarrollaron poco su competencia estratégica, su entonación lingüística en los enunciados exclamativos e interrogativos al compartir sus narrativas con los compañeros, conforme se pretendía en el planteamiento de la acción didáctica.

A partir de la 8ª sesión la profesora empezó la aplicación de la subtarea 02. La carga horaria dirigida para este conjunto de actividades era de 05 sesiones. No obstante, la profesora cumplió la planificación de esta subtarea en 07 sesiones porque introdujo nuevas tareas previas en algunas sesiones, alteró algunos materiales de entrada y hubo la ampliación de un festivo en el calendario académico. La cantidad de sesiones dirigidas al ensayo y a la grabación de los cortometrajes no fue suficiente para concluir todo en el tiempo predeterminado.

En la octava sesión, la profesora modificó la tarea previa que había previsto para comenzar este conjunto de actividades. Propuso un ejercicio de percepción auditiva, con audios del corpus del proyecto de *fonocortesía*<sup>30</sup>, en el cual participa la investigadora Devís Herraiz (2011). A través de estos audios, los aprendices y la docente debatieron acerca del acento, el ritmo y la entonación de los enunciados exclamativos en español. La inserción de esta actividad no perjudicó la dinámica de clase, pues los aprendices

---

30 *Fonocortesía* es un proyecto de investigación lingüística en el que participan investigadores de diferentes universidades españolas y europeas, como Devís Herraiz (2011), que se dedican al estudio de las diversas estrategias de orden segmental, suprasegmental y/o paralingüístico de la lengua española. En este proyecto se analizan diversas situaciones discursivas coloquiales, con la finalidad identificar los contornos melódicos que expresan sentidos comunicativos (des)cortesés (esto es, cortesés o descortesés); entre ellos destacan la intensificación (en la expresión de cortesía super valorada) y la atenuación (en la expresión de cortesía mitigadora). Además de las fórmulas de cortesía social (el caso de los saludos, los agradecimientos o las disculpas) y otras formas de cortesía estratégica, de carácter contextual, vinculadas con la expresión de humor, la ironía positiva o cómplice y la ironía negativa o sarcasmo.

consiguieron distinguir la mayoría de los contornos melódicos, aunque tuvieron dificultades en decodificar algunos vocablos que desconocían, y este era uno de los retos propuestos para esa sesión. A continuación, la profesora realizó la tarea previa (B), es decir, un debate acerca de cortometrajes en los cuales se enseñaban situaciones problema. La profesora logró mostrarles sólo un video de los tres que había preparado. Así que el tiempo de 75 minutos no fue suficiente para concluir la referida tarea. Los recursos audiovisuales sirvieron como soporte para el desarrollo del debate entre el gran grupo y la profesora. Diez alumnos (un 77%) estuvieron presentes y la mayoría participó de la tarea previa (B). En esta sesión fueron alcanzados los siguientes retos: interpretar, describir y comprender informaciones de videos/ propagandas, estimular la percepción auditiva de los aprendices, enfatizar la entonación de los enunciados exclamativos y reforzar la percepción y la producción del habla para que se sintieran más seguros para la realización de la tarea final. Sin embargo, no se exploró mucho el contraste de los acentos de la lengua española. A causa de la inclusión de la tarea de percepción auditiva y de la gestión inadecuada del tiempo, no se concluyó la tarea previa (B). Por ende, esta sesión funcionó parcialmente.

En la sesión novena, los aprendices dieron continuidad a la tarea previa (B). Terminaron de ver los videos que faltaban para concluir el debate y a través de esta discusión identificaron rasgos esenciales de la producción de la lengua oral como la negociación, el monólogo versus el diálogo, el contexto y la adecuación al contexto. Sin embargo, la profesora tuvo que enseñarles los videos más veces de lo que había previsto, hasta que se fijaran en los aspectos prosódicos citados. Todos los objetivos planteados para esta actividad fueron alcanzados, incluso la meta de contrastar distintos acentos del español. No hubo cambios en la actividad propuesta. El tiempo para la conclusión de dicha tarea fue más de lo necesario y la profesora comenzó a explicarles acerca de la tarea de preparación de los cortometrajes, que era el producto final de la subtarea 02. Once alumnos (un 84%) estuvieron presentes en esta sesión y todos participaron de la conclusión de la tarea previa (B). Los recursos audiovisuales sirvieron como soporte para la realización del debate y al final del encuentro los alumnos comenzaron a discutir acerca de los criterios para la grabación del cortometraje y cómo deberían realizar su edición. Por fin, la tarea funcionó conforme se esperaba.

En la décima sesión, la profesora añadió una tarea previa a fin de darles instrucciones sobre cómo crear un cortometraje y cómo editarlo. Utilizó videos técnicos acerca de estos aspectos. Los alumnos debatieron cómo podían ajustar estas informaciones al proceso de creación de sus cortometrajes. Esta tarea surgió a partir de la manifestación de los aprendices en la última sesión, en la cual dijeron que no sabían cómo editar los videos y que se sentían inseguros para desarrollar la actividad propuesta. El referido cambio en la dinámica de clase fue positivo y contribuyó para el desarrollo de las actividades que vinieron a continuación. Los alumnos, en seguida, realizaron la tarea posibilitadora (4), por medio de la cual participaron de un debate preparatorio de los cortometrajes. Y comenzaron a diseñar su guion gráfico, es decir, la sistematización de las ideas en un plan de secuencia de imágenes. Para el debate permanecieron agrupados en un gran grupo y para la construcción del diseño gráfico se dividieron en grupos de 03 a 04 personas. Once alumnos (un 84%) estuvieron presentes en esta sesión y la mayoría participó de las tareas propuestas. El tiempo dirigido a esas tareas no fue suficiente para su conclusión. Los recursos audiovisuales sirvieron como material de entrada para la realización de las referidas tareas. Los alumnos lograron poner en práctica los siguientes objetivos: negociar la estructura del guion gráfico y del cortometraje; cooperar en la creación del guion gráfico; argumentar y contra argumentar acerca de los problemas identificados en la universidad; reforzar la percepción sobre el contexto de habla y las necesidades de expresarse oralmente para proponer soluciones a un determinado problema, llevándolos a reflexionar sobre su papel como futuros profesores de español. Sin embargo, la profesora no pudo mensurar si los alumnos auto repararon su pronunciación mientras discutían sobre el guion gráfico, pues se distanció de los grupos mientras debatían sus propuestas y sólo se acercó cuando se solicitó su presencia. Por ello, se considera que la tarea posibilitadora (4) funcionó parcialmente.

En la décima primera sesión, los alumnos dieron continuidad a las discusiones preparatorias de los cortometrajes, a la conclusión de los guiones gráficos y algunos grupos comenzaron a ejecutar la tarea capacitadora (2). Esta tarea tenía por objetivos realizar los ensayos, las grabaciones y la edición de las escenas para los cortometrajes; negociar sobre cómo se daría la actuación durante la grabación de los videos; poner en práctica las estrategias de negociación y cooperación, de manera que les ayudaran a desarrollar su competencia fónica y así prepararlos para la ejecución de la tarea final. La

profesora dividió a los alumnos en grupos de 03 a 04 personas y permitió que cada grupo siguiera su propio ritmo de ejecución de la tarea. Pero al final de cada sesión los alumnos deberían regresar a clase a fin de compartir con el gran grupo lo que había pasado mientras desarrollaban las etapas de producción de los cortometrajes. Los grupos consiguieron concluir los guiones gráficos. Sin embargo, no todos finalizaron los ensayos y las grabaciones de las escenas para el cortometraje. Así que el tiempo predeterminado para la realización de la tarea capacitadora (2) no fue suficiente. Los trece alumnos matriculados en este curso estuvieron presentes en esta sesión y todos participaron de la tarea propuesta. Los guiones gráficos y otros recursos como ordenadores, teléfonos móviles, auriculares para componer el escenario (que llevaron los alumnos a la clase) sirvieron como soporte para desarrollar lo que se había propuesto. La profesora pudo dar asistencia a los alumnos y estos compartieron sus dificultades y sus logros al final de la sesión. A pesar de no haber concluido todas las etapas debido al ritmo de ejecución de cada grupo, la referida tarea funcionó conforme se esperaba.

La décima segunda sesión fue dedicada a la continuidad de los ensayos, a la grabación de las escenas de los cortometrajes y al *feedback* que los alumnos dieron al final de la sesión. La profesora cambió las fechas de presentación de los cortometrajes y tuvo que dedicar parte de la sesión aclarándoles los motivos a los alumnos que ya tenían sus trabajos prácticamente concluidos. Les tuvo que explicar la necesidad de respetar los distintos ritmos de aprendizaje y que, al fin y al cabo, la presentación de los videos era para el gran grupo. Es decir, era imprescindible que colaboraran expresando su opinión acerca del desarrollo de la competencia fónica de sus compañeros y al analizar sus propios cortometrajes aprenderían más aún. Los aprendices cumplieron con los objetivos planteados para la referida tarea. No hubo cambios significativos. En cuanto al tiempo dirigido para la grabación de los cortometrajes y para su edición, no fue suficiente. Así que la profesora tuvo que ampliar una sesión más, ya que permitió que cada grupo siguiera su ritmo para desarrollar la tarea. Todos los alumnos estuvieron presentes en esta sesión y participaron activamente de la tarea capacitadora (2). Los recursos audiovisuales utilizados sirvieron como soporte para el desarrollo de la tarea. Tras el *feedback* de los alumnos fue posible observar que la tarea capacitadora (2) funcionó parcialmente, teniendo en cuenta que los aprendices no consiguieron concluir las grabaciones de las

escenas y la profesora tuvo que volver a planificar la sesión subsecuente que sería dedicada a la edición de los cortometrajes.

La décima tercera sesión fue dedicada a la conclusión de las grabaciones de las escenas de los cortometrajes y a un debate para que los alumnos discutieran cómo iban a editar los videos, qué escenas iban a cortar, qué nuevos elementos iban a acrecentar al producto final de su trabajo. Los alumnos no pudieron ejecutar la edición de los videos durante la sesión, conforme la profesora había previsto en el planeamiento de la acción didáctica, porque el sector de informática de la universidad no consiguió las licencias de los programas para instalarlos en los ordenadores de la universidad. Entonces, tras la conclusión de las grabaciones de las escenas para el cortometraje, la profesora alteró la actividad de edición para un debate acerca de cómo los aprendices iban a editarlo. Es decir, qué estrategias iban a usar para ajustar las escenas y total, les sirvió como otra oportunidad de interacción y de desarrollo de su competencia fónica. Los cambios en la sesión fueron positivos y ayudaron a resignificar los objetivos planteados para la referida tarea. En el primer debate los alumnos permanecieron en el gran grupo con la mediación de la profesora. Después, los aprendices retomaron la agrupación de 03 a 04 personas y discutieron las estrategias de edición que utilizarían en sus cortometrajes. La profesora también separó un momento para conversar en particular con algunas alumnas y aclarar divergencias en cuanto a fechas y al pacto pedagógico que establecieron al principio del curso. Aprovechó la salida del gran grupo a los pasillos de la universidad para hablar con las referidas alumnas y restablecer el espacio de comunicación y armonía en clase. Doce alumnos (un 92%) estuvieron presentes en esta sesión y participaron de la conclusión de la tarea capacitadora (2). Los recursos utilizados (materiales audiovisuales) para la confección de los videos atendieron parcialmente a las necesidades de los alumnos, puesto que la edición de los videos fue realizada extra clase. A pesar de todos los cambios comentados anteriormente, la tarea capacitadora (2) tuvo éxito, pues generó oportunidades significativas de interacción entre los alumnos.

En la décima cuarta sesión la subtarea 02 fue finalizada. Los alumnos realizaron la tarea capacitadora (3). A través de esta tarea presentaron sus cortometrajes, debatieron acerca de los problemas identificados en la universidad, expresaron posibles soluciones para tales problemas y expusieron su percepción cuanto al desarrollo de la competencia fónica de sus compañeros. Solamente un grupo no pudo presentar su video, pues no se organizó

adecuadamente, dejando tanto la edición del video como la versión final del trabajo a cargo de una alumna que se enfermó y no pudo comparecer a la sesión. La profesora les ofreció a los alumnos una merienda al principio de la sesión, como forma de generar un ambiente más relajado y con eso motivó aún más a los alumnos a que opinaran acerca de los cortometrajes de sus compañeros. Esta iniciativa no estaba prevista en la acción didáctica. Algunos alumnos no comparecieron a esta sesión a causa de la celebración del día del profesor. No es un día festivo oficial en el calendario académico de la universidad, pero aprovecharon que lo precedió el festivo de Nuestra Señora Aparecida (la patrona de Brasil) y juntaron los feriados bajo su propio riesgo. Como nueve alumnos (un 69%) comparecieron a la clase, la profesora optó por proseguir con la presentación de los productos finales de la subtarea 02 y con el debate. Para la realización de la tarea capacitadora (3), la forma de agrupamiento elegida fue mantener el gran grupo y la mediación de la profesora. El tiempo de 75 minutos dirigido a esta tarea fue satisfactorio y permitió concluir la tarea adecuadamente. Los recursos audiovisuales (la televisión y el ordenador que hay en el aula, los cortometrajes) sirvieron como soporte para las presentaciones de los alumnos. Los objetivos planteados fueron cumplidos. Por ende, la tarea capacitadora (3) funcionó conforme se esperaba.

A partir de la 15ª sesión la profesora empezó la aplicación de la subtarea 03. La carga horaria dirigida a este conjunto de actividades fue de 06 sesiones y esta fue cumplida dentro del tiempo total planificado. El objetivo principal era estimular a los aprendices a expresar acuerdo y desacuerdo. Tal objetivo fue alcanzado en la mayoría de las actividades propuestas, principalmente en las que el contexto correspondió a las necesidades reales de comunicación de los aprendices. En la 15ª sesión, la profesora les propuso a sus alumnos la tarea previa (C). Era un debate acerca de situaciones de conflicto en contexto lúdico, es decir, a partir de dos dibujos animados. Posteriormente, la profesora añadió una actividad de doblaje de estos videos. El objetivo principal de la tarea previa (C) era debatir sobre situaciones de acuerdo y desacuerdo en contextos lúdicos. Este objetivo se quedó en segundo plano a causa del intento de hacer que los alumnos doblaran los videos y se esforzaran por expresar desacuerdo al asumir los papeles de los dibujos animados. Así que el objetivo de la tarea previa (C) no fue coherente con su puesta en práctica y por eso los alumnos tuvieron dificultades en ejecutarla. La profesora estimuló el desarrollo de las destrezas de percepción, comprensión oral y adecuación de contexto

en la tarea previa (C). Sin embargo, los aprendices no consiguieron desarrollar las destrezas de interacción y negociación conforme la profesora esperaba. El tiempo dirigido a la tarea previa (C) fue demasiado y la profesora optó por comenzar la tarea previa (D) que estaba prevista para la próxima sesión. En la tarea previa (D), la profesora les propuso a los aprendices un debate sobre situaciones reales de acuerdo y desacuerdo, específicamente sobre conflictos en el vecindario. Les presentó como material de entrada dos reportajes basados en ese contexto. El tiempo dirigido a esta tarea no fue suficiente para que los aprendices pudieran desarrollar todas las actividades de percepción auditiva y decodificar el relato de los entrevistados. Entonces, la profesora decidió retomar la tarea (D) en la sesión siguiente. Once alumnos (un 84%) estuvieron presentes y todos participaron. Los videos utilizados como recursos en la tarea (C) poseían más momentos en que los personajes pensaban que circunstancias en las cuales desarrollaran actos de habla. Por lo tanto, los recursos elegidos por la profesora no fueron adecuados a la actividad del doblaje propuesto en la tarea (C). Al final, las tareas previas no funcionaron conforme la profesora había planeado, haciéndole retomar la tarea (D) en la sesión subsecuente.

En la 16ª sesión, la profesora retomó la tarea (D). Cambió el tipo de agrupamiento en clase, optando por dividir a los alumnos en dos grandes grupos para realizar el debate. La idea era que hubiera un grupo en contra y otro a favor de los problemas presentados por los vecinos. Con este cambio, la profesora les dio a los aprendices más oportunidades de escuchar los audios, interactuar más con sus compañeros y de que contestaran preguntas acerca la entonación, la fluidez y el ritmo del habla de los entrevistados. De este modo los objetivos para esta tarea, de debatir sobre situaciones reales de conflicto entre vecinos; identificar rasgos de la expresión oral de los interlocutores en las entrevistas (entonación, fluidez, ritmo); expresar acuerdo y desacuerdo frente a los ejemplos presentados y prepararse para la asamblea de condominio (que fue simulada al final de la subtarea 3) fueron cumplidos. La tarea (D) posibilitó el desarrollo de las destrezas de percepción y comprensión oral, la interacción, la negociación y la adecuación al contexto. No hubo cambios en la tarea (D). El tiempo de 20 minutos dirigido a esta tarea fue suficiente para su ejecución. Diez alumnos (un 77%) estuvieron presentes y la mayoría participó de la referida tarea. Los recursos audiovisuales sirvieron como soporte y la tarea funcionó conforme se esperaba. A continuación, la profesora les aplicó la tarea capacitadora (4).

La referida tarea tenía por objetivo expresar acuerdo y desacuerdo por medio del juego Tesoro Cósmico<sup>31</sup>, es decir, tras discutir acerca de algunas situaciones de conflicto, los alumnos tuvieron que realizar una situación de conflicto en clase. La profesora les propuso un juego en el cual tenían que decidir qué llevar a un nuevo planeta, escaso de recursos, y después tenían que negociar las reglas de convivencia. Los alumnos permanecieron en un gran grupo y el juego fue mediado por la profesora. Por medio de este juego se cumplieron la mayoría de los objetivos planteados en la acción didáctica para esta sesión, o sea, de negociar sobre los recursos esenciales para la supervivencia en otro planeta; de expresar acuerdo y desacuerdo a través de la tarea capacitadora; y de reflexionar sobre cómo deberían expresar acuerdo y desacuerdo en la tarea. La tarea capacitadora (4) les estimuló a los aprendices a desarrollar las destrezas de percepción y comprensión oral, interacción, negociación y adecuación al contexto. El tiempo de 55 minutos dirigido a la tarea capacitadora (4) no fue suficiente para alcanzar el objetivo de negociar las reglas de convivencia en el nuevo planeta y los alumnos tuvieron que concluir esta tarea en la sesión subsecuente. Diez alumnos (un 77%) estuvieron presentes y todos participaron de la referida tarea. Los recursos utilizados (pizarra, imágenes y rotulador) sirvieron como soporte para la ejecución de la tarea, que funcionó hasta la etapa en que se pudo desarrollarla.

En la 17ª sesión, los aprendices concluyeron el juego del Tesoro cósmico (la tarea capacitadora 4), negociando las reglas de convivencia. No hubo cambios significativos. Los alumnos permanecieron en un gran grupo y el juego fue mediado por la profesora. El tiempo de 20 minutos estimado para concluir la tarea capacitadora 4 no fue suficiente. Los alumnos llevaron 10 minutos más para concluirla, pues estuvieron un buen rato negociando qué reglas se repetían y cómo mejorarlas. Todos los alumnos estuvieron presentes y participaron de la tarea propuesta. Como fue la finalización de un debate, los aprendices no utilizaron recursos materiales. La tarea funcionó y todos los objetivos fueron cumplidos. A continuación, la profesora les presentó una video propaganda acerca de la venta de unos pisos de un condominio en contexto latinoamericano. Charlaron acerca del ideal que los latinoamericanos tienen de un lugar para vivir y todos los recursos

---

<sup>31</sup> Nombre atribuido por la profesora al juego “¿Qué llevarías al espacio?” en el cual se formulan hipótesis acerca de cómo llevar la vida fuera de nuestro planeta. Como fueron hechas adaptaciones de ese juego para desarrollar las destrezas de negociación y de interacción entre los aprendices, la profesora optó por utilizar otro nombre a fin de generar curiosidad en sus alumnos.

que se desean para vivir en comunidad. Esta tarea previa no estaba prevista en la acción didáctica, pero la profesora percibió que los aprendices necesitaban de una contextualización del espacio habitacional y más *input* auditivo con nuevas variedades dialectales (de Colombia y de Perú) de la lengua española. Dicha tarea reforzó los objetivos planteados para la ST03, que eran desarrollar las destrezas de percepción y comprensión oral, interacción, negociación y adecuación al contexto. El tiempo de 20 minutos destinado a esta tarea fue suficiente. Todos los alumnos participaron de la actividad y las propagandas (en formato video) sirvieron adecuadamente como soporte a su realización. Por tanto, esta tarea (que fue añadida a la acción didáctica) funcionó conforme se esperaba.

En la 18ª sesión, la profesora comenzó a desarrollar la tarea posibilitadora 5. En esta tarea los alumnos tenían que discutir acerca de los tipos de vecinos que hay, cómo se ven como vecinos, los problemas que surgen entre ellos, la estructura de un condominio y el reglamento de convivencia. Cabe destacar que la profesora cambió parcialmente la actividad, insertando como material de entrada el tráiler de la película española “La comunidad” (del director Alex de la Iglesia) en el cual aparecen estereotipos de vecinos. Sin embargo, los alumnos no pudieron avanzar mucho en el debate porque la sesión fue afectada por un factor externo (huelga del transporte público) y gran parte de ellos no pudo comparecer a esta sesión. Cinco alumnos (un 38%) estuvieron presentes y solicitaron a la profesora que empezara la tarea capacitadora 5, aunque sabiendo que no había quorum y que tenían que retomarla. Por lo tanto, los cambios producidos en la referida tarea no afectaron a los objetivos planteados. Los alumnos que estuvieron presentes en esta sesión permanecieron reunidos en un gran grupo y el debate fue mediado por la profesora. El tiempo de 30 minutos estimado para el debate acerca de los estereotipos de vecinos fue suficiente. Los recursos audiovisuales que la profesora utilizó como material de entrada contribuyeron para el desarrollo del debate. Se considera que la tarea funcionó parcialmente, teniendo en cuenta que no hubo un número de participantes adecuado para proseguir con su ejecución.

En la 19ª sesión, la profesora dio continuidad a la tarea posibilitadora 5. La profesora optó en retomar brevemente la discusión acerca de los estereotipos de vecinos. A continuación, los alumnos permanecieron agrupados en un gran grupo y negociaron los papeles que asumirían en la asamblea que habrían de realizar como tarea capacitadora (5) en las

próximas sesiones y comenzaron a crear el guion de la asamblea. El objetivo de crear el guion de la asamblea fue cumplido por los alumnos, pero no les sobró tiempo para ensayarlo. Además, la profesora optó en cambiar la perspectiva de que los alumnos asumirían, individualmente, sus roles de vecinos reales y les pidió que en parejas interpretaran estereotipos de vecinos, pues observó una postura pasiva de los aprendices con las situaciones vividas en un vecindario. El tiempo de 02 sesiones dirigido a esa sesión sería bastante si la profesora hubiera podido cumplir con toda la sesión anterior. Como el calendario académico no le permitía extender más la tarea, optó por suspender el ensayo en clase, lo transformó en una actividad extra clase y les pidió a los alumnos que se concentraran en la creación de las reglas de convivencia del vecindario y en la pauta para la asamblea de condominio. Por eso, la tarea posibilitadora (5) funcionó parcialmente.

En la 20ª sesión, los alumnos realizaron la tarea capacitadora (5) y cumplieron el objetivo de expresar acuerdo y desacuerdo a través de la simulación de una asamblea de condominio. Uno de los alumnos actuó como el mediador de la asamblea (el síndico), la profesora observó y tomó notas mientras los aprendices desarrollaban la tarea capacitadora (5). La tarea no sufrió cambios significativos. El tiempo de 60 minutos dirigidos a esa tarea fue bastante para su ejecución. Las destrezas previstas de producción y comprensión oral, negociación, colaboración y expresión de acuerdo fueron bien desarrolladas por la mayoría de los aprendices. Ya en la destreza de expresar desacuerdo, los alumnos tuvieron más dificultad al desarrollar la entonación enfática de los enunciados, pese al esfuerzo que hicieron. De los 13 alumnos presentes, solo 02 no participaron de la actividad y/o no colaboraron con sus compañeros. No hubo un recurso material para la realización de la tarea. La tarea capacitadora (05) funcionó parcialmente, puesto que no todos los alumnos consiguieron expresar desacuerdo adecuadamente en la lengua española, conforme lo esperado en la acción didáctica.

Al concluir las tres subtareas, aplicadas en veinte clases, fue posible constatar que la dinámica de clase funcionó totalmente el 55% de las sesiones. Con todo, el 40% funcionó de forma parcial y el 5% no funcionó, conforme la ilustración del gráfico 5-3.

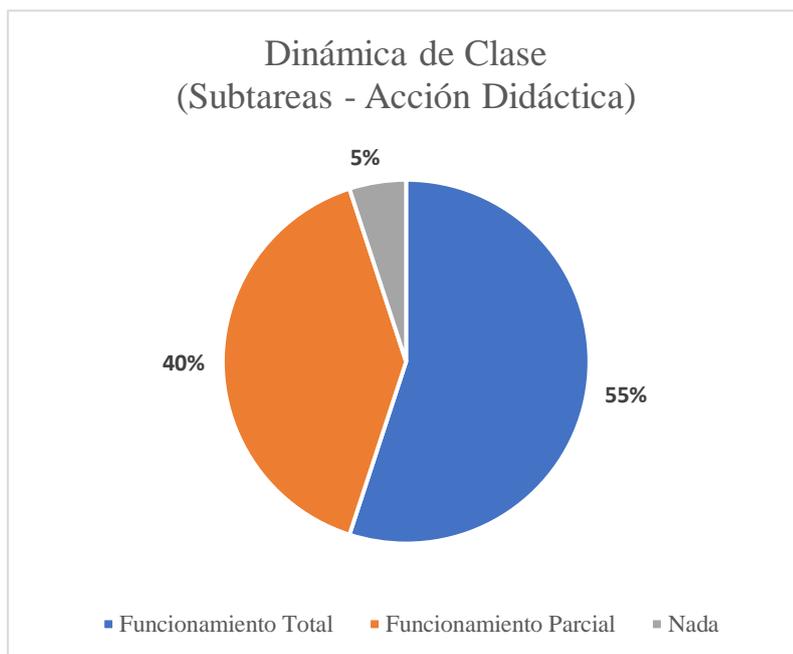


Gráfico 5-3. Dinámica de Clase- Subtareas Acción Didáctica

En las sesiones en las que la dinámica de clase funcionó de manera integral, se respetó el diseño de las tareas propuestas, se adecuó la agrupación de los alumnos de acuerdo con esas tareas y con la necesidad de integración entre los participantes, el tiempo fue suficiente para su desarrollo, el número de alumnos presentes en el aula correspondió a lo necesario para la ejecución de las tareas, la participación de la mayoría de los aprendices fue activa y los recursos utilizados por la profesora sirvieron como soporte para generar la interacción oral. Sin embargo, en ocho sesiones la dinámica de clase funcionó parcialmente. En esas sesiones, el tiempo no fue suficiente para la ejecución de algunas tareas, la profesora añadió tareas previas y materiales de entrada, pero no todos los objetivos fueron cumplidos y algunos alumnos no participaron activamente. En la 15ª sesión, por ejemplo, la dinámica de clase no funcionó debido a la incoherencia de la puesta en práctica de la tarea previa (C) con los objetivos planteados, el uso de videos inadecuados y la mala administración del tiempo afectó a la conclusión de la tarea previa (D).

A partir de la 21ª sesión, los aprendices realizaron las tareas finales de la acción didáctica, es decir, las mini clases de expresión oral. Las sesiones se alternaron entre la realización de las mini clases y la aplicación de tareas derivadas de estas mini clases propuestas por la profesora, como forma de dar *feedback* a los alumnos. Además de esto, al final de cada

tarea derivada la profesora aplicó los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación. La carga horaria dirigida a la tarea final fue de 03 sesiones y se atribuyó la misma carga para las tareas derivadas, que se cumplieron dentro del tiempo previsto. Los alumnos se encargaron de las tareas finales y la profesora de las tareas derivadas. En la 21ª sesión, la primera pareja de alumnos (11\_SC y 10\_RR) tenía por objetivo que los alumnos expresaran oralmente sus sentimientos. Los estudiantes 11\_SC y 10\_RR propusieron una dinámica en la cual los aprendices tenían que moverse en parejas y mirarse sin hablar nada. Enseguida tenían que participar de un debate acerca de las sensaciones experimentadas a través de la dinámica propuesta. Los alumnos 11\_SC y 10\_RR cumplieron parcialmente su objetivo, pues no todos consiguieron estar callados mientras realizaban la primera etapa de la tarea. Después algunos alumnos tuvieron dificultades en hablar de sus sensaciones y expresarlas durante el debate. Al final de la mini clase propusieron una autorreflexión a los aprendices, que manifestaron sus críticas y elogios a las tareas propuestas. Doce alumnos estuvieron presentes en clase y todos participaron de la mini clase. Cabe resaltar que este día una alumna cerró la matrícula y desistió del curso por motivos de salud. A partir de esta sesión hubo una reconfiguración en el número de participantes en la acción didáctica. La mini clase propuesta por 11\_SC y 10\_RR no sufrió cambios significativos. El tiempo de 40 minutos previsto para la mini clase fue suficiente. No utilizaron recursos materiales para su mini clase. Como las actividades no estimularon mucho la interacción entre los aprendices, la investigadora consideró que esta mini clase funcionó parcialmente.

Este mismo día, la mini clase propuesta por la segunda pareja (07\_JC y 03\_EA) tenía por objetivo que los aprendices describieran objetos y realizaran adivinanzas. Los alumnos fueron divididos en pequeños grupos (de 03 personas), que recibieron bolsas que contenían dichos objetos. A pesar de la dificultad en aclarar al principio cuál era el objetivo de la tarea para los alumnos, esa pareja al fin y al cabo logró cumplirlo. La tarea no sufrió cambios significativos. Doce alumnos estuvieron presentes en clase y todos participaron de la mini clase. El tiempo de 40 minutos previsto para la mini clase fue suficiente. Los objetos utilizados como recursos fueron adecuados a la propuesta de la mini clase, que funcionó conforme se esperaba.

En la 22ª sesión, la profesora aplicó los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación. A continuación, desarrolló la tarea derivada 01 de las mini clases propuestas por los

alumnos en la sesión anterior. La tarea consistía en un circuito de 04 actividades que llevaron a los alumnos a expresar espontáneamente sus emociones. Los alumnos fueron divididos en grupos de 03 a 04 personas. En la primera actividad, los alumnos tenían que coger objetos relacionados a la niñez (una chancla, una muñeca de trapo, un cinturón y una ropa de dormir), describir qué eran y enseguida expresar sus sentimientos relacionados a esta etapa de su vida. En la segunda tarea, tenían que escuchar relatos de familia y debatir en pequeños grupos acerca de sus relaciones familiares. En la tercera actividad, los alumnos tenían que mirar fotografías, utilizando las linternas de sus móviles, a través de una “cápsula del tiempo” (una caja de papel con fotos de niños, jóvenes, adultos y ancianos que pasaban por momentos felices y tristes de sus vidas) y, en seguida, tenían que relatar qué sentían a sus compañeros de grupo al mirar aquellas fotos. Por último, los alumnos tuvieron que grabar un audio de 1 minuto despidiéndose de la persona que ellos consideraban la más importante de sus vidas, es decir, la que más querían en el mundo. La tarea derivada tenía por objetivo hacer que los alumnos expresaran sus sentimientos y este objetivo fue cumplido. La profesora permitió que algunos grupos alteraran el orden del circuito de las actividades y esta alteración afectó en la finalización de la tarea y en el desarrollo de la grabación de algunos relatos por parte de los alumnos. El tiempo de 40 minutos dirigido a la tarea derivada 01 no fue suficiente para su ejecución total. Probablemente la profesora necesitaría de por lo menos más unos 20 minutos, considerando los distintos niveles de emoción generados por los alumnos y su predisposición en concluir el circuito propuesto. Once alumnos (un 92%) estuvieron presentes en esta sesión y todos los alumnos que estaban presentes participaron de la tarea derivada. Los recursos utilizados para esta tarea fueron satisfactorios y dieron el soporte necesario para su ejecución. La tarea derivada 01 funcionó parcialmente debido a la flexibilización del orden de las actividades en el circuito, resultando en la incompreensión por parte de algunos alumnos sobre qué tenían que hacer y a la mala administración del tiempo por parte de la profesora.

En la 23ª sesión, los aprendices dieron continuidad a la presentación de las mini clases de expresión oral. La primera pareja, las alumnas 09\_OM y 12\_TN, propuso en su mini clase una dinámica que tenía por objetivo que los aprendices ampliaran su léxico al realizar la descripción de personajes. Pidieron a los alumnos que pusieran un trozo de papel en su frente con el nombre de un personaje, de un dibujo animado o de una celebridad y el que

estuviera delante tendría que contestarles sus preguntas dicotómicas (que tienen dos posibles opciones de respuesta: *Sí* o *No*) con el objetivo de adivinar el nombre que estaba puesto en los papeles. No dividieron la clase, sino que mantuvieron el gran grupo y realizaron ellas mismas su mediación. El tiempo de 40 minutos dirigidos a esta mini clase fue suficiente para su ejecución total. Diez alumnos (un 84%) estuvieron presentes y todos participaron en esa tarea. Los recursos de papel, bolígrafo y cinta, que fueron utilizados para esta mini clase, dieron el soporte necesario para su ejecución. Al final de la dinámica, las estudiantes 09\_OM y 12\_TN realizaron una reflexión con sus alumnos acerca de la mini clase que propusieron. La mini clase de 09\_OM y 12\_TN no abordó los componentes prosódicos que conforman la competencia fónica del aprendiz. Además, usaron la mediación lectoescritora como forma de representación de los personajes y se ocuparon en desarrollar la ampliación del léxico fuera de un contexto discursivo. Por lo tanto, la referida tarea final no funcionó conforme se esperaba.

A continuación, la pareja 02\_EG y 05\_GG propuso en su mini clase un interrogatorio en el cual un alumno tenía que contestarles a sus compañeros algunas preguntas y no podían usar ciertos marcadores discursivos, si no estarían fuera del juego. El que se equivocaba, utilizando uno de los marcadores discursivos que estaban restringidos, hacían una prenda. Es decir, tenía que utilizar adorno mientras los demás participaban del interrogatorio. A cada ronda se limitaban más las opciones de los marcadores discursivos. El objetivo de esta mini clase era ampliar la creatividad discursiva de los aprendices. Los estudiantes 02\_EG y 05\_GG mantuvieron el gran grupo y mediaron la dinámica como. El tiempo de 40 minutos dirigido a esta mini clase fue suficiente para su ejecución total. Diez alumnos (un 84%) estuvieron presentes y todos participaron de esa tarea. Los alumnos 02\_EG y 05\_GG no utilizaron recursos materiales para la realización del interrogatorio. Para la realización de las prendas usaron tapones de ojos, pelucas, gafas y demás adornos que sirvieron de soporte para la realización de esta actividad de la mini clase. Además, en la dinámica de esta mini clase, la profesora actuó como una aprendiz, o sea, no tomó notas. Optó por grabar el audio de la mini clase para poder evaluarla posteriormente. Su cambio de actitud promovió más la interacción entre todos participantes de esta sesión. Su participación fue considerado un factor positivo por los estudiantes que estaban impartiendo la mini clase. Por lo tanto, el objetivo planteado por los estudiantes 02\_EG y 05\_GG se cumplió y su tarea final funcionó mejor que lo que se esperaban. Esta mini

clase posibilitó dos momentos de producción oral (un interrogatorio y un juego) estimuló la interacción entre los aprendices, les motivó a desarrollar la entonación interrogativa, a reaccionar con las preguntas realizadas, a pensar en nuevos marcadores discursivos para realizar sus repuestas y a cooperar con sus compañeros en la mini clase.

En la 24<sup>a</sup> sesión, los alumnos se retrasaron a propósito, pues querían hacer una fiesta de cumpleaños sorpresa a la profesora. Por eso, la profesora tuvo que cambiar el orden de las actividades. De este modo intentó ahorrar tiempo. Tras la fiesta de cumpleaños, la docente propuso la tarea derivada 02 y, en seguida, los alumnos contestaron los cuestionarios de autoevaluación. La segunda tarea derivada tenía por objetivo que los aprendices ampliaran su coherencia y cohesión discursiva. La profesora dividió los alumnos en dos grupos y les propuso un juego en el cual tenían que contestarle algunas preguntas tras explotar unos globos que llevaban imágenes de objetos de casa, de viaje o platos típicos. Las preguntas tenían relación con el uso de dichos objetos en contextos específicos o su elaboración. Los aprendices tenían que justificar sus respuestas y decir cuál era la importancia de cada objeto para cada contexto. La profesora cambió la forma de agrupamiento y dividió la clase en dos equipos, que tenían que enviar un representante para correr rumbo a los globos para explotarlos. Dentro de cada globo había la imagen de un objeto y cuando la profesora les hacía la pregunta, les informaba el contexto adecuado. En algunos globos había bombones que estimulaban la competición. El objetivo planteado se cumplió parcialmente, puesto que algunos alumnos empezaron a describir los objetos en lugar de explicar su finalidad y su importancia en el contexto presentado. La profesora añadió al diseño de la tarea derivada 02 una competición entre los alumnos para que explotaran los globos y descubrieran sus contenidos, así como el uso de globos con colores distintos para predeterminar visualmente el contexto (casa, viaje o plato típico) a cada objeto. Tomó estas decisiones durante la preparación de la actividad en el aula, antes de que llegaran los alumnos. El tiempo de 40 minutos dirigidos a la segunda tarea derivada fue suficiente para su ejecución. Diez alumnos (un 84%) estuvieron presentes en esta sesión y todos participaron de la tarea derivada 02. Los globos y las imágenes utilizadas como recursos sirvieron de soporte para su realización. A continuación, la profesora les aplicó los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación, que los alumnos contestaron individualmente. No pudieron terminar de contestarlos debido a la fiesta de cumpleaños que no estaba prevista en la referida sesión.

Así que la profesora les pidió que terminaran de rellenar los cuestionarios en un momento extra clase y que se los entregaran en la sesión subsecuente.

En la 25ª sesión, los alumnos realizaron las últimas mini clases previstas en esta acción didáctica. La primera pareja, 08\_LL y 06\_HA, propusieron en su mini clase un juego en el cual el objetivo era que los aprendices expresaran la descripción física de personas. Las estudiantes 08\_LL y 06\_HA dividieron la clase en parejas. Le entregaron a cada pareja un sobre con una tarjeta y los objetivos que tenían que cumplir. En seguida, les enseñaron un tablero en el que cada pareja tenía que tirar un dado y avanzar un número determinado de casillas. Cada descripción física realizada adecuadamente era avalada por los demás miembros participantes del juego y así los jugadores eran habilitados a avanzar el número sorteado en el dado. Dentro del sobre estaban escritos el nombre del personaje y las metas que cada pareja tenía que cumplir en el juego (ej.: Describir a la actriz Penélope Cruz, enfatizar sus rasgos físicos de la cabeza en la descripción y llegar a la 5ª casilla para describir más 3 personajes). El objetivo planteado por las alumnas 08\_LL y 06\_HA en esta mini clase fue cumplido, aunque los alumnos tuvieron mucha dificultad en comprender cómo realizar la tarea, principalmente en lo que se refiere a los objetivos que estaban dentro de los sobres. Las estudiantes 08\_LL y 06\_HA se esforzaron por explicar diversas veces la tarea que habían planificado y optaron por no modificarla. El tiempo de 40 minutos dirigido a esta mini clase no fue suficiente para que concluyeran el juego propuesto. Las alumnas 08\_LL y 06\_HA tuvieron que reducirlo. Once alumnos (un 92%) estaban presentes y participaron de esta mini clase. El tablero y los sobres utilizados no sirvieron como soporte para la realización de la tarea propuesta, pues los alumnos no entendieron qué tenían que hacer. La mediación lectoescritora fue un factor negativo en esta mini clase, interfirió en el objetivo planteado y la referida tarea no funcionó conforme se esperaba. A continuación, la segunda pareja (01\_DA y 04\_EK) ejecutó su mini clase de expresión oral de E/LE. El objetivo era que los aprendices retomaran los conocimientos adquiridos en la subtarea 01 y narraran una historia, pero de forma colectiva. Las estudiantes 01\_DA y 04\_EK les entregaron un hilo a uno de los aprendices, que comenzó la historia basada en una imagen y en un verbo que la alumna 01\_DA le enseñó, posteriormente, a través de un ordenador portátil. En seguida, la alumna 04\_EK tiró el hilo a otro aprendiz que continuó la narrativa y, en un determinado momento, la alumna 01\_DA le enseñó una nueva foto con otro verbo escrito debajo, que tuvo que

construir su parte de la narrativa. Esto se repitió hasta que se formó una telaraña en el aula y el último aprendiz pronunció su fragmento. La mini clase tuvo coherencia con el objetivo planteado. Las estudiantes 01\_DA y 04\_EK no cambiaron la actividad a lo largo de su ejecución. Tan solo la repitieron una vez. El tiempo de 40 minutos dirigidos a esta mini clase fue demasiado. Las alumnas 01\_DA y 04\_EK no supieron explorar el juego, ampliarlo de manera innovadora y tampoco provocar a que los alumnos hablaran más en su mini clase. Once alumnos (un 92%) estaban presentes y participaron de la mini clase. El hilo y las imágenes sirvieron de soporte para la realización de la tarea, pero los verbos escritos (que fueron elegidos para asociarlos a las imágenes) interfirieron negativamente en la construcción coherente de la narrativa. Por ello, la referida mini clase funcionó parcialmente.

En la 26ª sesión, la profesora aplicó la tarea derivada 03, los cuestionarios de autoevaluación, de coevaluación e hizo una merienda con sus alumnos mientras realizaba la muestra de resultados de esta acción didáctica. La tercera tarea derivada consistió en un juego que se llama *Fritz*. En este juego, cada participante tuvo que contar o dramatizar una frase, un secreto o una manía de sus compañeros de clase. Cada alumno realizó la tarea individualmente. La profesora cambió parte de la actividad y les permitió a los alumnos que contaran historias personales también. Para ordenar los relatos, la profesora puso en la pared un tablero en el que cada participante tenía que elegir una letra y una columna. Tras esto, seleccionaría la foto de una persona de la clase a que le tocaba contar algo. Los objetivos de la tercera tarea derivada eran que los aprendices pudieran desarrollar más la descripción de personas y expresar con más énfasis los contornos melódicos interrogativos en español. El tiempo de 25 minutos para esta tarea fue más de lo necesario. La profesora podría haberlo reducido a 15 minutos, teniendo en cuenta que los relatos fueron cortos y los alumnos estaban más interesados en adivinar quién era el compañero de la foto. Todos los alumnos estaban presentes y participaron de la tarea derivada 03. Las fotografías utilizadas como recurso sirvieron para la ejecución de esta tarea. La tercera tarea derivada funcionó conforme era esperado, pues alcanzó los objetivos de ampliar la descripción de personas y cómo expresar preguntas; definir los compañeros de clase y explicar cómo los ven; hacer preguntas sobre esos compañeros y practicar la entonación de las interrogativas. A continuación, los alumnos realizaron una reflexión acerca de las últimas mini clases. Después rellenaron los cuestionarios. En

seguida, la profesora los invitó a compartir la merienda y, para agilizar este momento, solicitó la ayuda de los alumnos 05\_GG y de 04\_EK para servir las bebidas y las comidas. Otros estudiantes se movieron para servir las bebidas también. Tras la merienda, la profesora realizó la entrega de las notas finales del curso, pero optó en dejar el listado en una mesa al fondo del aula para que los alumnos la pudieran consultar libremente. Por último, la profesora hizo breves comentarios acerca del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices y les agradeció por su esfuerzo y participación en el curso. Tras la realización de las seis mini clases, se verificó un equilibrio porcentual en el funcionamiento de la dinámica de clase. El 34% de las sesiones funcionó totalmente, el 33% funcionó de forma parcial y el 33% no funcionó, conforme la ilustración del gráfico 5-4.

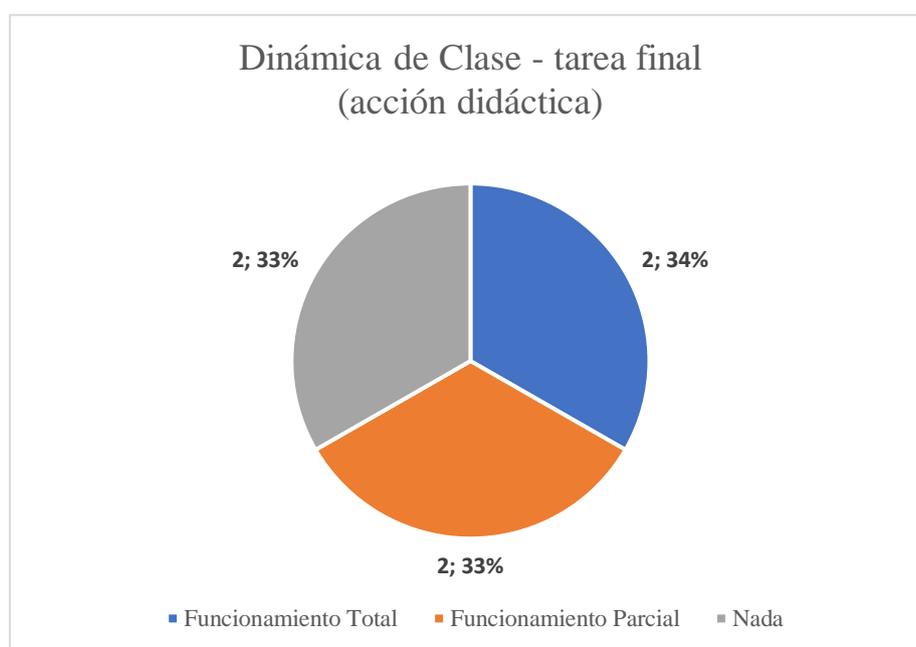


Gráfico 5-4. Dinámica de clase – tarea final (acción didáctica)

De las seis mini clases impartidas por los alumnos, dos se aproximaron a los objetivos planteados en la acción didáctica (desarrollar la concienciación de la prosodia, poner en práctica tareas elaboradas bajo el Enfoque Oral y correlacionar tales tareas con lo que habían aprendido por medio de las subtarear propuestas por la profesora) y tuvieron éxito en la dinámica de clase. Es decir, hubo coherencia al dar las instrucciones; el tiempo disponible fue administrado adecuadamente; se ordenó el agrupamiento de los participantes y todos participaron activamente; usaron recursos que, de hecho, sirvieron como soporte para la realización de la tarea. En otras dos mini clases, la dinámica

funcionó parcialmente debido al bajo estímulo a la interacción entre los alumnos y a la mala administración del tiempo disponible. Y en dos mini clases la dinámica no funcionó porque no hubo coherencia al dar las instrucciones a los aprendices y el tiempo disponible fue mal administrado.

De las tres tareas derivadas de las tareas finales, que fueron impartidas por la profesora, en una la dinámica de clase funcionó conforme se esperaba, o sea, hubo coherencia al dar las instrucciones; el tiempo disponible fue administrado adecuadamente; se ordenó el agrupamiento de los alumnos y todos participaron activamente y los recursos sirvieron como soporte para la realización de la tarea. Sin embargo, la dinámica de clase de las otras dos funcionó parcialmente debido a la incoherencia al dar las instrucciones y a la mala administración del tiempo.

### 5.1.3 Registro de anécdotas – acción piloto

Al principio de la acción piloto, la mayoría de los alumnos estaba muy animada con el curso y con la posibilidad de desarrollar su comunicación oral. Sin embargo, un grupo de 03 alumnos (al presentarse para los demás) manifestó su interés restringido a los créditos de la asignatura y que no tenía ganas de hablar. A lo largo del curso, dos de estos alumnos pasaron a interactuar con sus compañeros. La otra no quiso hacerlo. Tuvo mucha resistencia debido a su timidez e incluso apatía con las actividades propuestas. Hubo 03 desistencias por motivos de embarazo, de prioridades a otras asignaturas y de oportunidades de empleo que chocaban con el horario de la clase. Algunos alumnos comenzaron el curso después de que la profesora ya había empezado a aplicar la acción piloto. Los motivos fueron retrasos en su matrícula y regresos de viaje. Además, durante la negociación del pacto pedagógico, los alumnos se quejaron del horario de salida de clase y solicitaron más flexibilidad debido a las pocas opciones de transporte público dentro del campus por la noche. Su pedido fue atendido por la profesora, pero este tema fue retomado diversas veces a lo largo de la aplicación de la acción piloto porque no respetaban el horario acordado para comenzar la clase y por ello la profesora necesitaba compensar su retraso al final de la clase. Por lo tanto, desde el comienzo hubo incidencias, actitudes y comportamientos de los alumnos que interfirieron en el desarrollo de la acción piloto.

En la subtarea 01, los alumnos cambiaron el tema de un debate, solicitaron el uso de objetos que no estaban previstos en una actividad y pidieron a la profesora que les enviara la bibliografía en la cual estaba basada la acción piloto, pues tenían la necesidad de leerla a fin de prepararse para las clases de esta asignatura. Al final de la tercera sesión, el alumno 12\_LCA alteró el tema de la actividad acerca de los relatos de métodos de aprendizaje para la caracterización de los profesores y los identificó como ‘víboras’, de manera que los demás concordaron y pasaron a tratar de este tema. El alumno 03\_GH incluso afirmó que la maldad de un profesor sería un rasgo positivo en su proceso de aprendizaje.

La restricción al uso de la plastilina en los relatos de aprendizaje les hizo sentir que faltaban recursos para desarrollar dicha tarea y explorar más su creatividad. Ya la solicitud de lectura de textos acerca de los temas que serían abordados en la acción piloto denotó la inseguridad de los alumnos con Enfoque Oral adoptado por la profesora en esta acción.

En la subtarea 02, algunos alumnos tuvieron dificultades en comprender los conceptos clave de la lengua oral y pasaron a tomar notas de sus definiciones mientras analizaban los videos propaganda que se propusieron como material de entrada. Cabe resaltar que la profesora no les estimuló a que hicieran los registros escritos, tampoco les prohibió que lo hicieran. En realidad, les pidió que se fijaran en los videos propuestos para la comprensión de tales conceptos. En esta subtarea, los alumnos “burlones” empezaron a establecer conversaciones paralelas y se asustaron cuando la profesora les solicitó que se restringieran a los temas propuestos. Mientras tanto, otros alumnos comenzaron a aplicar los conocimientos adquiridos en esa subtarea y a correlacionarlos con experiencias que habían vivido. El alumno 16\_RM, por ejemplo, hizo un puente entre el concepto de situación comunicativa, la video propaganda que la profesora les mostró con rasgos de la pronunciación del español hablado en Argentina y un viaje reciente que él había hecho. La actitud de los alumnos en la subtarea 02 fue buena, pues se esforzaron para realizar la producción de los cortometrajes, hicieron críticas a los videos de sus compañeros y señalaron qué aspectos prosódicos podrían mejorar en su competencia fónica.

En la subtarea 03, no se observaron hechos que huyeran al desarrollo habitual de la clase. Los alumnos desarrollaron las narrativas orales conforme les solicitó la profesora. Fueron creativos y se apropiaron de los géneros orales determinados para cada grupo. Los

alumnos se sintieron a gusto y cooperaron con sus compañeros mientras presentaban sus narrativas.

La subtarea 04 no tuvo el éxito que se esperaba. Los alumnos se desmotivaron al llevar tanto tiempo realizando el análisis melódico de su habla. Las sesiones dirigidas a esta subtarea tuvieron problemas por falta de un laboratorio con los recursos (instalación de software, número de ordenadores para todos los alumnos y auriculares) adecuados para su desarrollo. Algunos aprendices faltaron a las clases teóricas en las que la profesora les explicó el método. Otros alumnos se fueron a casa más temprano y no concluyeron las actividades propuestas. Tras la etapa de análisis, los alumnos reclamaron mucho, pues en las seis sesiones dirigidas a la subtarea 04 tuvieron pocas oportunidades de interacción.

En la subtarea 05, la alumna 14\_MJ comentó sobre la belleza de un actor brasileño mientras todos veían una entrevista suya y analizaban las interferencias prosódicas del portugués brasileño en su habla. El hecho de que la alumna alterara el tema de la discusión para observar otros rasgos del actor les produjo risa a sus compañeros, que pasaron a comentar las características físicas de las otras celebridades que aparecieron en el video. En esta subtarea quedaron más evidentes los momentos en que los alumnos discordaban de la opinión de la profesora. La docente frecuentemente proponía una reflexión, luego un debate acerca de la didáctica que habían adoptado para desarrollar los productos finales de las subtareas, si se habían fijado en cómo superar las interferencias interlingüísticas entre el portugués y el español y si la actividad propuesta por los alumnos había sido creativa. Tras la aplicación de uno de los juegos, en la 22ª sesión, el alumno 02\_BR no estuvo de acuerdo con la profesora y defendió que en su juego había posibilitado la creación de nuevas frases y la suposición de los significados de las expresiones idiomáticas a sus compañeros de clase. Los ánimos se alteraron por parte del alumno que no recibió bien las críticas de la profesora. Sin embargo, ella optó por escuchar al alumno y después buscó la opinión de los demás que colaboraron dando sugerencias de cómo mejorar su actividad. Pese al referido episodio, los alumnos se portaron bien en la subtarea 05. Afirmaron que se divirtieron mucho realizando los juegos propuestos por sus compañeros de clase, que los obligaron a argumentar y a usar más lengua oral.

La subtarea 06 sufrió diversas alteraciones a causa de la huelga de los camioneros, que paralizó los servicios esenciales en Brasil tales como el transporte público y el abastecimiento de comida en los supermercados. Con eso, la tarea previa que sería una

exposición de la profesora acerca del papel de la prosodia en las clases de E/LE, en diversos métodos y enfoques se convirtió en un debate virtual acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas por medio de un video de una mini clase disponible en la plataforma virtual. Los alumnos hicieron buenas reflexiones y participaron de la actividad. Sin embargo, no se pudo generar una interacción en tiempo real entre los alumnos a causa de limitaciones de la plataforma *Google Classroom*. En la 25ª sesión, la alumna 19\_VF manifestó su inseguridad al impartir una mini clase de expresión oral como tarea final de la acción piloto, debido a que era una de las pocas alumnas que era del curso de Traducción, pero tenía el deseo de desarrollar su oralidad. La profesora la animó y le dijo que usara los recursos de su carrera a su favor, de manera que no se olvidara que había aprendido a utilizar el Enfoque Oral en esa acción piloto y que era capaz de actuar como docente y expresarse oralmente.

En la 26ª sesión, es decir, a finales de la aplicación de la acción piloto, la profesora se sorprendió que la alumna 17\_RS no supiera el nombre de ninguno de sus compañeros cuando le preguntó su opinión acerca de un comentario de uno de los aprendices. Los alumnos se rieron, se desconcentraron y la profesora interrumpió la clase para alertarlos acerca de la importancia de no cometer prejuicios. Dijo, además, que ellos deberían observar mejor cómo construyen sus relaciones en el contexto universitario y que podían buscar estrategias de cooperación a fin de que los alumnos más tímidos se motivaran a integrarse en el gran grupo. En esta subtarea, los aprendices hicieron buenas reflexiones acerca de los papeles del alumno y del profesor en el aula, definieron los temas y los objetivos de sus mini clases de expresión oral, pero resistieron en desarrollar la elaboración de los materiales para las mini clases en las sesiones previstas a causa de la distancia, de la precariedad del transporte público (muchos siguieron faltando a las sesiones) y hubo una expectativa de guardar secreto de sus actividades frente a sus compañeros.

En las tareas finales, la mayoría de los aprendices participó de las actividades propuestas por las parejas al desarrollar sus mini clases. Sin embargo, cada vez que la profesora tomaba notas para la evaluación acreditativa o les daba el *feedback* al final de las tareas alteraban su comportamiento. Se ponían nerviosos cuando percibían que la profesora los estaba observando y se ponían ansiosos por saber los resultados de las notas finales. En los momentos de reflexión planteados por algunas parejas en sus mini clases, los alumnos

dijeron que se habían divertido y que las actividades los habían motivado a hablar en español. En la 31ª sesión, el alumno 06\_JH comentó que no se había sentido solo al hacer la tarea y, a continuación, elaboró una ironía afirmando que “él se bastaba”. El alumno 16\_RM dijo que era muy cara dura para sentirse solo y que le había encantado hacer la tarea final. La alumna 14\_MJ recordó algunos sucesos de suicidio que se noticiaron en la universidad en el año de 2018, las dificultades en cursar el último año y los ánimos para superarlas. Entonces, se constató que la alteración de comportamiento fue momentánea y la actitud de los alumnos fue de interés y de cooperación para la realización de las mini clases, siendo incluso posible observar el uso de la entonación paralingüística (de ironía) en el discurso del estudiante 06\_JH. Se observó también el uso adecuado de la entonación lingüística enfática en el discurso del alumno 16\_RM y el desarrollo de los enunciados declarativos de la alumna 14\_MJ, por medio de los cuales buscó contextualizar aún más la tarea que propuso la estudiante 19\_VF en su mini clase.

#### 5.1.4 Registro de anécdotas – acción didáctica

Al principio de la acción didáctica, los alumnos se dividieron en dos grupos que la profesora los identificó como los más tímidos y los más agitados. Sin embargo, todos demostraron interés en ampliar sus conocimientos acerca de la lengua oral y comprometimiento con la carrera docente. En la primera sesión, no todos los alumnos de este grupo se habían matriculado. Dos alumnos comenzaron a participar de las clases a partir de la tercera sesión. Desde el comienzo la profesora enfatizó la importancia de que se comunicaran solamente en español y en un determinado momento la alumna 01\_DA se enfadó cuando la profesora le llamó la atención solicitando que utilizara la lengua española como forma de comunicación oral con sus compañeros. Entonces, la profesora se dio cuenta de que el problema no estaba en la actitud de la alumna, sino en su postura y solicitud. Percibió que necesitaría alterar su comportamiento, ser más flexible y reforzar positivamente los intercambios comunicativos de los alumnos en la lengua meta. En la dinámica de presentación, los alumnos se animaron a revelar acontecimientos de sus vidas a los compañeros. Con todo, comenzaron a burlarse unos de los otros y hacer comentarios fuera del tema de la actividad. El alumno 05\_GG dijo, por ejemplo, que el alumno 10\_RR

se parecía más a sus hermanos que a él mismo. Tal comentario no formaba parte de la revelación de los sucesos de su vida.

En la subtarea 01, los aprendices solicitaron la participación de la profesora en la tarea posibilitadora (2). La profesora generalmente actuaba como observadora en las tareas, pero tras colaborar activamente en esta tarea comprendió mejor las dificultades de sus alumnos para organizar su discurso y expresarse adecuadamente en la lengua española. En la quinta sesión de esta subtarea, la alumna 11\_SC se fue más temprano debido a motivos personales y la profesora tuvo que reordenar los grupos para poder dar continuidad a la tarea posibilitadora (3). En la séptima sesión, la alumna 04\_EK no compareció a la sesión, pero envió un audio como producto de la subtarea 01 alterando no sólo el formato de la presentación de su trabajo, pero la forma de interacción de sus compañeros de grupo.

En la subtarea 02, al final de la décima segunda sesión, las alumnas 01\_DA, 04\_EK y 08\_LL se negaron a participar del debate acerca de los ensayos y de las grabaciones de las escenas para el cortometraje. Las alumnas afirmaron que era injusto que la profesora cambiara la fecha de la presentación de los videos que estaban haciendo (varios grupos no habían terminado la referida tarea) y que la alumna 04\_EK sería perjudicada pues no iba a poder participar de este momento porque estaría viajando. Su actitud alteró el bienestar en la clase. La profesora les presentó sus razones e intentó retomar el debate, pero no tuvo éxito. Tras la sesión, la profesora dialogó con la alumna 04\_EK y le pidió que presentara soluciones para compensar de alguna manera su ausencia, ya que el motivo no era académicamente justificable.

En la subtarea 03, durante la decimosexta sesión, el alumno 05\_GG hizo una correlación entre lo que estaba aprendiendo en esta acción didáctica y lo que había aprendido en la asignatura de Civilización Hispanoamericana. Defendió su punto de vista acerca de los alimentos esenciales para la supervivencia humana, comentó que los mayas ya pensaban en esto, eran muy inteligentes y les explicó a sus compañeros cómo cosechaban el maíz. A continuación, dijo que había aprendido tales conocimientos en otra asignatura y que se había dado cuenta que se aplicaban al juego propuesto en la tarea capacitadora (4). Su comentario llamó la atención de sus compañeros, que elogiaron su capacidad de relacionar las dos asignaturas. Por primera vez, en esta acción didáctica, un alumno sale del tema, desarrolla un discurso complejo buscando elementos de otras asignaturas y hace

un puente con lo que está aprendiendo en aquel momento. Su comentario fue positivo, contribuyó para la realización de la tarea capacitadora (4) y fue posible constatar que el alumno 05\_GG estaba avanzando en el desarrollo de su competencia fónica en la lengua española. Él fue capaz de convencer a sus compañeros con los argumentos presentados, con razonable fluidez, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios, ofreció breves razonamientos y explicaciones de su opinión y realizó la adecuación al contexto del habla. Por lo tanto, cumplió con algunos de los principales objetivos didácticos previstos en la acción didáctica presentada en este estudio.

Tras la conclusión de la subtarea 03, los alumnos no pudieron comenzar la presentación de las mini clases en la sesión subsecuente porque fueron convocados por la coordinación de la graduación de Letras-Español para participar de un seminario de formación para el profesorado. La 21ª sesión fue suspensa por la profesora a fin de que sus alumnos participaran de esta actividad, pero les propuso que siguieran planificando sus mini clases a través de la plataforma virtual o interactuando por medio de una aplicación subiendo archivos de audios a fin de aclarar sus dudas y compartir sus ideas.

En las tareas finales no se observaron hechos que huyeran al desarrollo habitual de la clase. Los alumnos desarrollaron sus tareas finales conforme habían planificado y habían compartido en la plataforma virtual. Todos se portaron bien y cooperaron en las tareas propuestas por las parejas al aplicar las mini clases de expresión oral.

En las tareas derivadas, durante la vigésima cuarta sesión, los aprendices hicieron una fiesta de cumpleaños sorpresa a la profesora. Se retrasaron alrededor de 20 minutos a fin de que la profesora desconfiara de su actitud y los encontrara en el pasillo con los globos, el pastel y las golosinas en manos. Después, se quedaron un momento conversando con la profesora y charlando acerca de músicas latinas. Esta charla con la docente, antes de la aplicación de la segunda tarea derivada, implica en una demostración de afectividad y una predisposición en interactuar con ella también.

### 5.1.5 Impresiones subjetivas – acción piloto

Durante las dos sesiones iniciales, la profesora se puso nerviosa porque los equipos necesarios para comenzar las actividades que había planeado en la acción piloto no funcionaron. Entonces, tuvo que cambiar la dinámica de clase. La interferencia de algunos factores externos como: la huelga de los camioneros, la falta de transporte público para que los alumnos volvieran a casa, la falta de energía en el campus universitario, las fiestas ruidosas en los centros académicos y la enfermedad de su madre alteraron su estado de ánimo de manera muy negativa a lo largo del curso. Sin embargo, hubo momentos los cuales se pudo constatar que ha mejorado su nivel de motivación para conducir la acción piloto.

En la subtarea 01, durante la negociación del pacto pedagógico, la docente se puso contenta al constatar que los aprendices estaban de acuerdo con las reglas sugeridas y que estaban predispuestos a ejecutar la acción piloto. En otro momento, tras la realización de los relatos acerca de los métodos de aprendizaje de E/LE, la profesora tuvo la impresión de que la tarea funcionó conforme lo esperado y su reacción fue muy positiva. Sin embargo, fue posible verificar que el comportamiento de la profesora cambiaba, se ponía insegura cada vez que añadía tareas que no estaban previstas en la acción piloto y que no se había preparado previamente. Tanto la profesora como los alumnos se sentían perdidos. En la cuarta sesión, sintió la necesidad de revisar su planificación diariamente y reflexionó acerca del diseño de esta subtarea. Tras esta reflexión, pasó a ordenar mejor sus ideas, valorar positivamente las tareas en pequeños grupos y cooperar más en los debates propuestos a los alumnos.

En la subtarea 02, la profesora se sintió feliz porque tuvo éxito al explicar algunos de los conceptos clave de la lengua oral a los alumnos y porque los estudiantes hicieron un buen debate acerca del desarrollo de la competencia fónica de sus compañeros de clase por medio de los cortometrajes que habían producido. Sin embargo, se sintió culpable en no dominar la definición de todos los conceptos de la lengua oral y valerse de la lectura de algunos para poder explicárselos. Al concluir el análisis de los videos propaganda en la séptima sesión, se dio cuenta de que se había detenido demasiado tiempo intentando aclararles tales conceptos. Percibió que los aprendices estaban cansados y querían realizar otras actividades. A pesar de esto, los aprendices participaron y colaboraron en esas

discusiones teóricas. En la octava sesión, la profesora condensó muchas tareas y los estudiantes no las pudieron concluir conforme se esperaba. Los alumnos menos participativos se fueron más temprano y la profesora se molestó con su actitud. Después de lo ocurrido, la profesora percibió que necesitaba elaborar estrategias para administrar mejor el tiempo disponible, para que estos alumnos se integraran más al grupo y participaran de las tareas previstas en la acción piloto. Durante la presentación de los cortometrajes, en la sesión novena, no se sintió bien (le dolía el estómago) y estuvo todo el tiempo sentada. Su malestar le impidió de mediar con más frecuencia el debate. Al final de esta subtarea, a pesar de los resultados obtenidos, la profesora seguía insegura al contestar las dudas de los alumnos acerca de las interferencias del acento extranjero en la comunicación oral, preocupada en gestionar mejor el tiempo y en cambiar la forma de agrupamiento para generar más interacción entre los alumnos. Es decir, continuó buscando estrategias a fin de mejorar el diseño de la acción piloto y su práctica pedagógica.

En la subtarea 03, la profesora tuvo dudas si debería haberla incluido en uno de los rediseños de la acción piloto. Sin embargo, la referida subtarea funcionó de forma razonable. Era necesario aún mejorar la gestión temporal y disminuir la cantidad de objetos utilizados para la creación de las narrativas, pero como hubo mucha interacción entre los alumnos y ellos respondieron bien a la subtarea, esta pasó a formar parte del diseño de la acción didáctica. Durante la realización de las narrativas orales, la profesora todavía estaba preocupada en corregir la pronunciación de los alumnos. Aunque se haya monitoreado diversas veces para no hacerlo. También se quedó inquieta, pues quería darles más asistencia cuando surgían dudas. Se puso triste porque el grupo era grande y no podía auxiliar a todos los grupos al mismo tiempo. No era, en aquel entonces, consciente de que debería reforzarles a desarrollar la autoreparación en su habla. Tenía miedo de que la acción piloto fuera un desastre y que decepcionara a sus directores de tesis. Sin embargo, sabía que tenía que confrontar sus miedos y seguir adelante.

En la décima tercera sesión, todos se divirtieron al realizar una confraternización para celebrar los cumpleaños de algunos alumnos que formaban parte de este grupo. La profesora se puso alegre porque, a pesar de que este momento no estaba previsto en el diseño de la acción piloto, pudo salir de la perspectiva de tratar acerca de los conocimientos sobre la lengua oral, de una postura rígida al cobrarles la participación en

las tareas que había diseñado y generar una interacción libre entre los estudiantes. Percibió que era una necesidad suya en tener un momento para relajarse en clase y que, al fin y al cabo, se expresaron muy bien al participar de una dinámica en el karaoke. Es decir, verificó que no todo estaba bajo su control y que debería ser más sensible a los cambios en la acción didáctica a lo largo de su aplicación.

En la subtarea 04, la profesora creía que los alumnos se motivarían al realizar el análisis melódico de los enunciados que habían producido en las subtareas anteriores. Sin embargo, se frustró al verificar que no conseguiría ofrecer el soporte necesario en el laboratorio de informática, que dependería del uso de los portátiles de los alumnos y que la mayoría no manifestó interés en desarrollar esta subtarea. Se enfadó con los alumnos que seguían saliendo más temprano de las sesiones y que justificaban que era por la falta de transporte público. Pero sabía que el motivo no era sólo la precariedad en el sistema de transporte, sino porque se habían matriculado por los créditos y no tenían ganas de mejorar su competencia fónica. También se estresó con la posibilidad de las huelgas de los técnicos administrativos y de que este hecho interrumpiera la aplicación de la acción piloto. En la décima sexta sesión, identificó a algunos estudiantes (07\_JM, 15\_MI y 22\_SE) interesados en el análisis melódico que habían realizado a partir de sus enunciados. Sin embargo, no era la gran mayoría (tuvieron muchas dificultades, los valores que habían tomado de los segmentos parecían muy raros, discutieron hablando en portugués brasileño en la mayor parte del tiempo y el conjunto de actividades era excesivamente teórico). La profesora sabía que tenía que buscar nuevas estrategias para concluir de la mejor manera posible aquella subtarea. La oportunidad más significativa de interacción fue cuando presentaron los resultados de sus análisis y se dieron cuenta de su acento extranjero y de cómo desarrollaban su entonación prelingüística. Sin embargo, en la décima novena sesión la profesora se cuestionó en cuanto al énfasis que estaba dando al dominio de la entonación prelingüística, a la identificación de las interferencias interlingüísticas en el habla de los aprendices y hasta qué punto esta subtarea había contribuido para el desarrollo de su competencia fónica. Llegó a la conclusión de que esta subtarea no generó la concienciación lingüística esperada para que los aprendices mejoraran su producción oral. Una vez más trataba acerca de uno de los componentes teóricos de la lengua oral. Por eso, la profesora decidió quitarla del diseño de la acción

didáctica y buscar nuevas formas para que los alumnos estuvieran más atentos a su entonación.

La subtarea 05 sufrió diversas alteraciones antes de su aplicación porque la profesora se dio cuenta de que las tareas anteriores estaban más volcadas a la teoría de la lengua oral y quería que los alumnos se motivaran efectivamente para interactuar en la lengua española. Entonces les propuso que elaboraran, en parejas, juegos que pudieran ampliar su interacción y, al mismo tiempo, identificar las interferencias prosódicas del portugués brasileño en sus intercambios comunicativos en español. A los alumnos les gustó esta perspectiva lúdica de las tareas y la profesora se sintió más aliviada. En esta subtarea, la profesora añadió una actividad de percepción auditiva y se puso contenta cuando los alumnos fueron capaces de identificar algunas interferencias prosódicas del portugués en el habla de algunas celebridades brasileñas, como por ejemplo los alargamientos vocálicos que el alumno 15\_MI identificó mientras esas personalidades contestaban algunas preguntas en sus encuestas. Con todo, se decepcionó con la mayoría de los juegos presentados por los alumnos porque la mayoría propuso actividades dirigidas a la ampliación del léxico y bajo la mediación lectoescritora. Con eso, la profesora percibió que necesitaba rediseñar esta subtarea y que, a pesar del protagonismo atribuido al alumnado, probablemente no habían comprendido que esta subtarea sería preparatoria para la tarea final.

En la subtarea 06, la profesora se sintió insegura para explicarles a los aprendices acerca de la Didáctica de la pronunciación y por eso cambió varias veces este conjunto de actividades. Hizo adaptaciones en las sesiones que no todos los alumnos pudieron comparecer debido a factores externos (falta de gasolina y cambio en el calendario de los días festivos). Tuvo la sensación de que los debates y las reuniones de planificación de las mini clases no capacitaron a los aprendices lo suficiente para que ejecutaran la tarea final. Sin embargo, al discutir acerca de los papeles de los profesores y de los alumnos en el aula observó que hicieron una buena reflexión. Los aprendices se dieron cuenta de comportamientos y actitudes (típicos de un profesor y de un alumno) que deberían estar atentos para desarrollar la tarea final.

En las tareas finales, la profesora percibió que muchas parejas ofrecieron un soporte escrito para la realización de sus actividades y propusieron tareas para la ampliación del léxico. Algunas parejas propusieron debates y dinámicas a fin de desarrollar la entonación

lingüística, pero tuvieron dificultades en dar las instrucciones y orientar a los alumnos acerca de lo que deberían hacer. Dos parejas realizaron actividades de doblaje de videos, sin embargo, no aclararon el objetivo de sus tareas. Otras dos parejas presentaron mini clases creativas, sin la mediación lectoescritora, y generaron momentos eficaces de interacción entre los aprendices. Los resultados obtenidos de diversas mini clases no fueron satisfactorios desde el punto de vista de la profesora. Ella se decepcionó al ver tantos aprendices haciendo hincapié en el uso del papel y del bolígrafo como recursos para poder hablar en español. Además, identificó que muchos alumnos estaban inseguros en sus intercambios comunicativos, que todavía necesitaban mejorar su fluidez discursiva, el ritmo de su habla, fijarse en la entonación adecuada de los enunciados e intentar disminuir las interferencias del acento extranjero en su producción oral. Por ello, la profesora tuvo la necesidad de reflexionar, rediseñar y aplicarla de nuevo esta acción.

### 5.1.6 Impresiones subjetivas – acción didáctica

Al observar las impresiones subjetivas de la profesora acerca de la subtarea 01 fue posible verificar que desde el comienzo estaba muy atenta a las necesidades de los aprendices. Reflexionó acerca de su postura docente, intentando ser flexible y participando de las tareas, a fin de generar más interacción entre los alumnos. En la tarea previa (A), consideró que los estudiantes tuvieron una buena experiencia al relatar su proceso de aprendizaje de la lengua española. Interactuaron todo el tiempo con sus compañeros de clase, supieron hacer buen uso del recurso material (la plastilina) y reflexionaron acerca de lo que habían aprendido. Sin embargo, en la tarea posibilitadora (1), al negociar con los alumnos las reglas de convivencia, la metodología y la evaluación a través del pacto pedagógico, la docente se frustró al darse cuenta de la postura pasiva de los estudiantes y de que no la confrontaran mucho para alterar el pacto según sus necesidades. En la tarea posibilitadora (2), se sorprendió con la motivación de los aprendices al realizar el audio descripción de las escenas de algunas películas y de que quisieran que ella participara con ellos. En la tarea posibilitadora (3), se angustió al darse cuenta de que no había dejado claro las etapas de desarrollo del juego DIXTI, es decir, que los aprendices deberían sistematizar las narrativas basadas en las imágenes de las cartas y darles los porqués de sus elecciones a sus compañeros. Al fin y al cabo, el tiempo dirigido para esta tarea fue

sobresaliente. Además, sintió la necesidad de revisar a menudo el diseño de la acción didáctica a fin de evitar salir del planteamiento y aclarar con seguridad las dudas de los aprendices. En la tarea capacitadora (1), en la cual los alumnos realizaron sus narrativas a través de objetos creados con piezas del LEGO, la profesora se enfadó porque los aprendices no aprovecharon la sesión dirigida a la creación del objeto y al guion de la historia, teniendo en cuenta que era un espacio de negociación y de interacción en español. En diversos momentos los alumnos se estaban comunicando en portugués brasileño. Por otro lado, la profesora propuso distintos géneros de textos orales para que los alumnos crearan sus narrativas y se sintió mal al percibir que no les había explicado sus rasgos. Partió del principio que eran conocimientos adquiridos en otras asignaturas. Al presentar las narrativas orales, los estudiantes estaban desmotivados y, a la vez, nerviosos porque sabían que la profesora los estaba evaluando. Por eso, la profesora tuvo la impresión de que los resultados de la subtarea 01 no fueron satisfactorios y de que era necesario replanificar las etapas de esa subtarea a fin de que los aprendices desarrollaran de manera más segura y motivada sus narrativas orales.

En la subtarea 02, la profesora se puso contenta porque los aprendices se esforzaron en cumplir el objetivo de expresar énfasis en sus producciones orales a través de los cortometrajes que produjeron. En la tarea previa (B), cree que los estudiantes tuvieron éxito al realizar un ejercicio de percepción auditiva e identificaron de una forma más lúdica (por medio de audios y videos propagandas) los principales conceptos de la lengua oral. Además, algunos alumnos correlacionaron esta tarea con la asignatura de Fonética y Fonología de la Lengua Española y cooperaron en el avance de la comprensión oral de los compañeros que no habían percibido algunos rasgos de los audios. En esta subtarea, la profesora se preocupó en mezclar a los alumnos tímidos con los comunicativos a fin de que pudieran participar activamente de las actividades propuestas. En la tarea posibilitadora (4), que tenía por objetivo la preparación de los cortometrajes, se sintió bien al distanciarse de los grupos y permitirles que asumieran el debido protagonismo en la elaboración de sus videos. Prestó la asistencia técnica cuando fue solicitada y los alertó sobre la importancia de las interacciones en español mientras preparaban sus cortos. Además, se sentía feliz cada vez que regresaban a la clase, le daban el *feedback* de cómo estaban ocurriendo las grabaciones y cooperaban dando pistas para el perfeccionamiento de los cortometrajes de sus compañeros. En la décima segunda sesión, la profesora se

enfadó mucho con un grupo de alumnos que discordaron de su decisión de cambiar las fechas de presentación de los cortos, pero en la sesión subsecuente consiguió aclarar la situación con las alumnas, recobrar la dinámica de las clases e incluso hacer que cooperaran ayudando a los grupos que estaban retrasados. La profesora se frustró porque no consiguió ofrecerles a los aprendices el laboratorio de informática para que editaran los videos y tuvo que adaptar la tarea capacitadora (2). Sin embargo, la adaptación fue positiva porque se dio cuenta de que el debate acerca de la edición de los videos era más útil para generar la interacción entre los alumnos que ponerlos para trabajar en los ordenadores, limitando sus posibilidades de producción oral. El día de la presentación de los cortometrajes, en la décima cuarta sesión, la profesora se puso muy nerviosa a causa de la ausencia de algunos alumnos y porque uno de los grupos no se organizó adecuadamente. Dejaron la versión final de su trabajo bajo la responsabilidad de una alumna que se enfermó y no pudo ir a la clase aquel día. Sin embargo, intentó a lo largo de la sesión calmarse puesto que los estudiantes temían que esto afectara su evaluación. La profesora se sintió culpable por haberse descontrolado y se dio cuenta de que podría haber intercedido mejor la presentación de los cortometrajes. Al final de esta sesión, se sintió muy agradecida porque los alumnos le regalaron una cartulina con sus firmas de agradecimiento al día del profesor. A pesar de la mezcla de todas estas emociones, no se sintió impedida para valorar el esfuerzo de los aprendices en desarrollar la subtarea 02 y realizar el debate acerca de la producción oral de sus compañeros en los cortometrajes. En la subtarea 03, la profesora tuvo dudas de si el conjunto de actividades auxilió a los aprendices lo suficiente como para que desarrollaran sus expresiones de acuerdo y principalmente de desacuerdo. En la tarea previa (C), cree que se equivocó en la elección de los videos como material de entrada y que estos no los ayudaron a debatir acerca de las situaciones problema en contexto el lúdico conforme había planeado. Se puso ansiosa y cambió el objetivo de la tarea para el desarrollo de un doblaje, que tampoco motivó a los alumnos a expresar desacuerdo tal y como se esperaba. En la sesión que propuso la tarea previa (D), la profesora empezó la clase muy desanimada, pero a lo largo de su aplicación se quedó muy contenta porque los estudiantes demostraron más interés, participaron activamente del debate e incluso hicieron correlaciones con conocimientos que habían aprendido en otras asignaturas. Aun así, tuvo la sensación de que debería haberles ofrecido más *input oral* de cómo expresar desacuerdo en la lengua española.

También se preocupó mucho porque no encontraba ninguna manera de hacer que el alumno 03\_EA participara voluntariamente de las tareas propuestas en la acción didáctica. Se dio cuenta de que estaba interrumpiendo demasiado a los alumnos mientras hablaban y su actitud estaba inhibiendo su participación. La tarea capacitadora (4), llevó más tiempo de lo que había planeado y, a pesar de la participación constante de los aprendices, la profesora se enfadó porque no consiguió concluir todas las etapas que había planteado. Durante la realización de la tarea posibilitadora (5) se sintió insegura por saber si la simulación de un contexto de habla (una asamblea de condominio) cumpliría el objetivo general de la subtarea 03 (expresar acuerdo y desacuerdo en la lengua española). La mayoría de los estudiantes confesó que nunca había vivido esta circunstancia. Por ello, optó cambiar la tarea y aportar un componente más lúdico, haciéndoles interpretar estereotipos de vecinos que eran muy distintos a los de su personalidad. Durante la realización de esta tarea también se preocupó bastante porque una de sus alumnas estaba muy triste, se fue más temprano y desde este día no regresó a clase. En la tarea capacitadora (5), en la cual los alumnos de hecho realizaron la asamblea, la profesora actuó como observadora, tomando notas del desempeño de los aprendices. Por lo tanto, no reaccionó de forma colaborativa. Tampoco los motivó a que se sintieran más gusto en la tarea, asumiendo sus propias personalidades para discutir acerca de los problemas que habían seleccionado.

En las tareas finales, la profesora se puso muy feliz porque la mayoría de los estudiantes propuso actividades sin la mediación lectoescritora. Algunas tareas estaban dirigidas al desarrollo de rasgos que forman parte de la competencia fónica, tales como la entonación lingüística y la fluidez discursiva. Otras tareas focalizaron la descripción, el uso de marcadores discursivos y la ampliación del léxico. Las tareas que tenían foco en la forma no eran novedosas y esto la frustró, pues había creado muchas expectativas con relación a las mini clases. La profesora se había sorprendido con algunas mini clases que desarrollaron en la acción piloto y esperaba algo mucho mejor de los aprendices en la acción didáctica. En la vigésima primera sesión, la profesora tuvo la impresión de que las parejas no estaban reforzando el objetivo de sus tareas finales mientras las aplicaban. Sin embargo, todos los alumnos se esforzaron por actuar como docentes y mediar las actividades que habían elaborado. En la vigésima tercera sesión, la profesora tuvo miedo cuando una pareja le pidió que participara de la dinámica que habían elaborado. A

continuación, se recordó de la importancia de formar parte del grupo, de interactuar con los alumnos de manera que se sintieran más a gusto para ejecutar la actividad y superó esta emoción. En la vigésima quinta sesión, (el último día de aplicación de las mini clases) la profesora se puso ansiosa porque la primera pareja tuvo dificultades en aclarar los objetivos del juego que habían elaborado, algunos alumnos comenzaron a criticarlos por esto y ella tuvo que mediar la situación para disminuir la tensión en clase. También tuvo la impresión de que la última pareja, que presentó su tarea final en esta sesión, no estaba motivada en realizarla. No demostraron interés en aprovechar todo el tiempo que tenían disponible. Además, se valieron de estructuras verbales por escrito que confundieron a los alumnos mientras realizaban la dinámica que plantearon para su mini clase. Esto le molestó a la profesora, pues se esforzó mucho para hacerles comprender las interferencias negativas de este tipo de mediación en la adquisición de la lengua oral. A pesar de estos sucesos, la profesora tuvo la sensación de que la mayoría de las tareas finales habían funcionado, pues los alumnos se esforzaron para crear situaciones de interacción que fueran atractivas a sus compañeros y al final promovieron momentos de reflexión acerca de las tareas que habían planteado. Es decir, estaban interesados en mejorar su competencia fónica y, al mismo tiempo, querían perfeccionar su competencia docente. En las tareas derivadas, la profesora tuvo la sensación de que pudo extraer lo mejor que los alumnos habían realizado en sus mini clases y lo aprovechó para intentar crear nuevas tareas. Tuvo la oportunidad de llamarles la atención para algunos aspectos de su producción oral y de aclararles los objetivos de algunas mini clases que no habían comprendido. Se decepcionó al darse cuenta de que todavía necesitaba mejorar la gestión del tiempo disponible y de la cantidad de tareas derivadas que propuso a cada sesión. Al final de las tareas derivadas la profesora se emocionó mucho, pues recibió el cariño, la atención y los agradecimientos de los estudiantes por todo lo que habían aprendido a través de la acción didáctica. Finalizó la aplicación de esta acción muy satisfecha, con la impresión de que gran parte de las tareas habían funcionado.

### 5.1.7 Comparativa del diario de la acción piloto y del diario de la acción didáctica

Las dos acciones didácticas tuvieron como objetivo el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices. Ocurrieron respectivamente en el primero y en el segundo semestre del 2018. En teoría serían 02 sesiones semanales de 90 minutos cada. Sin embargo, las sesiones sufrieron una reducción de 15 minutos a causa de los horarios del transporte público. Si no los alumnos no conseguirían regresar a casa. Hubo una diferencia notable en la cantidad de las sesiones destinadas a cada curso. En la acción piloto se realizaron 32 sesiones y en la acción didáctica 26. Esta diferencia de 06 sesiones ocurrió debido al replanteamiento de la acción didáctica (la cual fue reducida a 03 subtareas más la tarea final) y a un número más grande de días festivos en el calendario académico que chocaban con los días dirigidos a estas clases.

Tal diferencia en la carga horaria no afectó el desarrollo de las tareas, puesto que la profesora hizo las adecuaciones necesarias y consiguió llevar a cabo todas las actividades previstas. Para la ejecución de las tareas, se trabajó con el agrupamiento 03 a 04 personas. Hubo una diferencia significativa en la cantidad de alumnos por curso, siendo 23 en la acción piloto y 13 en la acción didáctica. La cantidad de alumnos en la acción piloto limitó la asistencia de la profesora dada a este grupo, pero este hecho le permitió generar más autonomía en los intercambios comunicativos entre los aprendices desde el principio. Tal experiencia le sirvió de aprendizaje a la profesora y eso llevó a que pudiera repetirla en el segundo grupo para potenciar la autonomía de los alumnos.

Entre la acción piloto y la acción didáctica, el funcionamiento de las sesiones, al aplicar las subtareas, mejoró, conforme podemos verificar en los gráficos 5-1 y 5-3 abajo, resultantes del análisis de la dinámica de clase que consta en el diario de clase<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Para una lectura detallada del diario de clase, véase su transcripción en el anexo 9.5

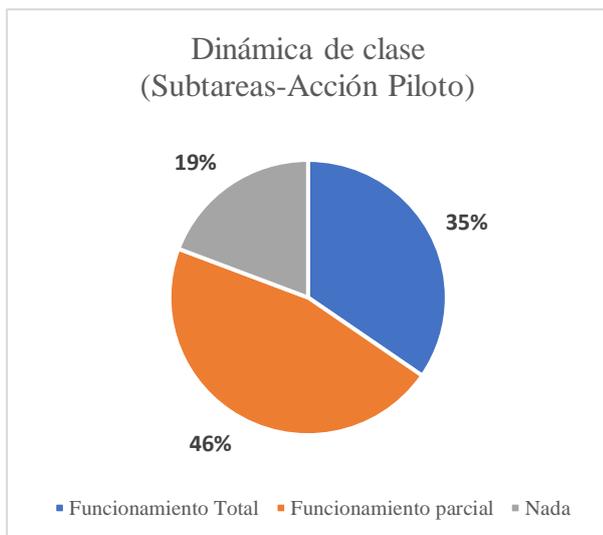


Gráfico 5-1. Dinámica de Clase – Acción Piloto

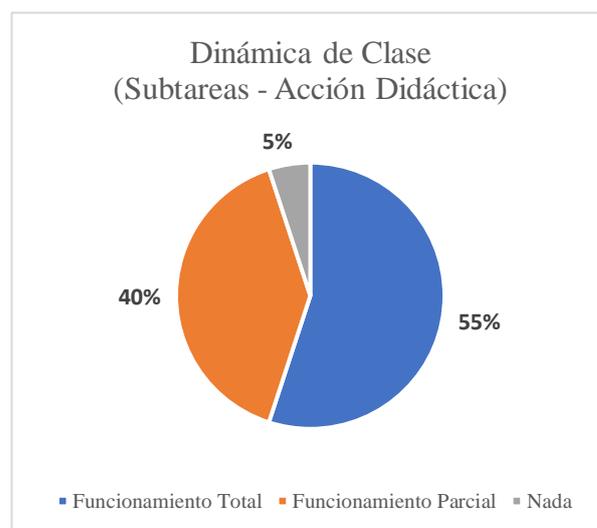


Gráfico 5-3 Dinámica de Clase – Acción Didáctica

En la acción piloto, el 46% de las sesiones dirigidas a las subtareas funcionaron conforme los objetivos planteados. Ya en la acción didáctica, el éxito fue del 55%. Es decir, el rediseño de las actividades propuestas (por ejemplo, el cambio en los objetivos de la subtarea 02 y la inclusión de actividades elaboradas por los aprendices de la acción piloto en las subtareas de la acción didáctica), la agrupación de los alumnos, el tiempo disponible, la asistencia, la participación y los recursos utilizados por la profesora presentaron mejores resultados en la acción didáctica. Hubo un avance de un 20% al compararla con la dinámica de clase de las subtareas en la acción piloto. Incluso, aumentó la asistencia a las clases por parte de los alumnos. En la acción piloto se registró aproximadamente un 77% de presencia y en la acción didáctica hubo un 85% de los aprendices que comparecieron a las clases. En las sesiones que funcionaron parcialmente, ambas acciones poseen valores porcentuales aproximados y también razones parecidas en las interferencias de su funcionamiento. En estas sesiones, la profesora añadió más tareas, más evaluaciones y el tiempo no fue suficiente para su ejecución. Por último, fue posible verificar la reducción a un 5% de las sesiones en las cuales la dinámica no funcionó conforme se esperaba.

Respecto al funcionamiento de las dinámicas de las tareas finales, se verificó que los resultados de la acción piloto superaron a los de la acción didáctica, como se observa en los gráficos abajo. Dichos gráficos también resultan del análisis de la dinámica de clase que consta en el diario de clase.

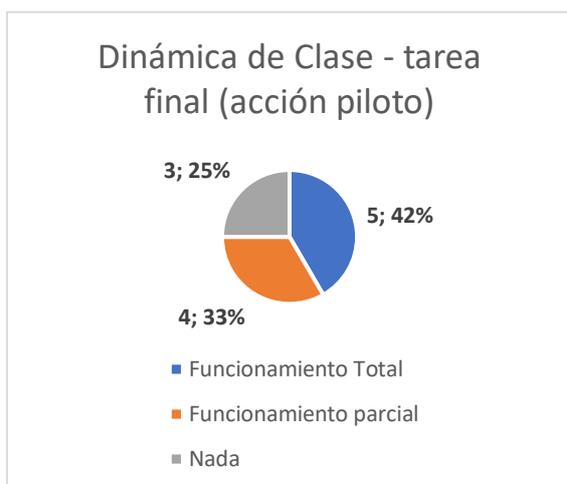


Gráfico 5-2. Dinámica de Clase – tarea final Acción Piloto

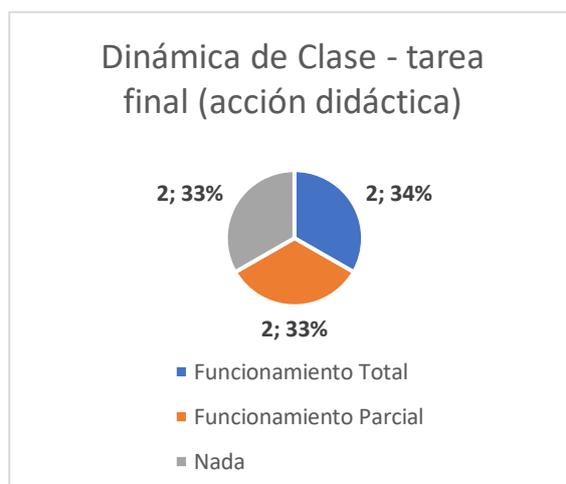


Gráfico 5-4. Dinámica de Clase- tarea final Acción Didáctica

de los que se matricularon en la acción didáctica, los gráficos 5-2 y 5-4 demuestran que las tareas finales de la acción piloto tuvieron más éxito que las de la acción didáctica. Sin embargo, hubo un avance cualitativo en la dinámica de clase de las tareas finales presentadas en la acción didáctica. Los aprendices, en dicha acción, se valieron menos de la mediación lectoescritora, generaron más interacción entre los participantes, consiguieron administrar mejor el tiempo que tenían disponible para realizar sus tareas y se preocuparon en abordar más temas que desarrollaran la competencia fónica de sus compañeros de clase.

Tras observar el registro de anécdotas de cada acción (constante en el diario de clase) fue posible verificar la reducción en el número de incidencias que alteraron el desarrollo habitual de la clase. En la acción piloto hubo 15 sucesos que afectaron negativamente la dinámica de las sesiones y 3 intervenciones de los alumnos que colaboraron para la ampliación de lo que se había previsto. Mientras que en la acción didáctica ocurrieron 5 acontecimientos que interfirieron de manera negativa en la dinámica de las clases y 4 hechos en los que las interferencias de los aprendices ayudaron a mejorar el diseño de esta acción. El comportamiento de los aprendices en la acción piloto era de una constante proactividad, de participación y de cooperación en las tareas. Sin embargo, como había varios alumnos que tenían un carácter juguetón, se desconcentraban con facilidad y ocurrían hechos que salían del planteamiento de algunas sesiones. Los alumnos que participaron de la acción didáctica tenían una postura más madura y seria en el desarrollo de las subtarear. Su actitud era también de participación y de cooperación en los

intercambios comunicativos, pero no demostraron mucha proactividad. Con todo, hubo momentos que interfirieron positivamente en el desarrollo habitual de la clase, principalmente cuando revelaron su carácter observador, insistieron en la participación de la profesora en las tareas propuestas, correlacionaron temas de las tareas de la acción didáctica con asignaturas distintas y desarrollaron su dimensión afectiva (al expresar sus emociones por medio de algunas actividades). Esto indica que la acción didáctica fue mejor estructurada por la profesora, los alumnos estaban más implicados en las tareas y hubo una disminución de los factores externos en su aplicación.

Al analizar las impresiones subjetivas de la profesora (que constan en el diario de clase, Anexo 9.5) se constató que hubo un aumento de su motivación respecto al contexto del aula y a las reacciones de los alumnos. También demostró una mayor tolerancia a los factores externos que afectaron al cumplimiento de la acción didáctica. Aunque haya registrado muchas de sus frustraciones al finalizar cada sesión en ambas acciones. En la acción piloto se contabilizaron catorce registros de inseguridad, nerviosismo e insatisfacción con la aplicación de las tareas planteadas y cuatro momentos en los que se puso contenta con los resultados obtenidos. En la acción didáctica hubo veintinueve momentos en los que la profesora expresó en el diario de clase su angustia, enfado y desánimo con la aplicación de dicha acción. Sin embargo, ocurrieron diez incidencias en las que se sorprendió, se sintió feliz y que reconoció el cumplimiento efectivo de las tareas desarrolladas por los estudiantes. Es decir, después de reflexionar acerca de la acción piloto, elaborar su replanteamiento y realizar nueva aplicación de esta propuesta fue posible identificar las tareas inadecuadas para esta propuesta, el cambio de actitud de la profesora (que se sensibilizó más con las necesidades de comunicación oral de los aprendices) y el desarrollo de las tareas bajo el Enfoque Oral (sin la preocupación de hacer una exposición teórica sobre los conceptos clave de la lengua oral). De esta manera, la profesora mejoró su perspectiva acerca del funcionamiento de la acción didáctica y sus impresiones subjetivas pasaron a coincidir más con los resultados obtenidos.

Por lo tanto, el diario de clase es un instrumento que revela múltiples aspectos en el presente estudio. A través de ese instrumento fue posible constatar la importancia de una reflexión acerca de la dinámica de las clases en la acción piloto. Esto posibilitó el ajuste de las tareas a los objetivos establecidos, generando más oportunidades de interacción entre los aprendices. A partir de este proceso reflexivo crítico, la acción didáctica sufrió

menos cambios durante su aplicación. El tiempo disponible necesita ser mejor administrado por la profesora. La asistencia del alumnado aumentó debido a su interés en las tareas propuestas y a un número menor de suspensiones de las clases a causa de factores externos. Los recursos materiales utilizados fueron adecuados y la mayoría sirvió como soporte para la ejecución de las tareas.

En el registro de anécdotas se constató la reducción de las incidencias que cambiaban el desarrollo habitual de las clases, la distinción de la proactividad de los dos grupos y el equilibrio de su comportamiento en cuanto a la participación y cooperación en las tareas. Por fin, en las impresiones subjetivas se observó un nivel más alto de motivación de la profesora acerca del contexto del aula, de las reacciones de los alumnos y de la tolerancia a los factores externos que afectaron al cumplimiento de la acción didáctica.

## 5.2 Cuestionarios

Los cuestionarios aplicados a los aprendices son los instrumentos de valoración de su proceso de aprendizaje de la lengua oral española y también se constituyen como evidencias de aprendizaje que aportan datos para esta investigación. Fueron aplicados dos modelos de cuestionarios: una autoevaluación y una coevaluación. El cuestionario de autoevaluación consta de cuatro preguntas, subdivididas en los temas: nivel de motivación, tarea final, aprendizaje y adquisición de la lengua oral, que los estudiantes juzgaron de 1 a 5, siendo que 1 equivale a "nada", 2 a un "poco", 3 a "bastante", 4 a "mucho" y 5 a "muchísimo". El cuestionario de coevaluación consiste en la perspectiva de los estudiantes con relación al desempeño de sus compañeros tras impartir la mini clase de expresión oral como tarea final en la acción didáctica. Está compuesto por una pregunta, subdividida por 6 subtemas: su nivel de motivación para con la mini clase, la interacción entre los alumnos, la interacción de los estudiantes que están impartiendo la mini clase con los participantes, la interferencia de la mediación lectoescritora, las interferencias prosódicas del portugués brasileño en el habla de los que conducen la sesión y la utilidad de dicha evaluación en su proceso de aprendizaje del español. En este cuestionario, los estudiantes también tuvieron que valorar de 1 a 5 cada subtema. A continuación, se presentan los resultados encontrados en estos cuestionarios.

## 5.2.1 Resultados de los cuestionarios de autoevaluación de la acción piloto

Los cuestionarios de autoevaluación fueron contestados por veinte (20) estudiantes en la acción piloto tras realizar, en parejas, la tarea final. Al final de cada sesión los alumnos que habían impartido su mini clase eran invitados por la profesora a rellenar dicho cuestionario y a ampliar sus reflexiones disertando acerca de las preguntas objetivas. Como se trataba de una acción piloto, la profesora no determinó que estaban obligados a responder el cuestionario de autoevaluación, tampoco que deberían dar todas las razones si no se sentían a gusto para hacerlo. Por eso, el número de cuestionarios recogidos para esta etapa de la investigación no corresponde al número total de participantes. Se entiende, desde la perspectiva de una investigación cualitativa, que la resistencia de algunos alumnos en registrar su punto de vista acerca de su proceso evaluativo también es un factor de reflexión para la profesora acerca de la acción piloto y sirvió para el perfeccionamiento de las instrucciones y de los procedimientos al replicar ese cuestionario en la acción didáctica.

En la pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-1, los aprendices contestaron acerca de su nivel de motivación después de desarrollar las seis subtareas que condujeron la acción piloto hacia la tarea final. Tras contestarla de manera objetiva, reflexionaron y respondieron de forma discursiva el tópico 1.1 acerca del desarrollo de las subtareas. De estas respuestas subjetivas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su nivel de motivación y se hizo una síntesis. A través de estos datos se pudo constatar los siguientes grados de motivación a cada subtarea:

Pregunta 01: ¿Cómo te has sentido al desarrollar las siguientes subtareas?					
<b>Grado de Motivación</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Un poco</b>	<b>Nada</b>
Subtarea 01	35%	35%	30%	0%	0%
Subtarea 02	35%	20%	30%	10%	5%
Subtarea 03	40%	20%	20%	15%	5%
Subtarea 04	10%	35%	10%	10%	0%
Subtarea 05	45%	35%	10%	0%	10%
Subtarea 06	55%	25%	15%	5%	0%

Tabla 5-1. Grado de motivación del alumnado con las subtareas- Acción Piloto.

A partir de los datos extraído de la tabla 5-1 se hizo el gráfico 5-5, en el cual se muestra el promedio de la motivación de los estudiantes en cada subtarea y su promedio general.

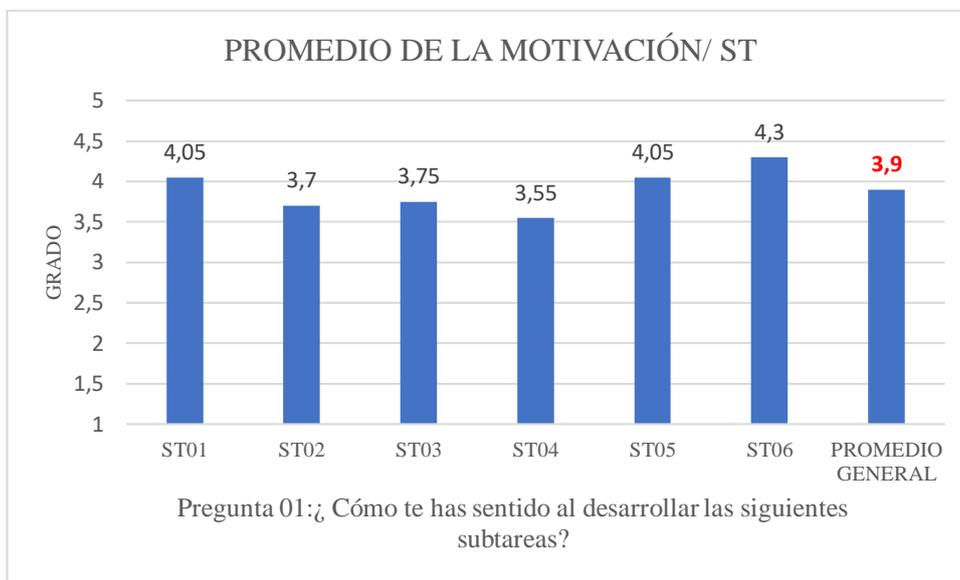


Gráfico 5.5 Promedio de la motivación por subtareas- Acción Piloto

De acuerdo con el gráfico 5-5, en el que el grado de motivación va de 01 a 05 (siendo que 1 equivale a "nada", 2 a "un poco", 3 a "bastante", 4 a "mucho" y 5 a "muchísimo"), en la subtarea 01, los estudiantes (un 81%) se sintieron muy motivados (4,05) al relatar sus experiencias de aprendizaje de la lengua española. En la subtarea 02 los alumnos (un 74%) se sintieron bastante motivados (3,7) al producir los cortometrajes. En la subtarea 03 los aprendices (un 75%) se sintieron bastante motivados (3,75) al desarrollar las narrativas orales. En la subtarea 04 (un 71%) se sintieron bastante motivados (3,55) al realizar el análisis melódico del habla a partir de los enunciados que produjeron en las subtareas 02 y 03. Cabe resaltar que la subtarea 04 presentó el grado más bajo de satisfacción de todas las subtareas. En la subtarea 05 los aprendices (un 81%) se sintieron muy motivados (4,05) al realizar los juegos y analizar las interferencias prosódicas del portugués brasileño en la producción oral de la lengua españolas. En la subtarea 06 los alumnos (un 86%) se sintieron muy motivados (4,3) al realizar las tareas de planificación para la mini clase. Por último, el promedio general muestra que dichos estudiantes (por lo menos un 78%) se sintieron bastante motivados (3,9).

Al ampliar sus reflexiones acerca de su grado de motivación con las subtareas, en el subtema 1.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “Han sido experiencias divertidas, buenas, constructivas y únicas”.  
(=muchísimo).
- ✓ “Me sentí inseguro al principio, pero cobré confianza a lo largo del curso”.  
(mucho)
- ✓ “Me encantaron las tareas en general, pero me sentí aburrido(a) en la ST04” (= bastante).
- ✓ “Tuve dificultades a causa de mi timidez”. (=poco)
- ✓ “He perdido la motivación con la cantidad de actividades evaluativas”.  
(=nada)

Esta síntesis de los comentarios escritos por los estudiantes en la pregunta 01 corrobora con los resultados encontrados en los ítems objetivos y demuestra que la mayoría se sintió bastante motivada con las subtareas. Además de estos comentarios, algunos alumnos destacaron que hubo la promoción del desarrollo de la oralidad (no tan común en un contexto de formación para el profesorado), la práctica de destrezas diferentes, el desarrollo de la fluidez y de la creatividad. Otros enfatizaron la exigencia de la asistencia, la rigidez de la profesora y falta de más oportunidades de interacción como elementos que impactaron en su nivel de motivación.

En la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-2, los aprendices evaluaron su desempeño como “profesores” tras impartir la mini clase de expresión oral. En ese contexto, analizaron su grado de motivación, de preparación, de claridad de los objetivos planteados para su mini clase, los recursos que utilizaron como soporte, la posible interferencia de la mediación lectoescritora, el interés de sus alumnos, la utilidad de los comentarios que los estudiantes hicieron, la dinámica de clase y el desarrollo de su expresión oral. Tras contestar esta pregunta de manera objetiva, los aprendices la contestaron de manera discursiva en el subtema 2.1. De estas respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia el desarrollo de la tarea final y se hizo una síntesis. A través de estos datos se pudieron constatar los siguientes grados de desarrollo de la tarea final:

<b>Pregunta 02: “Reflexiona acerca de la mini clase que has impartido en la tarea final”.</b>					
<b>Grado – Tarea Final</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Motivación	70%	30%	0%	0%	0%
Preparación del alumno	70%	15%	15%	0%	0%
Elección del tema	70%	25%	5%	0%	0%
Claridad del objetivo	50%	40%	5%	0%	0%
Adecuación de recursos al EO	70%	25%	5%	0%	0%
Uso de la lengua escrita por el aprendiz	10%	5%	15%	10%	60%
Mediación lectoescritora por el futuro profesor	15%	0%	15%	20%	50%
Grado de interés del alumnado en la mini clase	70%	25%	5%	0%	0%
Utilidad de los comentarios del alumnado	65%	35%	0%	0%	0%
Correspondencia a las expectativas	40%	40%	20%	0%	0%
Desarrollo de la expresión oral	45%	40%	5%	10%	0%

Tabla 5-2. Grado de desarrollo de la tarea final- acción piloto

A partir de los grados que se refieren a cada aspecto de la tarea final en la tabla 5-2, se elaboró el gráfico 5-6 que presenta el promedio de las reflexiones de los alumnos acerca de la pregunta 02.



Gráfico 5-6. Promedio de la Tarea Final – Acción Piloto

Según los resultados presentados en el gráfico 5-6, acerca de la tarea final, los estudiantes (un 94%) se sintieron muy motivados (4,7) al realizarla como producto de la acción piloto.

Afirmaron (el 91%) que se prepararon mucho (4,55) para su ejecución. Les pareció (un 93%) muy buena (4,65) la elección que hicieron para el tema de sus mini clases. El objetivo estuvo muy claro (4,5) para la mayoría de los estudiantes (el 90%) que contestó a esa pregunta. Adecuaron (el 93%) mucho (4,65) los recursos que tenían al Enfoque Oral. Menos de la mitad (un 39%) afirmó que hubo el uso de la lengua escrita por parte de los aprendices (1,95) mientras impartían sus mini clases. Mientras que el 42% del alumnado declaró que la mediación de la lengua escrita los ayudó un poco (2,1) al impartir sus mini clases. Percibieron (un 93%) un alto grado de interés (4,65) de los estudiantes en sus mini clases. A los aprendices (un 93%) les parecieron muy útiles (4,65) los comentarios que sus compañeros hicieron acerca de sus propuestas en las tareas finales. La realización de dichas tareas correspondió mucho (4,2) a sus expectativas. Y el desarrollo de su expresión oral fue muy (4,2) significativo. Por lo tanto, desde la perspectiva de los estudiantes, el desarrollo de la tarea final fue muy (4,07) satisfactorio. Al ampliar sus reflexiones acerca de la mini clase que impartieron como tarea final en la acción piloto, en el subtema 2.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “Me sentí libre y me pareció divertido enseñar a mis compañeros”.  
(=muchísimo)
- ✓ “Ha sido el mejor trabajo. Propuse un tema de fácil interpretación y hubo interacción con la clase” (=mucho).
- ✓ “Tuve éxito, hice una investigación previa, pero creo que podría haber explicado mejor”. (=bastante)
- ✓ “Me gustó realizar la tarea. Creo que los alumnos debatieron bien”.  
(un poco).
- ✓ Observación: Los alumnos que no se sintieron nada satisfechos con sus actuaciones al impartir sus mini clases no ampliaron sus comentarios.

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos acerca de la tarea final señala no solo la satisfacción con sus propuestas de mini clases, sino también su preocupación con los temas que tenían que proponer, con la aclaración de los objetivos y con la interacción entre los participantes. Además de estos comentarios, algunos alumnos resaltaron que a través de la experiencia de la tarea final aprendieron a pensar en el contexto de las

actividades, en plantear un tema divertido, en cambiar los materiales de entrada que habían propuesto e, incluso, les sirvió para mejorar su fluidez discursiva.

En la pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-3, los aprendices evaluaron su desarrollo como aprendiz de español por medio de la acción piloto propuesta en esta investigación. En ese contexto, respondieron de forma objetiva, mensurando de 1 a 5, su grado de organización de las informaciones en el discurso; su negociación y su cooperación en los intercambios comunicativos; su percepción en cuanto al acento extranjero y su intento de aproximarse a una de las variantes lingüísticas del español; el ajuste de su ritmo del habla; la adecuación al producir enunciados interrogativos o enfáticos; la percepción respecto al uso del registro formal o informal; la auto reparación de su producción oral; el uso de más de una estrategia para seguir interactuando con su interlocutor; y el desarrollo de su competencia fónica desde el comienzo de la aplicación de la acción piloto. Después contestaron de manera discursiva al subtema 3.1 acerca de su desarrollo como aprendices de español. A partir de sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su desarrollo como aprendices de español y se hizo una síntesis. Por medio de estos datos se verificaron los siguientes grados de desarrollo del aprendizaje de la lengua española, conforme afirmaron los alumnos:

<b>Pregunta 03: "Reflexiona acerca de tu desarrollo como aprendiz de español en esta asignatura".</b>					
<b>Grado – Aprendizaje</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Organización de informaciones	15%	45%	25%	10%	5%
Negociación y cooperación	30%	35%	25%	5%	5%
Acento extranjero	15%	25%	40%	15%	5%
Ritmo del habla	15%	15%	50%	10%	10%
Entonación	15%	25%	40%	10%	10%
Registro del habla	10%	30%	25%	20%	10%
Auto reparación	35%	25%	35%	0%	5%
Competencia estratégica	30%	15%	35%	15%	5%
Competencia fónica	40%	20%	25%	10%	5%

Tabla 5-3. Grado de desarrollo del aprendizaje de la lengua española-Acción Piloto

A partir de los datos presentados en la tabla anterior, se elaboró el gráfico 5-7 que presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes acerca de la pregunta 03.

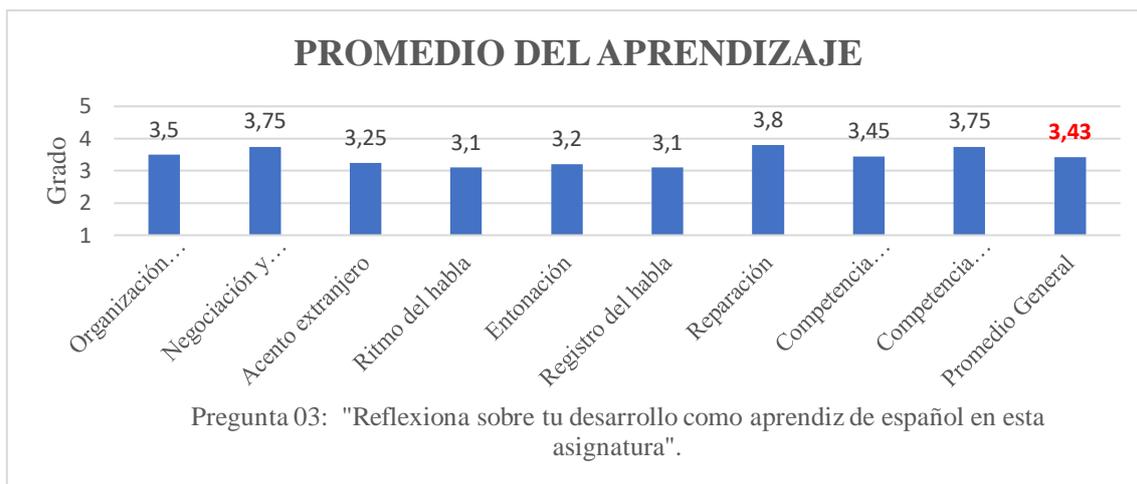


Gráfico 5-7. Promedio del aprendizaje de español– Acción Piloto

Según el gráfico 5-7, los alumnos (el 70%) afirmaron que desarrollaron bastante (3,5) la organización de las informaciones, es decir, de manera coherente en sus intercambios comunicativos. Contestaron (el 75%) que negociaron y cooperaron de forma suficiente (3,75) con sus compañeros de clase. Afirmaron (el 65%) que intentaron bastante (3,25) disminuir su acento extranjero. Dijeron (el 62%) que ajustaron de manera suficiente (3,1) el ritmo del habla cuando lo percibían inadecuado. Afirmaron (el 64%) que adecuaron bastante (3,2) su entonación para producir enunciados interrogativos o enfáticos. Contestaron (el 62%) que percibieron bastante (3,1) la inadecuación del registro formal o informal en su producción oral. Dijeron (el 76%) que se auto repararon de manera suficiente (3,8) en su expresión oral. Afirmaron (el 69%) que utilizaron bastante (3,45) diversas estrategias para continuar participando de una conversación. Por último, contestaron (el 75%) que mejoraron de forma suficiente (3,75) su competencia fónica desde el comienzo de la acción piloto. Por consiguiente, los estudiantes (el 68,6%) concluyeron que desarrollaron bastante (3,43) su aprendizaje de la lengua española.

Al ampliar las reflexiones acerca de su desarrollo como aprendices de la lengua española, en la acción piloto, por medio del subtema 3.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “La asignatura proporcionó la interacción entre los alumnos”.  
(=muchísimo)
- ✓ “He mejorado mi fluidez y me he sentido más motivado(a) al hablar”. (=mucho)

- ✓ “He mejorado, pero falta perfeccionar el ritmo, el acento y la entonación”. (= bastante)
- ✓ “No sé distinguir si mi aprendizaje se debe a lo que hago dentro o fuera de la universidad”. (= un poco)
- ✓ OBS.: Nadie declaró que no desarrolló su aprendizaje de la lengua española.

Esta síntesis de los comentarios de los estudiantes refleja el grado de aprendizaje presentado en las respuestas objetivas, en el cual reconocen que interactuaron con sus compañeros, mejoraron su fluidez, se sintieron más motivados al hablar, pero se dieron cuenta de que necesitan todavía perfeccionar su competencia fónica. Además de estos comentarios, algunos alumnos destacaron la importancia del *feedback* dado por la profesora acerca de su proceso de aprendizaje a lo largo de la acción piloto, que se sintieron como alumno y profesor a la vez, que se pusieron tristes en la ST 04 porque su entonación no se parecía a la de los hispanohablantes y que el grado de Letras-Español necesita de más asignaturas igual que la de Expresión Oral de E/LE.

La pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación trata de algunos aspectos específicos de la lengua española y de su grado de adquisición oral. Esta pregunta es una reflexión más amplia, abarca el proceso de adquisición de la lengua oral como un todo y no se restringe a lo que aprendieron en dicha acción. Por lo tanto, los aprendices evaluaron la claridad de su producción oral, el desarrollo de su comprensión de los enunciados emitidos por sus interlocutores, su capacidad de construcción de enunciados, su creatividad (en el sentido de producir aspectos de la lengua española que van más allá de lo que se está cobrando en aquel momento), el perfeccionamiento de la entonación lingüística del español, su nivel de naturalidad en el discurso (la espontaneidad), el progreso en su capacidad en generar un discurso oral en “tiempo real” (la fluidez), sin detenerse en consideraciones metalingüísticas, su forma de agrupar las palabras y constituir una unidad rítmica (el ritmo), el desarrollo de la pronunciación y el aumento del léxico. A continuación, contestaron de manera discursiva el subtema 4.1 acerca de su adquisición de la lengua oral española. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia el desarrollo de la oralidad y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desarrollo de la lengua oral, de acuerdo con las reflexiones de los estudiantes:

<b>Pregunta 04: “¿En qué aspecto y en qué grado piensas haber mejorado tu lengua oral?”.</b>					
<b>Grado – Lengua Oral</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Claridad	30%	20%	50%	0%	0%
Comprensión	45%	30%	10%	15%	0%
Construcción de frases	40%	30%	15%	15%	0%
Creatividad	60%	20%	10%	10%	0%
Entonación	30%	30%	10%	10%	0%
Espontaneidad	45%	15%	10%	30%	0%
Fluidez	25%	30%	30%	15%	0%
Ritmo	15%	40%	20%	25%	0%
Pronunciación	35%	30%	30%	5%	0%
Vocabulario	35%	40%	25%	0%	0%

Tabla 5-4. Grado de desarrollo de la lengua oral-Acción Piloto

A partir de los grados que se refieren al desarrollo de la lengua oral presentados en la tabla 5-4, se elaboró el gráfico 5-8 que presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes acerca de la pregunta 04.

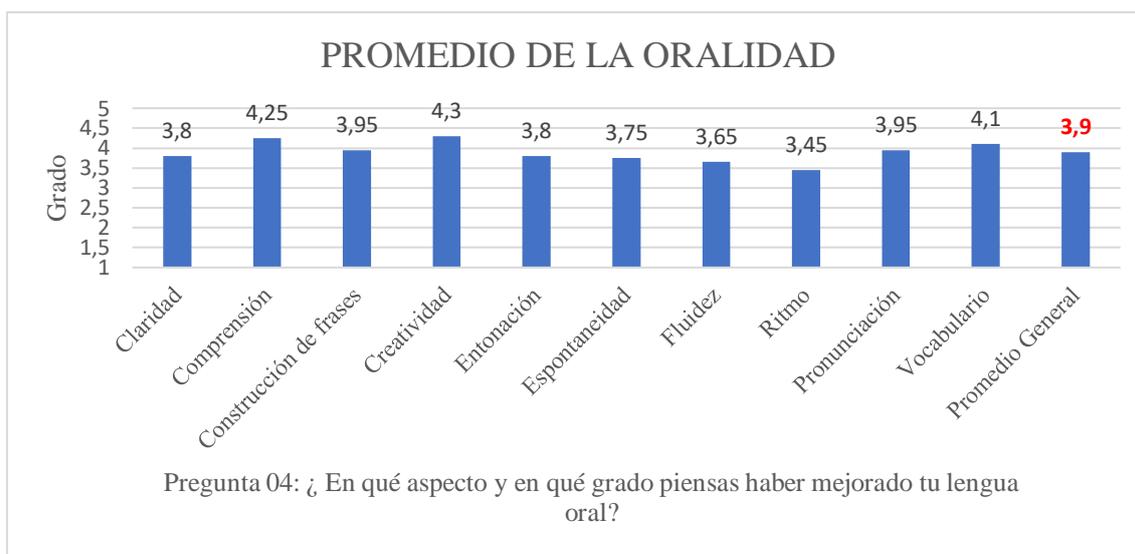


Gráfico 5-8. Promedio de la oralidad – Acción Piloto

De acuerdo con el gráfico 5-8, los aprendices (el 76%) afirmaron que mejoraron bastante (3,8) la claridad en su producción oral. Dijeron (el 85%) que perfeccionaron mucho (4,25) su comprensión oral. Contestaron (el 79%) que optimizaron bastante (3,95) la construcción de enunciados. Declararon (el 86%) que desarrollaron mucho (4,3) su creatividad, en el sentido de producir aspectos de la lengua española que iban más allá de lo que se estaba cobrando en aquel momento. Afirmaron (el 76%) que perfeccionaron

bastante (3,8) la entonación lingüística de la lengua española. Dijeron (el 75%) que optimizaron de manera suficiente (3,75) su nivel de naturalidad en el discurso. Contestaron (el 73%) que mejoraron bastante (3,65) su capacidad de generar un discurso oral en “tiempo real” (la fluidez). Declararon (el 69%) que desarrollaron de manera suficiente (3,45) su forma de agrupar las palabras y constituir una unidad rítmica (el ritmo). Afirmaron (el 79%) que perfeccionaron bastante (3,95) su pronunciación. Cabe resaltar que el grado de satisfacción respecto al desarrollo de su pronunciación se aproxima al nivel 04 que equivale a mucho y este dato tiene su relevancia, pues denota la concienciación lingüística de los aprendices con relación a este componente en su producción oral. Por fin, declararon (el 82%) que ampliaron mucho (4,1) el léxico que adquirieron de la lengua española. Por lo tanto, los estudiantes (el 78%) concluyeron que desarrollaron bastante (3,9) los aspectos y los grados de adquisición de su lengua oral. Al ampliar sus reflexiones acerca del desarrollo de su lengua oral, en el subtema 4.1 del cuestionario, los alumnos hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “He desarrollado mi fluidez y el ritmo del habla”. (=muchísimo)
- ✓ “He desarrollado mi creatividad, la construcción de frases y la espontaneidad”. (=mucho)
- ✓ “He percibido la diferencia en mi ritmo del habla y he comprendido mis errores lexicales”. (=bastante).
- ✓ “Estoy más atento al acento de los nativos y mejoré mi percepción auditiva”. (=un poco)
- ✓ OBS.: Nadie declaró que no desarrolló su lengua oral española.

Esta síntesis de los comentarios de los estudiantes muestra que consideraron haber desarrollado bastante su adquisición de la lengua oral española. Desde su punto de vista, mejoraron su capacidad en generar un discurso oral fluido, ampliaron su creatividad y están más atentos al ritmo de su habla. Sin embargo, siguen preocupados en reparar los errores respecto al léxico. Solamente un alumno resaltó la entonación como el fenómeno lingüístico que le ayudó a desarrollar la lengua oral. Además de estos comentarios, algunos aprendices destacaron que las tareas propuestas en la acción piloto los ayudaron en el desarrollo de la lengua oral, que pudieron comparar su producción oral con la de sus

compañeros, que la acción piloto los ayudó a identificar sus debilidades y que pudieron reflexionar acerca de los desafíos que van a depararse como futuros profesores de español.

## 5.2.2 Resultados de los cuestionarios de autoevaluación de la acción didáctica

Los cuestionarios de autoevaluación fueron contestados por doce (12) estudiantes en la acción didáctica después de poner en práctica, en parejas, la tarea final. Durante las sesiones dirigidas a las tareas derivadas los alumnos eran invitados por la profesora a rellenar el cuestionario y a ampliar sus reflexiones escribiendo comentarios acerca de las preguntas objetivas. Las instrucciones y los procedimientos para rellenar dichos cuestionarios fueron perfeccionados por la profesora, que desde el comienzo de la aplicación de la acción didáctica les explicó a los alumnos la importancia de su participación en el proceso evaluativo y que sus comentarios formaban parte del modelo de evaluación formativa acreditativa adoptado en dicha acción. De esta forma, los estudiantes se sintieron a gusto al contestar los cuestionarios y no demostraron resistencia para rellenarlos conforme solicitado.

Así como en el cuestionario propuesto en la acción piloto, en la pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-5, los aprendices contestaron acerca de su nivel de motivación tras desarrollar las tres (03) subtareas que condujeron la acción didáctica hacia la tarea final. Después de contestarla de manera objetiva, reflexionaron y respondieron de forma discursiva el subtema 1.1 acerca del desarrollo de dichas subtareas. De estas respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su nivel de motivación y se hizo una síntesis. A través de estos datos se pudo constatar los siguientes grados de motivación a cada subtarea:

Pregunta 01: ¿Cómo te has sentido al desarrollar las siguientes subtareas?					
Grado de Motivación	Muchísimo	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Subtarea 01	16,6%	41,6%	33,3%	16,6%	0%
Subtarea 02	33,3%	41,6%	16,6%	8,4%	0%
Subtarea 03	58,3%	33,3%	8,4%	0%	0%

Tabla 5-5. Grado de motivación del alumnado con las subtareas- Acción Didáctica

De los distintos grados de motivación se hizo el gráfico 5-9 con el promedio de la motivación de los estudiantes a cada subtarea y el promedio general.

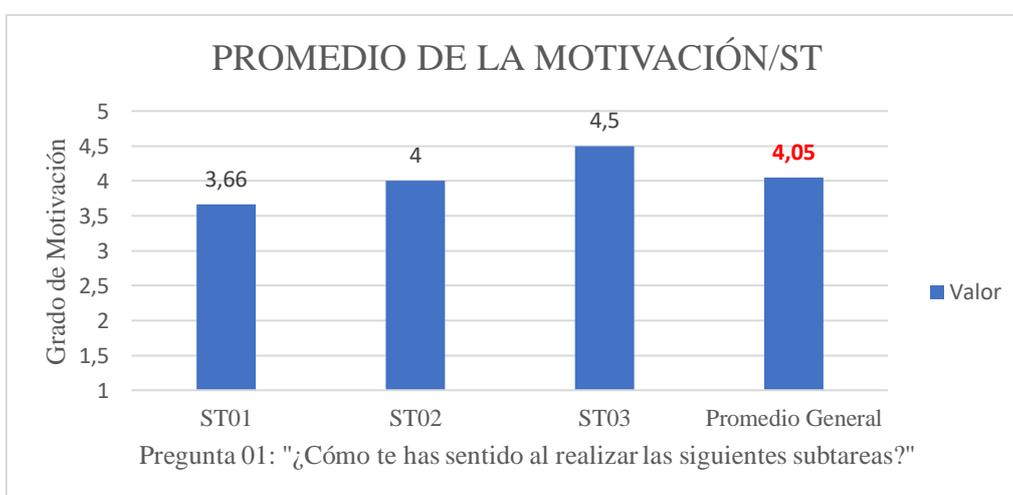


Gráfico 5-9: Promedio de la motivación en las subtareas-Acción Didáctica

De acuerdo con el gráfico 5-9, los estudiantes (el 73,2%) declararon que se sintieron bastante motivados (3,66) al desarrollar la subtarea 01, en la que perfeccionaron sus narrativas orales. Afirmaron (el 80%) que se sintieron muy satisfechos (4,0) al poner en práctica la subtarea 02, por medio de la cual produjeron sus cortometrajes. Por último, contestaron (el 90%) que se sintieron muy motivados (4,5) al realizar la subtarea 03, en la que expresaron acuerdo y desacuerdo por medio de diversos debates y de una asamblea como producto final. Por consiguiente, el promedio general muestra que dichos alumnos (un 81 %) se sintieron motivados muy (4,05) tras ejecutar las subtareas propuestas en esta acción didáctica.

Al ampliar sus reflexiones acerca de su grado de motivación con las subtareas, en el subtema 1.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “En la ST01 me sentí perdida en la elaboración de la narrativa; en la ST02 me divertí al desarrollar un tema de mi cotidiano y en la ST03 pude expresarme de otra manera y me sentí comfortable; (=muchísimo)
- ✓ “Las tareas me han provocado investigar y ampliar mi vocabulario; Tuve que expresar reacciones y me hicieron que intentara hablar de forma más natural”. (=mucho)
- ✓ “Me encanta la simulación de conversaciones; Producir un corto es muy difícil; La edición del video no añade nada en el habla”. (=bastante)
- ✓ “Producir un cortometraje de calidad es muy difícil”. (=un poco)
- ✓ Observación: Nadie declaró que se sintió totalmente desmotivado al realizar las subtareas.

Esta síntesis de los comentarios escritos por los estudiantes en la pregunta 01 demuestra que la mayoría se sintió muy motivada con las subtareas. Al principio tuvieron dificultades para desarrollar las tareas propuestas en la ST01, pero a continuación se identificaron con los temas cotidianos de la ST02, aunque muchos hayan declarado que era difícil producir un cortometraje, y en las tareas que realizaron en la ST03 afirmaron que se sintieron a gusto porque pudieron desarrollar otras formas de expresarse e intentar ser más espontáneos.

En la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-6, igual que en la acción piloto, los aprendices tuvieron que evaluar su desempeño como “profesores” al impartir la mini clase de expresión oral. En ese contexto, analizaron su grado de motivación, de preparación, de clareza de los objetivos planteados para su mini clase, los recursos que utilizaron como soporte, la posible interferencia de la mediación lectoescritora, el interés de sus alumnos, la utilidad de los comentarios que hicieron, la dinámica de clase y el desarrollo de su expresión oral. Tras contestar de forma objetiva esta pregunta, ampliaron sus respuestas de manera discursiva en el subtema 2.1. De estas respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia el desarrollo de la tarea final y se hizo una síntesis. A través de estos datos se pudieron constatar los siguientes grados de desarrollo de la tarea final:

<b>Pregunta 02: “Reflexiona sobre la mini clase que has impartido en la tarea final”.</b>					
<b>Grado – Tarea Final</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Motivación	41,6%	25%	33,3%	0%	8,3%
Preparación del alumno	25%	66,6%	0%	0%	8,3%
Elección del tema	41,6%	58,3%	0%	0%	0%
Claridad del objetivo	33,3%	41,6%	25%	0%	0%
Adecuación de recursos al EO	58,3%	41,6%	0%	0%	0%
Uso de la lengua escrita por el aprendiz	16%	0%	8,3%	25%	50%
Mediación lectoescritora por el futuro profesor	0%	0%	8,3%	41,6%	50%
Grado de interés del alumnado en la mini clase	25%	33,3%	41,6%	0%	0%
Utilidad de los comentarios del alumnado	41,6%	33,3%	8,3%	16,6%	0%
Correspondencia a las expectativas	8,3%	58,3%	33,3%	0%	0%
Desarrollo de la expresión oral	16,6%	50%	25%	8,3%	0%

Tabla 5-6. Grado del desarrollo de la Tarea Final-Acción Didáctica

A partir de los grados que se refieren a cada aspecto de la tarea final en la tabla 5-5, se elaboró el gráfico 5-10 que presenta el promedio de las reflexiones de los alumnos acerca de la pregunta 02.

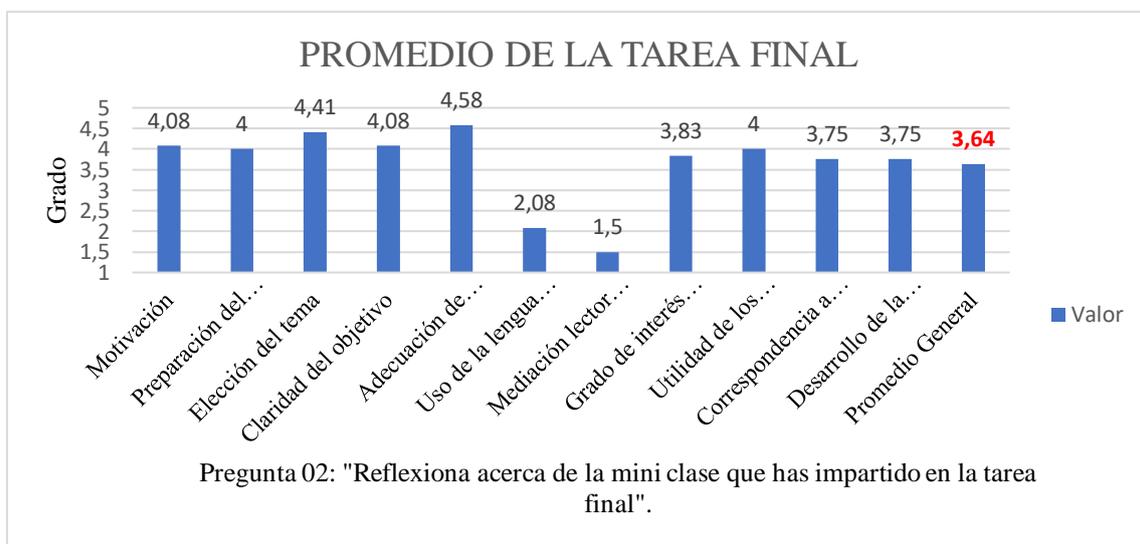


Gráfico 5-10. Promedio de la Tarea Final – Acción Didáctica

De acuerdo con el gráfico 5-10, que presenta el promedio de los grados acerca de la tarea final, los estudiantes (el 81,6%) se sintieron muy motivados (4,08) al realizarla como producto de la acción didáctica. Declararon (el 80 %) que se prepararon mucho (4,0) para su ejecución. Afirmaron (el 88,2 %) que eligieron un tema muy adecuado (4,41) con la para sus mini clases. El objetivo estuvo muy claro (4,08) para la mayoría de los estudiantes (el 81,6 %) que contestó a esa pregunta. Dijeron (el 91,6%) que adecuaron mucho (4,58) los recursos que tenían para el Enfoque Oral. Menos de la mitad (un 41,6%) afirmó que los alumnos usaron un poco (2,08) de la lengua escrita mientras ministraban sus mini clases. Solamente el 30 % del alumnado declaró que la mediación de la lengua escrita los ayudó un poco (1,5) al impartir sus mini clases. Percibieron (un 75 %) se interesaron bastante (3,86) en sus mini clases. A los aprendices (un 80%) les parecieron muy útiles los comentarios que sus compañeros hicieron acerca de sus propuestas en la tarea final. Afirmaron (el 75%) que la realización de la tarea final correspondió bastante (3,75) a sus expectativas. Y dijeron (el 75%) que desarrollaron bastante (3,75) su expresión oral. Por lo tanto, desde la perspectiva de los estudiantes (el 72,8%), declararon que tuvieron bastante éxito (3,64) en el desarrollo de la tarea final.

Al ampliar sus reflexiones acerca de la mini clase que impartieron como tarea final en la acción didáctica, en el subtema 2.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “No he hablado mucho porque el objetivo era estimular a que los alumnos hablaran. Me encantan clases en las que se propone la interacción”. (=muchísimo)
- ✓ “Todos participaron y se divirtieron. El tiempo ha sido corto para la ejecución de la dinámica”. (= mucho)
- ✓ “Tuve una prueba de cómo será mi futuro y aunque nervioso (a) tengo que estar preparado (a); pueden surgir cuestiones que no tendré las respuestas y esto me hará estudiar aún más”. (= bastante).
- ✓ “Tuve dificultades al explicar cómo funcionaba el juego, pero creo que es normal hasta que se empiece a ejecutarlo. El juego tardó bastante. Pensaba que en el *feedback* los alumnos iban a decirnos más acerca de lo que les pareció la tarea propuesta”. (= un poco).

- ✓ OBS.: Nadie evaluó su desempeño como profesor tras realizar la mini clase de expresión oral de manera totalmente negativa.

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos acerca de la tarea final demuestra que se preocuparon por atribuir el protagonismo de los intercambios comunicativos a sus alumnos y en pensar en temas de interés. Algunos tuvieron dificultades en administrar el tiempo disponible para la ejecución de sus mini clases y en dar las instrucciones de cómo realizar las tareas que habían preparado. También reflexionaron acerca de la preparación de los profesores para las adversidades y que la tarea final fue una oportunidad de ponerse en el rol del docente. Además de estos comentarios, una alumna resaltó la complejidad de la interacción del profesor con los alumnos y que veía la actitud implicada de su pareja al impartir la mini clase como algo positivo. Es decir, la manera cómo cooperaba junto a sus alumnos mientras ellos realizaban la actividad propuesta amplió la motivación del alumnado y su interés por la ejecución de dicha tarea.

En la pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación, representada en la tabla 5-7, siguiendo el modelo de cuestionario adoptado desde la acción piloto, los alumnos reflexionaron acerca de su desarrollo como aprendices de español por medio de la acción didáctica propuesta en esta investigación. En ese contexto, contestaron de forma objetiva, mensurando de 1 a 5, su grado de organización de las informaciones en el discurso; su negociación y su cooperación en los intercambios comunicativos; su percepción en cuanto al acento extranjero y su intento de aproximarse a una de las variantes lingüísticas del español; el ajuste de su ritmo del habla; la adecuación al producir enunciados interrogativos o enfáticos; la percepción cuanto al uso del registro formal o informal; la auto reparación de su producción oral; el uso de más de una estrategia para seguir interactuando con su interlocutor; y el desarrollo de su competencia fónica desde el comienzo de la aplicación de la acción didáctica. Después contestaron de manera discursiva el subtema 3.1 acerca de su desarrollo como aprendices de español. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su desarrollo como aprendices de español y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desarrollo del aprendizaje de la lengua española, conforme afirmaron los alumnos:

<b>Pregunta 03: "Reflexiona sobre tu desarrollo como aprendiz de español en esta asignatura".</b>					
<b>Grado – Aprendizaje</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Organización de informaciones	8,3%	58,3%	33,3%	0%	0%
Negociación y cooperación	25%	58,3%	16,6%	0%	0%
Acento extranjero	8,3%	58,3%	25%	8,3%	0%
Ritmo del habla	16,6%	58,3%	16,6%	8,3%	0%
Entonación	8,3%	33,3%	33,3%	25%	0%
Registro del habla	16,6%	16,6%	50%	0%	0%
Auto reparación	41,6%	41,6%	16,6%	0%	0%
Competencia estratégica	41,6%	16,6%	41,6%	0%	0%
Competencia fónica	33,3%	16,6%	41,6%	8,3%	0%

Tabla 5-7. Grado de desarrollo del aprendizaje de la lengua española-Acción Didáctica

A partir de los diversos grados que se refieren al desarrollo del aprendizaje de la lengua española presentados en la tabla 5-7, se elaboró el gráfico 5-11 que presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes acerca de la pregunta 03.

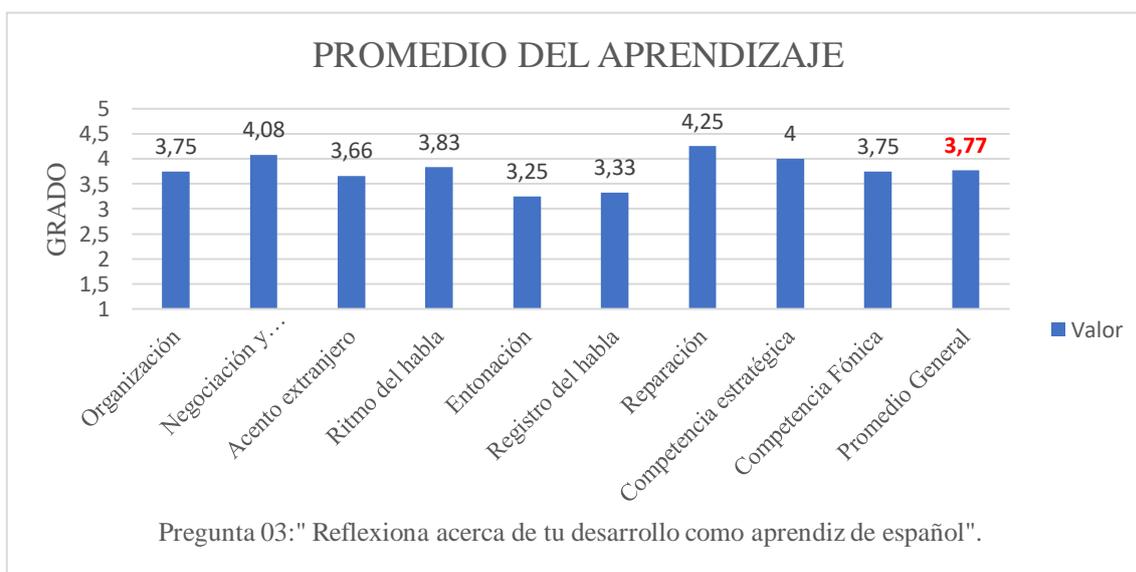


Gráfico 5-11. Promedio del aprendizaje –Acción Didáctica

Según el gráfico 5-11, los alumnos (el 75%) afirmaron que desarrollaron bastante (3,75) la organización de las informaciones, es decir, de manera coherente en sus intercambios comunicativos. Contestaron (el 81,6%) que negociaron y cooperaron mucho (4,08) con sus compañeros de clase. Afirmaron (el 73,2%) que intentaron bastante (3,66) disminuir su acento extranjero. Dijeron (el 76,6%) que ajustaron bastante (3,83) el ritmo del habla

cuando lo percibían inadecuado. Afirmaron (el 65%) que adecuaron bastante (3,25) su entonación para producir enunciados interrogativos o enfáticos. Contestaron (el 66,6%) que percibieron bastante (3,33) la inadecuación del registro formal o informal en su producción oral. Dijeron (el 85%) que se auto repararon mucho (4,25) en su expresión oral. Afirmaron (el 80 %) que utilizaron mucho (4,0) diversas estrategias para continuar participando de una conversación. Por último, contestaron (el 75 %) que mejoraron bastante (3,75) su competencia fónica desde el comienzo de la acción didáctica. Por consiguiente, los estudiantes (el 75,4 %) concluyeron que desarrollaron bastante (3,77) su aprendizaje de la lengua española.

Al ampliar sus reflexiones acerca de su desarrollo como aprendices de la lengua española en la acción didáctica, en el subtema 3.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “He ampliado mi vocabulario y he mejorado mi entonación. Consigo pensar en español y ahora sé cómo desarrollar una clase”. (=muchísimo)
- ✓ “He perdido un poco de la timidez, he adquirido vocabulario y he desarrollado destrezas como expresar énfasis”. (=mucho)
- ✓ “He desarrollado mi comportamiento, mis actitudes y habilidades artísticas”. (=bastante)
- ✓ “He aprendido diversas palabras, a desarrollar mi percepción del habla y a organizar mis ideas”. (=un poco)
- ✓ OBS.: Nadie declaró que no desarrolló su aprendizaje de la lengua española.

Esta síntesis de los comentarios de los estudiantes acerca de su aprendizaje de la lengua española corrobora con los datos extraídos de las respuestas objetivas, en los cuales reconocen que ampliaron su vocabulario, que disminuyeron su timidez (esto se puede verificar en las respuestas objetivas en las que declararon que negociaron y cooperaron mucho con sus compañeros de clase) y que mejoraron bastante su entonación, principalmente al expresar énfasis en sus intercambios comunicativos. Los aprendices también destacaron el desarrollo de su comportamiento, de sus actitudes y de sus habilidades artísticas a través de las tareas propuestas en la acción didáctica. Y algunos se dieron cuenta de que perfeccionaron su percepción auditiva y su organización de las ideas. Además de estos comentarios, algunos alumnos resaltaron que sería bueno si

hubiera la continuidad de esa asignatura, es decir, de propuestas didácticas volcadas para el desarrollo de la competencia fónica, pues poseen pocas oportunidades de interacción a lo largo de la carrera.

En la pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación, conforme se explicó en el análisis del cuestionario de la acción piloto, se refiere a una reflexión más amplia, abarca el proceso de adquisición de la lengua oral como un todo y no se restringe a lo que aprendieron en dicha acción. Por ello, los estudiantes han contestado acerca de los siguientes subtemas: la claridad de su producción oral; la construcción de enunciados; la comprensión acerca de lo que dijeron sus compañeros de clase y su profesora; la creatividad (en el sentido de producir aspectos de la lengua española que van más allá de lo que se está cobrando en aquel momento); el perfeccionamiento de la entonación lingüística del español; su nivel de naturalidad en el discurso (la espontaneidad); la capacidad en generar un discurso oral en “tiempo real” (la fluidez); su forma de agrupar las palabras y constituir una unidad rítmica (el ritmo); el desarrollo de pronunciación; y el aumento del léxico. A continuación, contestaron de manera discursiva el subtema 4.1, ampliando sus respuestas acerca de la adquisición de la lengua oral española. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia el desarrollo de la oralidad y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desarrollo de la lengua oral, de acuerdo con las reflexiones de los estudiantes:

<b>Pregunta 04: “¿En qué aspecto y en qué grado piensas haber mejorado tu lengua oral?”.</b>					
<b>Grado – Lengua Oral</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Claridad	16,6%	33,3%	50%	0%	0%
Comprensión	25%	41,6%	25%	8,3%	0%
Construcción de frases	16,6%	50%	25%	8,3%	0%
Creatividad	58,3%	33,3%	8,3%	0%	0%
Entonación	8,3%	58,3%	8,3%	16,6%	0%
Espontaneidad	16,6%	66,6%	16,6%	0%	0%
Fluidez	16,6%	41,6%	41,6%	0%	0%
Ritmo	16,6%	41,6%	25%	16,6%	0%
Pronunciación	25%	41,6%	16,6%	16,6%	0%
Vocabulario	25%	33,3%	25%	8,3%	0%

Tabla 5-8. Grado de desarrollo de la lengua oral- Acción Didáctica

A partir de los grados que se refieren al desarrollo de la lengua oral presentados en la tabla 5-8, se elaboró el gráfico 5-12 que presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes acerca de la pregunta 04.

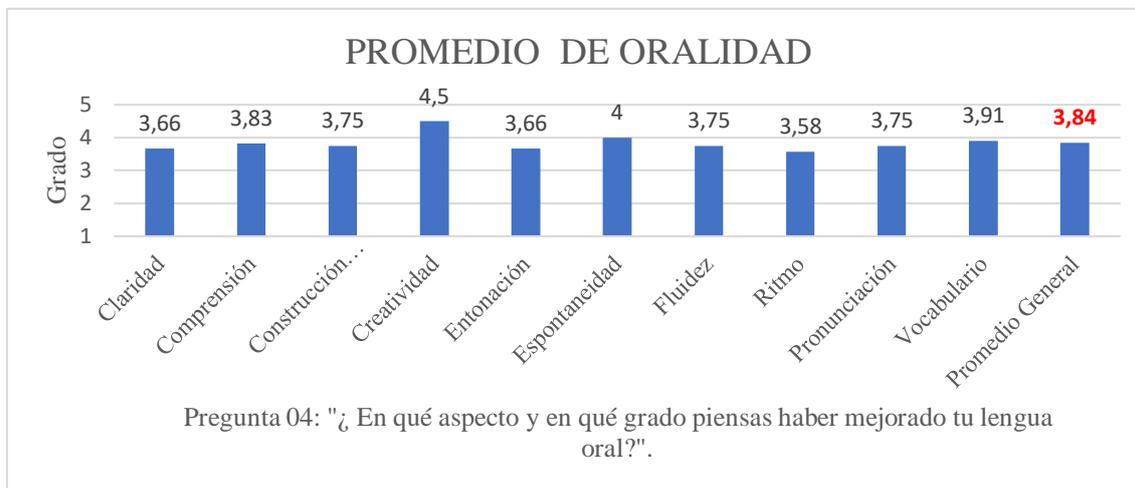


Gráfico 5-12. Promedio de la Oralidad -Acción Didáctica

De acuerdo con el gráfico 5-12, los aprendices (el 73,2 %) afirmaron que mejoraron bastante (3,66) la claridad en su producción oral. Dijeron (el 76,6 %) que perfeccionaron bastante (3,83) su comprensión oral. Contestaron (el 75%) que optimizaron bastante (3,75) la construcción de enunciados. Declararon (el 90%) que desarrollaron mucho (4,5) su creatividad, en el sentido de producir aspectos de la lengua española que iban más allá de lo que se estaba cobrando en aquel momento. Afirmaron (el 73,2%) que perfeccionaron bastante (3,66) la entonación lingüística de la lengua española. Dijeron (el 80%) que optimizaron mucho (4,0) su nivel de naturalidad en el discurso. Contestaron (el 75%) que mejoraron bastante (3,7) su capacidad en generar un discurso oral en “tiempo real” (la fluidez). Declararon (el 71,6%) que desarrollaron bastante (3,58) su forma de agrupar las palabras y constituir una unidad rítmica (el ritmo). Afirmaron (el 75%) que perfeccionaron bastante (3,75) su pronunciación. Por fin, declararon (el 78,2%) que ampliaron mucho (3,91) el léxico desde cuando comenzaron a aprender español. Cabe resaltar que los rasgos de creatividad, de espontaneidad y del vocabulario fueron los que valoraron más los estudiantes en cuanto a su grado de desarrollo. El promedio general apuntado por los aprendices (el 76,8 %) fue que desarrollaron bastante (3,84) su adquisición de la lengua oral española.

Al ampliar sus reflexiones acerca de este tema, en el subtema 4.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “He desarrollado mejor mis ideas; He sido desafiado(a) a ser más creativo(a) a la hora de hablar y esta experiencia me ha mostrado cómo puedo desafiar a mis alumnos”. (= muchísimo)
- ✓ “He ampliado el léxico y mi comprensión oral”. (=mucho)
- ✓ “Me siento más espontáneo (a) y he mejorado mi amplitud de la voz. He disminuido la formalidad”. (=bastante)
- ✓ “He mejorado la pronunciación, he disminuido la timidez y he aprendido a expresar acuerdo y desacuerdo, algo que me resultaba más difícil”. (=un poco).
- ✓ OBS.: Ningún aprendiz declaró que no hubiera mejorado su lengua oral.

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos muestra que enfatizan mucho cómo perfeccionaron la oralidad. Desde su punto de vista, se perciben más creativos y espontáneos en sus intercambios comunicativos. Los aprendices destacaron también que aumentaron su vocabulario y disminuyeron su timidez. Además de estos comentarios, algunos aprendices resaltaron que aprendieron una manera distinta de cómo impartir una clase, haciéndolos pensar en diversos contextos de comunicación oral y que las actividades propuestas en la acción didáctica fueron estimuladoras, divertidas y confortables para la adquisición natural de la lengua, pues partieron de momentos de charlas y del intercambio de ideas entre los participantes.

### 5.2.3 Resultados de los cuestionarios de coevaluación de la acción piloto

El cuestionario de coevaluación consiste en la perspectiva de los estudiantes con relación al desempeño de sus compañeros tras realizar las actividades propuestas por la profesora. En la acción piloto, ese modelo de cuestionario fue aplicado a los alumnos después de la ejecución de las subtarear 03 y 04. Debido a los ajustes que la profesora realizó en estos cuestionarios y los cambios en su objetivo, no hubo tiempo para replicarlo tras la

realización de la tarea final. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de dichas subtareas apuntaron datos relevantes y por eso fueron incluidos en el capítulo de análisis. El cuestionario de coevaluación aplicado en la subtarea 03 posee 01 pregunta subdividida en 8 sub-ítems, los cuales el estudiante tuvo que juzgar de 1 a 3, siendo que 1 equivale a estar de "acuerdo", 2 corresponde a estar en “desacuerdo” y 3 es igual a “ni de acuerdo ni desacuerdo”. Los sub-ítems se refieren al grado de satisfacción con las presentaciones de sus compañeros de grupo, del interés por sus presentaciones orales, de la posible desmotivación sin el soporte de la lengua escrita, de la motivación al hablar con los miembros de su equipo, de la interacción con el alumnado, de la capacidad de crear las narrativas orales basadas en los objetos personales, de la capacidad de crear las narrativas orales con las fotografías y de la utilidad al comentar sus presentaciones. A continuación, contestaron de manera discursiva el subtema 1.1 a fin de ampliar las respuestas a tal pregunta. Cabe resaltar que esta coevaluación ocurrió entre los miembros del propio grupo. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su desempeño y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desempeño de los estudiantes, de acuerdo con las reflexiones de sus compañeros de grupo:

<b>Grado – Desempeño ST03</b>	<b>Acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni desacuerdo</b>
Nivel de satisfacción	94%	6%	0%
Nivel de Interés	100%	0%	0%
Desmotivación sin el soporte de la lengua escrita	11%	72%	11%
Motivación al hablar con los miembros del equipo	100%	0%	0%
Interacción con el alumnado	100%	0%	0%
Capacidad de crear las narrativas orales basadas en los objetos personales	100%	0%	0%
Capacidad de crear las narrativas orales a partir de fotografías	88,8%	5,5%	5,5%
Utilidad al comentar sus presentaciones	94%	0%	6%

Tabla 5-9. Grado del desempeño de los aprendices en la ST03- Acción Piloto

A partir de las respuestas que se refieren al desarrollo de los aprendices en la subtarea 03 presentados en la tabla 5-9, se verificó que el 94% estuvo de acuerdo con que las

presentaciones orales de sus compañeros de grupo funcionaron y solo un 6% estuvo en desacuerdo. Todos declararon que estaban interesados en las presentaciones orales de sus compañeros de grupo. El 72% afirmó que los aprendices no se sintieron desmotivados sin el soporte de la lengua escrita, el 11% declaró que la ausencia de este soporte les hizo falta y el 11% contestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo, revelando un cierto grado de inseguridad referente a la motivación que se atribuye a la mediación lectoescritora. Todos afirmaron que sus compañeros estaban motivados al hablar con los miembros del equipo. Igualmente lo declararon en cuanto la interacción con el alumnado y con relación a su capacidad de crear las narrativas orales basadas en objetos personales. El 88% afirmó que está de acuerdo con la capacidad de sus compañeros de equipo al crear las narrativas orales a partir de las fotografías señaladas por la profesora, el 5,5% no estuvo de acuerdo y el 5,5% contestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 94% declaró que la experiencia de comentar las presentaciones de sus compañeros de equipo en la ST03, es decir, de coevaluarlos fue útil y el 6% dijo que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Al ampliar sus reflexiones acerca de las presentaciones de sus compañeros en la ST03, en el subtema 1.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “Todos los hicieron bien, pero todavía hay personas que tienen muchas interferencias del portugués”. (=acuerdo)
- ✓ “Algunos se sintieron desamparados porque no tenían la destreza para desarrollar las historias” (=desacuerdo)
- ✓ “En las presentaciones algunos miembros del equipo se pusieron nerviosos y por eso las palabras no les salieron tan bien”. (= ni de acuerdo ni desacuerdo)

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos acerca de la coevaluación de sus compañeros de equipo en la ST03 muestra que la mayoría declaró que sus compañeros de equipo realizaron bien las tareas propuestas, pero percibieron que aún poseen interferencias del portugués brasileño al hablar en español. Los que no estuvieron de acuerdo destacaron el desamparo, es decir, la inseguridad de sus compañeros al desarrollar las narrativas orales, pues desde su punto de vista no adquirieron esa destreza. Y los que no definieron categóricamente su opinión atribuyeron el mal desempeño al nerviosismo de sus compañeros.

El cuestionario de coevaluación aplicado en la subtarea 04 está compuesto de 01 pregunta, subdividida en 10 sub-ítems, que el estudiante tuvo que juzgar de 1 a 3, siendo que 1 equivale a estar de "acuerdo", 2 corresponde a estar en "desacuerdo" y 3 es igual a "ni de acuerdo ni desacuerdo". Los sub-ítems tratan acerca de los siguientes temas: el grado de satisfacción con las presentaciones de sus compañeros de grupo, del interés con sus presentaciones orales, de la dificultad al realizar el Análisis Melódico del Habla (AMH), de la motivación al hablar con los miembros de su equipo, de la interacción con el alumnado, de la capacidad de explicar su entonación prelingüística, de la capacidad de comparar su entonación con la de los nativos, de la percepción de diferencias entre su entonación del español y la de otros compañeros de clase, de su nivel de motivación con la ST04 y de la utilidad al comentar sus presentaciones. Después de contestar estos sub-ítems de manera objetiva, los alumnos ampliaron sus respuestas de manera discursiva en la pregunta 1.1. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajeron las principales ideas que convergían hacia su desempeño en la ST04 y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desempeño de los estudiantes, de acuerdo con las reflexiones de sus compañeros de grupo:

<b>Grado – Desempeño ST04</b>	<b>Acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni desacuerdo</b>
Nivel de satisfacción	100%	0%	0%
Nivel de Interés	100%	0%	0%
Dificultad con el AMH	26%	47%	26%
Motivación al hablar con los miembros del equipo	90%	5%	5%
Interacción con el alumnado	80%	5%	10%
Capacidad de explicar su entonación prelingüística	90%	5%	5%
Capacidad de comparar su entonación con la de los nativos	80%	5%	15%
Percepción de diferencias entre su entonación del español y la de otros compañeros de clase	80%	10%	10%
Nivel de motivación con la ST04	42%	42%	16%
Utilidad al comentar sus presentaciones	100%	0%	0%

Tabla 5-10. Grado del desempeño de los aprendices en la ST04- Acción Piloto

A partir de las respuestas presentados en la tabla 5-10, se verificó que todos estuvieron de acuerdo en que las presentaciones orales de sus compañeros de grupo fueron satisfactorias y que estaban interesados en las presentaciones orales de sus compañeros de grupo. El 47% afirmó que los aprendices tuvieron dificultades al realizar el análisis melódico de sus enunciados, el 26% declaró que sus compañeros no tuvieron dificultades con esta actividad y el 26% contestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo, demostrando que hubo un cierto grado de inseguridad al realizarla. Todos afirmaron que sus compañeros estaban motivados al hablar con los miembros del equipo. El 80% declaró que interactuaron con el alumnado, el 5% no estuvo de acuerdo y el 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 90% afirmó que sus compañeros fueron capaces de explicar los rasgos de su entonación prelingüística, el 5% no estuvo de acuerdo y el 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 80% declaró que sus compañeros fueron capaces de comparar su entonación con la de los nativos, el 5% estuvo en desacuerdo y el 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 80% contestó que los estudiantes fueron capaces de percibir las diferencias entre su entonación del español y la de otros compañeros de clase, el 10% no estuvo de acuerdo y el 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 42% afirmó que sus compañeros demostraron estar motivados con la ST04, igualmente otros 42% no estuvieron de acuerdo y el 16% ni de acuerdo ni en desacuerdo, resaltando la dificultad que sintieron al realizar dicha subtask. Todos contestaron que la experiencia de evaluar el desarrollo de sus compañeros en la ST04 fue útil.

Al ampliar sus reflexiones acerca de las presentaciones de sus compañeros en la ST04, en la pregunta 1.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “Mi compañera es buenísima y pudimos hacer la tarea sin problemas, comparando nuestros audios. Ella es participativa y formamos un buen equipo”. (=acuerdo).
- ✓ “Mis compañeros han comprendido poco la tarea”. (=desacuerdo)
- ✓ “Al principio nadie sabía cómo ejecutar la tarea, pero con la práctica tuvieron éxito”. (ni de acuerdo ni desacuerdo)

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos en la coevaluación de sus compañeros de equipo en la ST04 revela la integración entre los participantes y cómo cooperaron para

realizar esa subtarea, pero muestra aún más las dificultades que tuvieron para ejecutarla. Además de estos comentarios, los estudiantes dijeron que sus compañeros se sintieron confusos porque en los análisis melódicos de los enunciados no consiguieron identificar las inflexiones tonales en sus audios, sea porque las grabaciones tenían mucho ruido, sea porque se habían dado cuenta que los valores encontrados eran muy bajos y no correspondían al porcentaje ideal para una pregunta o un énfasis en la lengua española. También valoraron negativamente el tiempo dedicado a esa subtarea y cuestionaron su funcionalidad para el desarrollo de su competencia fónica.

#### 5.2.4 Resultados de los cuestionarios de coevaluación de la acción didáctica

El cuestionario de coevaluación fue reformulado para la acción didáctica y se convirtió en un instrumento a través del cual los estudiantes registraron su perspectiva con relación al desempeño de sus compañeros tras ministrar, en parejas, la mini clase de expresión oral como tarea final. Se compone por una pregunta (01) subdividida en 6 sub-ítems que el estudiante mensuró de 1 a 5, siendo que 1 equivale a "nada", 2 a un "poco", 3 a "bastante", 4 a "mucho" y 5 a "muchísimo". La investigadora estableció los siguientes subtemas: el nivel de interés para con la mini clase, la interacción entre los alumnos, la interacción de los estudiantes que están impartiendo la mini clase (los futuros profesores) con los participantes, el posible desamparo debido a la ausencia de la medicación lectoescritora, las interferencias prosódicas del portugués brasileño en el habla de los que están conduciendo la sesión y la utilidad de comentar la mini clase de sus compañeros. A continuación, el aprendiz amplió sus repuestas de manera discursiva en la pregunta 1.1 acerca de la mini clase que fue impartida por cada pareja. De sus respuestas se hizo un análisis cualitativo, se extrajo las principales ideas que convergían hacia su desempeño y se hizo una síntesis. A través de estos datos se verificaron los siguientes grados de desempeño de los estudiantes en la tarea final, de acuerdo con las reflexiones de sus compañeros de clase:

<b>Pregunta 01: "Acerca de la tarea final de mis compañeros, en la cual realizaron una mini clase".</b>					
<b>Grado – Tarea Final</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Interés	59,15%	33,8%	17,5%	0%	0%
Interacción entre los alumnos	60,1%	24,7%	8,6%	0%	0%
Interacción futuros profes y alumnos	40,4%	42,8%	16,8%	0%	0%
Desamparo s/mediación lengua escrita	1,83%	1,83%	5,58%	47,58%	44,95%
Interferencias del portugués brasileño	0%	5,88%	13,21%	64,06%	10,55%
Utilidad de la coevaluación	25,08%	44,53%	23,46%	7,08%	5,36%

Tabla 5-11. Grado del desempeño de los aprendices en la tarea final – Acción Didáctica

A partir de los grados que se refieren a la actuación de los alumnos en la tarea final, presentados en la tabla 5-11, se elaboró el gráfico 5-13 que presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes acerca de la pregunta 01.

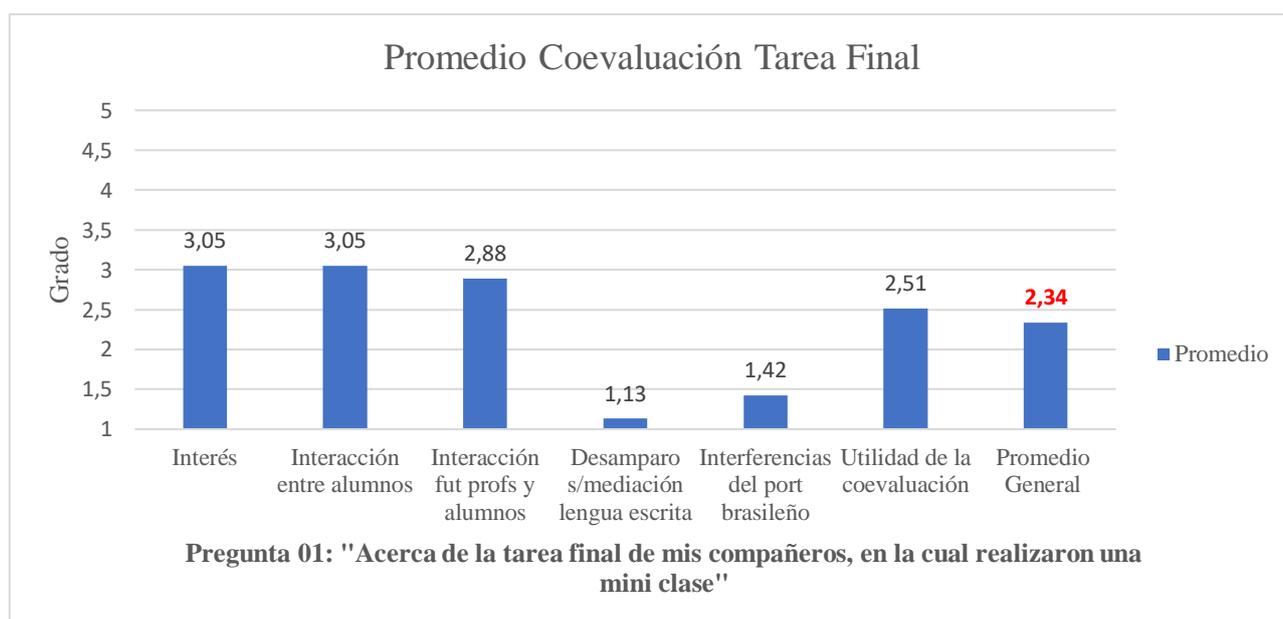


Gráfico 5-13. Promedio Coevaluación Tarea final (acción didáctica).

Según el gráfico 5-13, los aprendices (el 61%) afirmaron que tuvieron interés (3,05) en las mini clases presentadas como tarea final por sus compañeros. Se observó, posteriormente, que este ítem de la pregunta está relacionado al proceso de autoevaluación. La pregunta debería ser reformulada y los aprendices tendrían que haber contestado acerca del grado de interés de los demás compañeros con relación a las mini

clases. Declararon (el 61%) que hubo bastante (3,05) interacción entre los alumnos. Contestaron (el 57,6 %) que ocurrió un poco de interacción (2,88) entre los futuros profesores y los alumnos. Dijeron que sus compañeros (el 98,9 %) no se sintieron desamparados (1,13) sin la mediación de la lengua escrita. Cabe resaltar que el índice del promedio para ese rasgo ha sido el valor más bajo, pero es un factor positivo pues el hecho de que la mayoría de los alumnos no haya demostrado el desamparo a causa de la ausencia de la mediación de la lectoescritura demuestra que buscaron apropiarse del Enfoque Oral para impartir sus mini clases. Afirmaron (el 98,58%) que no percibieron (1,42) la interferencia del portugués brasileño cuando sus compañeros se expresaron oralmente en la lengua española. Por último, declararon (el 50,2%) que esta experiencia de coevaluación de sus compañeros fue un poco útil (2,51) en su proceso de aprendizaje. El promedio general muestra que los aprendices creen que sus compañeros desarrollaron bastante (2,34) bien la ejecución de sus mini clases.

Al ampliar sus reflexiones acerca de las presentaciones de sus compañeros en la tarea final, en la pregunta 1.1 del cuestionario, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- ✓ “Buena presentación y desarrollo de la dinámica”. (=muchísimo)
- ✓ “El grupo explicó bien la tarea e hizo que toda la clase participase”. (=mucho)
- ✓ “Fueron bastante organizados al conducir las etapas de la dinámica, pero les faltó organizar el tiempo para que todos participaran”. (=bastante)
- ✓ “La clase ha sido dinámica y creativa”. (=un poco)
- ✓ “Buena presentación, pero faltó la preparación previa de la pareja. El alumno 03\_EA apenas habló. la tarea no fue motivadora”. (=nada)

Esta síntesis de los comentarios de los alumnos acerca de su coevaluación de las tareas finales corresponde al grado de ejecución presentado en las respuestas objetivas y muestra que los estudiantes estuvieron muy atentos a la calidad de las tareas, a su dinámica y a la interacción entre los participantes. Sin embargo, sintieron bastante falta de la organización de las parejas respecto a la administración del tiempo que tenían disponible, de manera que todos pudieran realizar las actividades propuestas. Comentaron un poco acerca del dinamismo de las clases y del desarrollo de la creatividad proporcionado a

través de las tareas. Y percibieron que poquísimos no se habían preparado anteriormente para conducir la mini clase generando, por consiguiente, la desmotivación en participar de algunas mini clases.

### 5.2.5 Comparativa de los cuestionarios de la acción piloto y de la acción didáctica

Los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación son los instrumentos a través los cuales fue posible obtener la retroalimentación de los estudiantes acerca de su nivel de motivación con las subtarear, de su actuación en la tarea final, del aprendizaje de la lengua española por medio de la acción didáctica, del perfeccionamiento de la lengua oral, además su percepción acerca del desarrollo de sus compañeros de clase como futuros profesores de español. Tras realizar el análisis de las respuestas de los cuestionarios en la acción piloto y en la acción didáctica se presenta, a continuación, una comparativa de los resultados encontrados y se reflexiona acerca de los avances señalados por los alumnos.

En la pregunta 01 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices contestaron acerca de su nivel de motivación tras realizar las subtarear propuestas en ambas acciones. Se verificó que en la acción piloto los alumnos comenzaron muy motivados porque las tareas les parecían divertidas, buenas, constructivas y únicas, pero a lo largo de las subtarear 02, 03 y 04 perdieron fueron disminuyendo su estímulo al realizarlas a causa del carácter técnico, de la inseguridad al producir un cortometraje, de la dificultad en crear narrativas en distintos géneros textuales y del tiempo dedicado al análisis melódico de los enunciados que produjeron en las subtarear anteriores. A partir de la subtarea 05, en la cual tuvieron la oportunidad de crear los juegos y aplicarlos a sus compañeros de clases (analizando las interferencias prosódicas del portugués brasileño en sus producciones orales en español), el grado de satisfacción con las subtarear volvió a crecer y aumentó en la última subtarea (06) al realizar las tareas de planificación para la mini clase. Es decir, desde su perspectiva, retomaron el espacio de interacción y de producción oral con sus compañeros de clase. Al mismo tiempo se sintieron más cómodos con las tareas que no exigían conocimientos técnicos específicos para su ejecución.

En la acción didáctica, se constató que el nivel de motivación de los estudiantes empezó más bajo porque los alumnos se sintieron perdidos en la elaboración de las narrativas en

la ST01; fue mejorando a lo largo de la ST02 porque percibieron que los temas de las tareas se aproximaban a su cotidiano, a pesar de las dificultades que tuvieron para editar los cortometrajes, y continuó subiendo en la ST03 porque se sintieron desafiados a expresarse de otras formas, a hablar de forma más “natural” y a ampliar su vocabulario. El promedio general del nivel de motivación en la acción piloto (dentro de una escala de 01 a 05) fue el 3,9, o sea, hubo bastante interés por parte de los alumnos. Y el promedio en la acción didáctica fue el 4,05. Es decir, estuvieron muy interesados en realizar las tareas. Por lo tanto, a partir de estos datos fue posible verificar que el grado de motivación de los aprendices con las subtareas aumentó de la acción piloto para la acción didáctica. Estos datos indican que los ajustes hechos en el diseño de la acción didáctica a partir de las observaciones de los alumnos de la acción piloto, por ejemplo: la disminución en la cantidad de subtareas, la reformulación de actividades que poseían un carácter demasiado técnico (como la producción de los cortometrajes); la inclusión de actividades más lúdicas que fueron elaboradas por los alumnos de la acción piloto (el audio descripción de videos, las creación de narrativas con el juego LEGO, el juego Tesoro Cósmico, la simulación de la asamblea de condominio) y la exclusión de la subtask 04 (que les exigía el análisis melódico de sus enunciados) fueron positivos generando un incremento en su nivel de motivación.

En la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices contestaron acerca de su actuación en la tarea final, o sea, su desempeño como profesores tras realizar la mini clase de expresión oral. Se constató que, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, los alumnos poseían un alto grado de motivación. Afirmaron que se habían preparado mucho para impartir la mini clase. Les pareció que habían elegido muy bien el tema. El objetivo estaba muy claro. Habían realizado las debidas adecuaciones de los recursos que tenían para el Enfoque Oral. Declararon que hubo poca interferencia de la mediación de la lengua escrita por parte del aprendiz y por parte de las parejas que ministraron las mini clases. En lo que se refiere al grado de interés para con las mini clases no hubo coincidencias. Los aprendices, en la acción piloto, estaban muy interesados, de manera que sus comentarios tras la realización de las mini clases fueron útiles a las parejas que las impartieron. Sin embargo, en la acción didáctica el nivel de interés de los aprendices fue menor. Respecto a los comentarios acerca de sus mini clases, los consideraron muy útiles. Las tareas finales correspondieron mucho a las expectativas de

las parejas que las ministraron en la acción piloto. A las que se impartieron en la acción didáctica consideraron que sus expectativas fueron bastante correspondidas. En la acción piloto declararon que desarrollaron mucho su expresión oral. Mientras que en la acción didáctica los aprendices afirmaron que la perfeccionaron bastante. En la acción piloto, los comentarios señalaban la libertad que sentían al enseñar lo que aprendieron a sus compañeros y también mostraron su preocupación con los temas que tenían que proponer, con la aclaración de los objetivos y con la interacción entre los participantes. En la acción didáctica, los comentarios revelaron su madurez al buscar estimular la interacción de los aprendices, interfiriendo menos en los intercambios comunicativos y pensando en los temas de interés. También afirmaron que tuvieron dificultades en administrar el tiempo disponible para la ejecución de sus mini clases y en dar las instrucciones de cómo realizar las tareas. Reflexionaron acerca de cómo los profesores tienen que estar preparados para las adversidades y que la tarea final fue una oportunidad de ponerse en su lugar.

El promedio general señala que los estudiantes en la acción piloto creen haber ejecutado muy bien (4,07) la tarea final, mientras que en la acción didáctica declararon que la desarrollaron bastante (3,64). A través de estos datos se constató que, desde la perspectiva de los estudiantes, hubo mejores actuaciones en las tareas finales realizadas en la acción piloto que en la acción didáctica. Sin embargo, al retomar los comentarios que hicieron los alumnos acerca de sus mini clases en la acción didáctica fue posible verificar su alto nivel crítico, su preocupación de atribuir el protagonismo de los intercambios comunicativos a los participantes y en pensar en temas de interés. Por eso, sus respuestas objetivas mostraron un grado de satisfacción “suficiente”, pero, al mismo tiempo, revelaron el deseo de que sus actuaciones como profesores de español podrían ser mejores.

En la pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices evaluaron su grado de aprendizaje de la lengua española por medio de la acción didáctica. Con esa pregunta se verificó que los estudiantes, en la acción piloto, declararon que perfeccionaron bastante su aprendizaje, principalmente la negociación y la cooperación en los intercambios comunicativos, la auto reparación y la competencia estratégica. Destacaron en sus comentarios que interactuaron con sus compañeros, mejoraron su fluidez, se sintieron más motivados al hablar, pero se dieron cuenta de que necesitan todavía perfeccionar su competencia fónica. En la acción didáctica, los alumnos afirmaron que mejoraron

bastante su organización de las informaciones, el ritmo del habla, la entonación, el registro, la competencia fónica y disminuyeron bastante el acento extranjero. Perfeccionaron mucho la negociación y la cooperación en los intercambios comunicativos, la autoreparación y la competencia estratégica. Estos rasgos fueron mejor valorados en la acción didáctica que en la acción piloto. Además, resaltaron en sus comentarios que ampliaron su vocabulario, que disminuyeron su timidez, que desarrollaron sus comportamientos, actitudes y habilidades artísticas a través de las tareas propuestas.

El promedio general del grado de aprendizaje de la lengua española en la acción piloto correspondió a “bastante” (3,43). En la misma dimensión lo declararon los alumnos que realizaron la acción didáctica afirmando que se sintieron suficientemente (3,77) satisfechos con su aprendizaje. Se pudo observar que hubo un ascenso en el grado de aprendizaje porque en la acción didáctica los aprendices reconocieron que desarrollaron más la negociación, la cooperación, la autoreparación y la competencia estratégica.

En la pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices reflexionaron acerca del perfeccionamiento de su adquisición de la lengua oral. A través de esta pregunta los estudiantes que realizaron la acción piloto afirmaron haber desarrollado bastante la claridad, la entonación, la espontaneidad, la fluidez y el ritmo. Perfeccionaron mucho la comprensión oral, la construcción de enunciados, la creatividad, la pronunciación y el vocabulario. En sus comentarios afirmaron que mejoraron su capacidad en generar un discurso oral fluido, ampliaron su creatividad y que están más atentos a su ritmo del habla. Sin embargo, siguen preocupados en reparar los errores que cometen a un nivel lexical. En la acción didáctica los alumnos contestaron que mejoraron bastante la claridad, la comprensión oral, la construcción de enunciados, la entonación, la fluidez, el ritmo y la pronunciación. Desarrollaron mucho la creatividad, la espontaneidad y el vocabulario. Es decir, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica los estudiantes valoraron mucho el desarrollo de la creatividad y la ampliación del léxico. Además, comentaron que disminuyeron su timidez, que aprendieron una manera distinta de cómo impartir una clase, haciéndolos pensar en diversos contextos de la comunicación oral, y que las actividades propuestas en la acción didáctica fueron estimuladoras, divertidas y confortables para la adquisición natural de la lengua.

El promedio general del grado de desarrollo de la lengua oral en la acción piloto correspondió a “bastante” (3,9). En la acción didáctica el promedio general fue también en el mismo nivel (3,84), demostrando que en ambas acciones los aprendices consideraron que perfeccionaron bastante su adquisición de la lengua oral.

Con relación al cuestionario de coevaluación, no fue posible comparar los resultados encontrados en la acción piloto y en la acción didáctica porque el modelo aplicado inicialmente tenía por objetivo que los estudiantes cooperaran en el proceso evaluativo de sus compañeros de clase al final de cada subtarea. Sin embargo, ese objetivo fue replanteado en la acción didáctica, pues en aquel entonces se consideró que la coevaluación se daría de manera más consistente después que los alumnos realizaran todas las subtareas y pudieran observar el desarrollo de sus compañeros en la tarea final. La profesora les aplicó los prototipos de la coevaluación en las subtareas 03 y 04 de la acción piloto. En estos cuestionarios los estudiantes apuntaron que sus compañeros realizaron bien la subtarea 03, pero que todavía presentaban muchas interferencias del portugués brasileño. Ya en la subtarea 04 destacaron que sus compañeros desarrollaron bastante la cooperación, pero se sintieron confundidos porque no consiguieron identificar en el análisis melódico las inflexiones tonales en sus audios. Es decir, en ambos prototipos los alumnos presentaron respuestas objetivas con un alto grado de desempeño de sus compañeros, con valores homogéneos, pero no profundizaron en sus respuestas subjetivas los aspectos que podrían mejorar en su aprendizaje de la lengua española. No estaban acostumbrados a participar de un modelo de evaluación formativa acreditativa. Temían que pudieran afectar negativamente en los resultados de sus compañeros de clase. Por ello, la profesora tuvo que replantear el cuestionario de coevaluación a lo largo de la acción piloto, de manera que reflejara una segunda mirada acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la realización de toda la acción y esto sólo podría ocurrir después de la ejecución de la tarea final. Debido a estos ajustes, no le sobró tiempo a la profesora para replicarlo al final de la acción piloto, inviabilizando su contraste con el modelo aplicado al final de la acción didáctica.

### 5.3 Grabaciones

Las grabaciones de voz han sido el instrumento por medio del cual se han registrado las producciones orales realizadas por los estudiantes al comienzo y al final de la acción didáctica (ver transcripciones constantes en los anexos). El tiempo total de las grabaciones en la acción piloto ha sido de 4horas52minutos y en la acción didáctica de 4horas40minutos. Los audios han sido grabados por medio de una grabadora portátil, por la aplicación de voz 10.2005.1672.0 de la *Microsoft* (2018) en el ordenador de la profesora y por las aplicaciones de voz de los móviles de los alumnos. Las extensiones de los archivos de audio son en MP3 y en WAV. Debido a la ausencia de algunos alumnos al comienzo de las acciones, a la baja calidad de unas grabaciones (tenían mucho ruido) y al cierre de matrículas antes de la ejecución de la tarea final, se ha recogido datos de 13 informantes en la acción piloto y 12 informantes de la acción didáctica.

A través de este instrumento ha sido posible *observar* la interacción entre los aprendices, es decir, si ha habido cambios en las estrategias de comunicación oral que han utilizado y también se ha verificado su producción oral, o sea, si ha ocurrido cambios en los factores lingüísticos que han utilizado para expresarse en la lengua española.

En la interacción oral se han observado las estrategias de negociación, de cooperación y de mediación oral. Cabe recordar que en el presente estudio se ha considerado dos perspectivas de la mediación oral: las intervenciones que el hablante hace en el discurso de los individuos que participan en los intercambios comunicativos y las mediaciones que realiza en su propio discurso. En las grabaciones de audio, la investigadora se ha detenido más a la mediación que el hablante ha hecho de su interlengua, pues ha considerado el alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español. En la producción oral se han verificado los factores lingüísticos de la entonación (lingüística), de la fluidez, del ritmo, de la pronunciación (a nivel segmental) y de la creatividad. Para estas observaciones fue realizada una escucha atenta de las grabaciones iniciales y finales de la acción piloto y de la acción didáctica respectivamente. Enseguida se ha utilizado unas tablas de Excel (ver los anexos 9.14 y 9.15) para sistematizar los componentes de la interacción y de la producción oral, convertirlos en criterios de análisis de las grabaciones y mensurarlos, atribuyéndoles una escala numérica de 1 a 3. En esta escala 1 equivale a que no ha habido “esfuerzo” del alumno en ejecutar las estrategias y los factores

lingüísticos que constituyen la interacción y la producción oral en la lengua española; 2 corresponde a que el estudiante se ha esforzado, pero a continuación ha presentado los rasgos prosódicos típicos de su lengua materna (en este caso el portugués brasileño) y 3 equivale a que el aprendiz se ha aproximado de las estrategias y factores de la interacción y de la producción oral en la lengua meta). Por ello, este tipo de observación posee primeramente una perspectiva cuantitativa, teniendo en cuenta que los criterios establecidos son objetivos, es decir, se quiso constatar si hubo o no cambio en la interacción y en la producción oral de los aprendices. Con todo, esta verificación posee también una perspectiva cualitativa, considerando que la pronunciación es un fenómeno lingüístico multidimensional y que hay una gradación en las estrategias y en los factores que estaban siendo observados. Por ello, en esta misma tabla, la investigadora también ha escrito algunos apuntes acerca del proceso de adquisición de la lengua oral en el apartado intitulado “observaciones”.

Para la identificación del esfuerzo realizado por cada informante se ha adoptado el criterio numérico de reparaciones, es decir, si era consciente de sus errores y si se reparaba por lo menos 02 veces en los intercambios comunicativos. Si se ha esforzado más que 03 veces se ha considerado que se ha aproximado a las estrategias y factores que constituyen la interacción y la producción oral. De esta forma, se ha podido analizar el proceso de adquisición de las competencias fónicas específicas (competencia interactiva, competencia productiva y competencia mediadora) que los estudiantes han usado en su comunicación oral. Tras todo esto, la investigadora ha extraído los datos, ha hecho el promedio de las informaciones, ha generado unos gráficos con valores porcentuales a fin de contrastarlos y así ha verificado el grado de desarrollo de dichas competencias. Cabe recordar, que no fue realizado un análisis acústico, sino una observación basada en los criterios descritos.

A continuación, se presentan los resultados de los datos obtenidos a partir de las grabaciones (iniciales y finales) de la acción piloto y de la acción didáctica.

### 5.3.1 Análisis de las grabaciones iniciales de la acción piloto

Las grabaciones iniciales fueron registradas en la subtarea 01, durante la sesión que los aprendices charlaron acerca de sus experiencias de aprendizaje anteriores a la acción

piloto, utilizando el moldeado de plastilina para representar objetos que les han ayudado a aprender a hablar español. A través de esas grabaciones se ha podido constatar que los informantes se han esforzado para negociar y cooperar en la interacción oral, pero no han conseguido desarrollar la estrategia de la mediación oral, conforme se ha señalado en el gráfico 5-14 abajo.

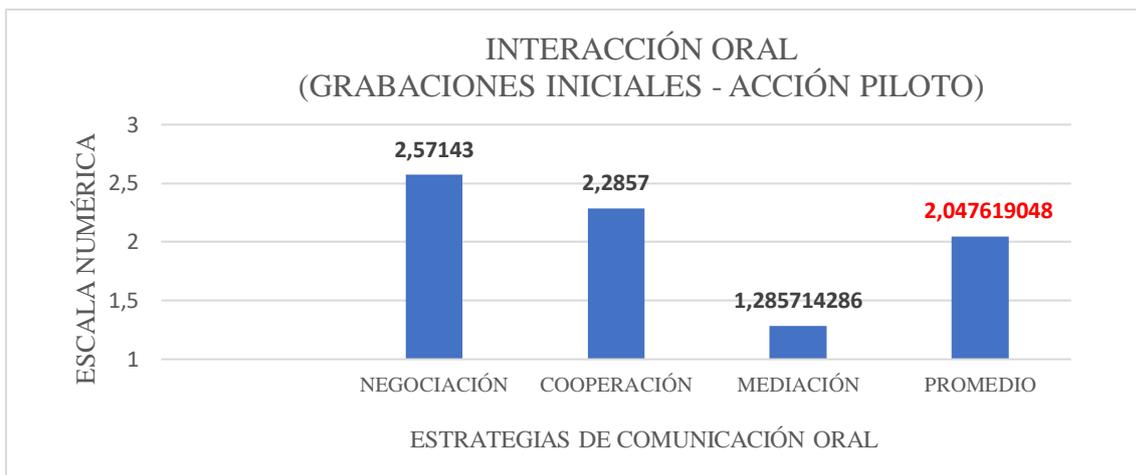


Gráfico 5-14: Interacción Oral (Grabaciones Iniciales-Acción Piloto)

Según el gráfico 5-14, al compartir sus experiencias de aprendizaje al comienzo de la acción piloto, en lo que concierne a la negociación, los aprendices en la mayoría de las ocasiones se han tomado un tiempo para reflexionar y se han esforzado por argumentar. De acuerdo con la escala numérica ha habido el promedio de 2,57. Esto significa que hubo negociación en sus intercambios comunicativos. Sin embargo, necesitan perfeccionarla a fin de ser capaces de tomar el turno de habla, argumentar e intentar persuadir a sus interlocutores. El valor de 2,28, obtenido en la estrategia de cooperación, ha demostrado que los participantes se han esforzado por transmitir informaciones relevantes, pero en la mayoría de las veces no de forma concisa, es decir, no han contribuido en todas las ocasiones para una conversación fluida. En la mediación oral se ha verificado que los aprendices han realizado muchas traducciones y/o extranjerizaciones<sup>33</sup> para que sus interlocutores los comprendieran. El índice de

<sup>33</sup> Algunos ejemplos de traducciones y extranjerismos (destacados en *italico*) pudieron ser evidenciados en el habla del informante 18\_TP mientras interactuaba con la alumna 20\_WS acerca de sus experiencias de aprendizaje. A continuación, se presenta un fragmento de la transcripción de su audio: “– Una estrategia muy buena que yo tuve cuando fui aprender español era (...) buscar sitios con *conteudo* en español sobre

desarrollo de esta estrategia ha correspondido a 1,28. Esto implica que se han reparado poco y que no han sido capaces de parafrasear su discurso. El promedio de la interacción oral de estos estudiantes ha sido 2,04. Es decir, ha habido la interacción oral pese a la evidente dificultad en utilizar la estrategia de mediación.

Con relación a la producción oral de los aprendices en las grabaciones iniciales, se ha verificado que se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero a continuación han vuelto a transferir no solo ese rasgo, sino diversos factores lingüísticos de su lengua materna, de acuerdo con el gráfico 5-15 abajo.

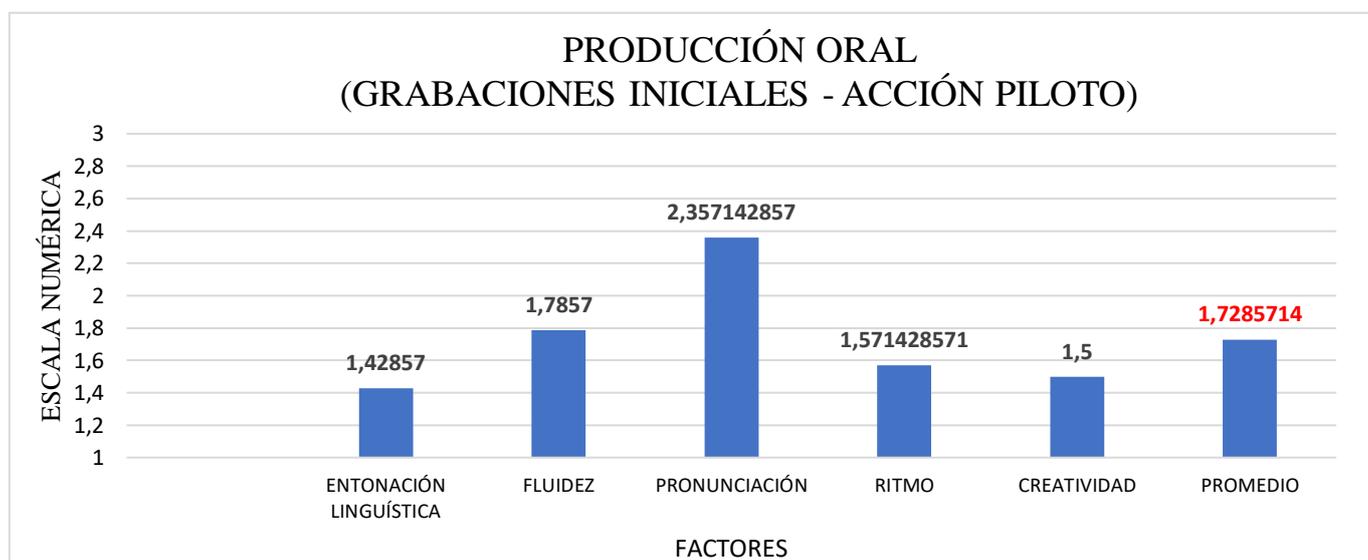


Gráfico 5-15. Producción Oral (Grabaciones Iniciales-Acción Piloto)

Al producir oralmente sus relatos acerca de sus experiencias de aprendizaje al comienzo de la acción piloto, no ha habido un esfuerzo por adecuar las curvas entonativas en la lengua española. De acuerdo con la escala numérica del gráfico 5-15, ha habido el promedio de 1,42. Es decir, la mayoría de los estudiantes ha transferido rasgos de la entonación lingüística de su lengua materna. En general, los contornos melódicos declarativos han sonado como si fueran suspendidos; se han esforzado en realizar la entonación interrogativa y la entonación enfática, pero después volvían a producirlos de manera más plana, como lo hacen en el portugués brasileño.

cosas que yo gustaba, por ejemplo, *futebol*, fútbol o entonces (...) otros deportes o *sobre* economía o sobre la *visión* brasileña en otro país (...) hacía de la manera más fácil, porque *pegar* un libro (...) no es nada (...).”

Con relación al factor de la fluidez, los estudiantes han producido un discurso entrecortado. Conforme los datos presentados en el gráfico, ha habido el promedio de 1,78. Esto implica que han realizado vocalismos (alargamientos de las vocales antes de finalizar la emisión de una determinada palabra) o pausas (división inadecuada de los grupos fónicos o de las palabras fónicas) en su discurso, provocando de esta forma un flujo discontinuo.

La pronunciación ha sido el único factor que los aprendices han estado atentos desde el principio de la acción piloto. Según el gráfico 5-15, ha habido el promedio de 2,35. Esto significa que la mayoría se ha esforzado en pronunciar los segmentos propios de la lengua española, pero a continuación han vuelto a transferir ese rasgo del portugués brasileño. Por ejemplo, en muchas ocasiones ocurrieron las siguientes transferencias del PB: al depararse con el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaron como el fonema fricativo sonoro /z/ de la lengua portuguesa; nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en lugar de pronunciar el fonema oclusivo interdental sordo /t/ lo pronunciaron como el fonema africado /tʃ/; el fonema vibrante múltiple sonoro /r/ lo sustituyeron por el fonema fricativo velar sordo /x/; en algunas ocasiones en lugar de pronunciar el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron /ε/. Se ha verificado también cambios en la acentuación paradigmática, es decir, algunas palabras semejantes que presentan sílabas tónicas distintas cuando comparadas las lenguas han sido pronunciadas como en portugués, por ejemplo, la palabra “**ní**vel” en lugar de “**niv**el”. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes ha reparado diversas veces su discurso a lo largo de la subtarea 01. Por ello, se ha considerado que han intentado aproximarse a la pronunciación de los segmentos en español, aunque haya habido esos rasgos de transferencia.

La forma como han agrupado y han acentuado las palabras, es decir, el ritmo que han atribuido a su producción oral no se ha aproximado a como lo realizan los hablantes de la lengua española. Según el gráfico 5-15, ha habido un promedio de 1,57. Por lo tanto, no se ha alcanzado un índice satisfactorio con relación a este factor.

Mientras dialogaban acerca de su proceso de aprendizaje de la lengua española, la mayoría de los alumnos no ha ampliado el tema propuesto, no ha añadido ideas nuevas, no ha elaborado distintas formas de expresarse oralmente. Es decir, no ha huido del guion establecido por la profesora. No ha buscado nuevas estrategias de comunicación oral. De

acuerdo con el gráfico 5-15, el índice de creatividad ha alcanzado 1,5. Esto implica que no se han constatado rasgos de imprevisibilidad discursiva suficientes para considerarse que han desarrollado su creatividad a través de la subtarea propuesta al comienzo de la acción piloto.

Al realizar el promedio de estos factores, se ha observado que los aprendices no han realizado una producción oral adecuada en la lengua española. En el gráfico 5-15 ha presentado el cociente de aproximadamente 1,73. Por tanto, se ha verificado que han tenido dificultades al comunicarse en español con sus interlocutores y expresar en esa lengua sus experiencias de aprendizaje anteriores a la acción piloto.

A través de las grabaciones iniciales se ha verificado que los aprendices han sido capaces de interactuar de forma razonable, es decir, negociar, cooperar, pero no han conseguido mediar su discurso, pues se han valido mucho del uso traducciones y/o extranjerismos. En su producción oral no han sido capaces de adecuar los factores lingüísticos de la entonación, de la fluidez, del ritmo y de la creatividad; excepto en lo que concierne a la pronunciación. Por eso, se ha considerado que las estrategias de comunicación oral han sido suficientes para su interacción, pero ha habido demasiadas transferencias lingüísticas de la lengua portuguesa en su producción oral.

### 5.3.2 Análisis de las grabaciones finales de la acción piloto

Las grabaciones finales han sido registradas durante la realización de la tarea final. Mientras en los aprendices, en parejas, impartían una mini clase de expresión oral a sus compañeros. A través de estas grabaciones se ha podido verificar que los informantes se han esforzado en negociar y cooperar al realizar la interacción oral, pero no han conseguido desarrollar la estrategia de la mediación, conforme se ha señalado en el gráfico 5-16.

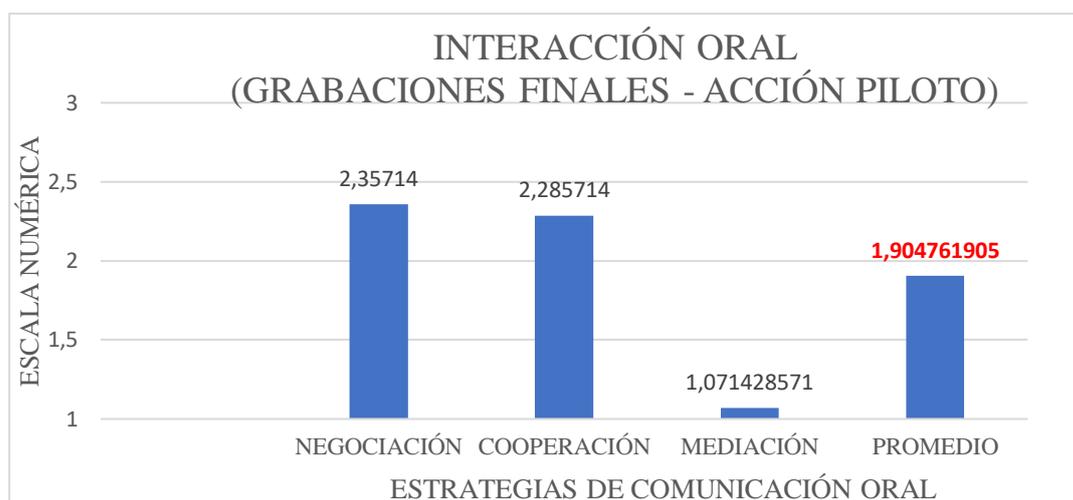


Gráfico 5-16. Interacción Oral (Grabaciones Finales-Acción Piloto)

Según el gráfico 5-16, al impartir las mini clases de expresión oral de E/LE, en lo que concierne a la negociación, los aprendices en la mayoría de las ocasiones se han tomado un tiempo para reflexionar y se han esforzado por argumentar. Es decir, han conseguido desarrollar la estrategia de la negociación. De acuerdo con la escala numérica ha habido el promedio de 2,35. Sin embargo, no todos han sido capaces de tomar el turno de habla, argumentar e intentar persuadir a sus interlocutores. Al apuntar el promedio de 2,28 en la estrategia de cooperación, se muestra que los aprendices se han esforzado por añadir informaciones relevantes en sus intercambios comunicativos. Sin embargo, no han conseguido mantener una colaboración constante para el desarrollo de las interacciones. La mediación oral ha correspondido a un promedio de 1,28. Es decir se ha constatado que los alumnos han realizado bastantes traducciones (o extranjerizaciones) para que sus interlocutores los comprendieran. Esto significa que no se han monitoreado, se han reparado con una frecuencia más baja y que no han sido capaces de parafrasear su discurso oral. El promedio de la interacción oral de estos estudiantes ha sido 1,90. Es decir, estos estudiantes no han logrado perfeccionar todos los componentes de su competencia interactiva.

Cabe resaltar que uno de los objetivos de la tarea final era que los aprendices, que asumían el rol de profesores, fueran capaces de estimular la interacción oral de sus compañeros de clases por medio del Enfoque Oral. La interlocución directa ocurría, por lo tanto, entre los participantes que asumían la posición de alumnos. Los momentos de interacción entre los “docentes” y el alumnado, en general, han ocurrido a través de las instrucciones de las actividades, de la ampliación del tema propuesto, de la aclaración de las dudas y de algunas solicitudes de colaboración por parte de los estudiantes. Sin embargo, la tipología

textual de tarea la final (el estilo y la forma) y el propio enfoque metodológico permitían que buscaran estrategias para interactuar más con los aprendices. La profesora ha comentado diversas veces acerca de este tema en las subtareas. En esta investigación, se considera que el futuro profesor de lenguas extranjeras debe cada vez más integrarse al grupo de alumnos y realizar las actividades comunicativas con ellos. El código oral solo puede desarrollarse si hay un intercambio entre los hablantes. Por tanto, el docente debe entenderse como elemento participante en el proceso. Por supuesto, las tareas iniciales han tenido otra formación. Se ha propuesto una conversación acerca de las experiencias de aprendizaje anteriores a la acción piloto. Ese género textual permite más posibilidades de negociación, de cooperación y de mediación oral que una mini clase, circunstancia que, probablemente, hizo que se hayan alejado los índices de desarrollo de la interacción correspondientes a los dos géneros textuales propuestos en esta investigación.

Respecto a la producción oral de los aprendices en las grabaciones finales de la acción piloto, se ha verificado que se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero enseguida han vuelto a transferir los demás factores lingüísticos de su lengua materna, conforme se ha apuntado en el gráfico 5-17 abajo.



Gráfico 5-17. Producción Oral (Grabaciones Finales - Acción Piloto)

Al aplicar las mini clases de expresión oral en la acción piloto, no ha habido por parte de los estudiantes que las estaban ministrando, el esfuerzo suficiente para adecuar las curvas entonativas en la lengua española. De acuerdo con la escala numérica del gráfico 5-17,

ha habido un promedio de 1,71. Esto significa que la mayoría de los estudiantes ha transferido rasgos de la entonación del portugués brasileño. En general, los contornos melódicos interrogativos han sonado muy planos. Se han esforzado en producir la entonación enfática, pero han realizado muchos alargamientos vocálicos característicos de la lengua portuguesa.

Han presentado vocalizaciones y pausas en su discurso, interfiriendo de esta forma en su fluidez. Según el gráfico 5-17, ha habido un promedio de 1,71. Esto implica que la mayoría de los alumnos no ha realizado un discurso de flujo continuo.

La pronunciación (a nivel segmental) ha sido el factor que siguieron realizando de manera aproximada a la que se hace en la lengua española. De acuerdo con el gráfico 5-17, ha habido un promedio de 2,21. Esto implica que la mayoría se ha esforzado en pronunciar los segmentos propios de la lengua española, pero en algunos momentos volvieron a transferir rasgos del portugués brasileño. Por ejemplo, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaban como el fonema fricativo sonoro /z/ de la lengua portuguesa; nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en algunas ocasiones, en lugar de pronunciar el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ε/; cambiaron el fonema lateral sonoro /l/ en final de palabra por el fonema vocálico /u/; en lugar de pronunciar el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y sus alófonos, en las palabras con la letra “v” las emitían con el fonema fricativo labiodental sonoro /v/. Sin embargo, la mayor parte de los aprendices ha logrado reparar su pronunciación durante la tarea final. Por eso, se ha considerado que se han aproximado a la emisión de los segmentos en español, aunque haya habido transferencias del portugués brasileño.

La forma como han agrupado y han acentuado las palabras, es decir, el ritmo que han atribuido a su producción oral no se ha aproximado a cómo lo realizan los hablantes de la lengua española. Según el gráfico 5-17, ha habido un promedio de 1,64. Por consiguiente, no se han esforzado lo suficiente para ajustar el acento de la palabra y la estructuración de las palabras fónicas.

Durante las mini clases, la mayoría de los estudiantes no ha elaborado diferentes formas de expresarse oralmente, no ha ampliado el tema propuesto, no ha añadido ideas nuevas, tampoco ha huido del guion establecido por la profesora. O sea, los alumnos no han buscado nuevas estrategias de comunicación oral. Según el gráfico 5-17, el índice de creatividad ha sido 1,35. No se han observado, pues, rasgos de imprevisibilidad discursiva

suficientes para considerarse que han desarrollado su creatividad por medio de la tarea final en la acción piloto.

A pesar de no haber desarrollado la creatividad en su discurso, los estudiantes han presentado mucha creatividad en el diseño de sus mini clases. Es decir, buena parte de los alumnos que han participado de la acción piloto elaboraron actividades orales bastante eficaces, ricas de componentes prosódicos y muy innovadoras. Por ello han superado a las expectativas de la profesora.

Al observar el promedio de estos factores, se ha constatado que los estudiantes brasileños de Letras-Español, en la acción piloto, no han realizado la producción oral adecuada en la lengua española al poner en práctica sus mini clases. El gráfico 5-17, ha presentado el cociente de aproximadamente 1,73. O sea, los estudiantes se han esforzado para realizar una buena pronunciación, pero han tenido dificultades en desarrollar los demás factores lingüísticos de su producción oral.

Al comparar las grabaciones iniciales y las grabaciones finales de la acción piloto se ha verificado que los aprendices no han perfeccionado la interacción oral. A través de las estrategias de comunicación oral que han utilizado en esa acción, se ha constatado que la negociación ha disminuido el -8,3%; la cooperación no ha mejorado nada (el 0,0%) y la mediación oral ha sido el -16,7%. De esta forma, el factor de cambio en la competencia interactiva ha sido el -7,0%. Por eso, se ha considerado que la acción piloto no ha posibilitado alteraciones significativas en esa competencia fónica específica de los estudiantes.

Sin embargo, en su producción oral, los estudiantes han mejorado un 20% en su entonación lingüística y un 4,5% en el ritmo del habla. Esto implica que se han esforzado en adecuar las curvas entonativas, en agrupar las palabras y ajustar el acento paradigmático. Pero no han logrado perfeccionar los demás factores lingüísticos. La fluidez ha sido el -4,0%; la pronunciación de los segmentos en español ha disminuido el -6,1%; y la creatividad ha sido el -9,5%. Por consiguiente, el factor de cambio en la competencia productiva no ha ocurrido (el 0,0%). Por ello, se ha considerado que tanto la interacción como la producción oral no han alcanzado el nivel satisfactorio para el desarrollo de las competencias fónicas específicas de estos estudiantes.

### 5.3.3 Análisis de las grabaciones iniciales de la acción didáctica

Así como en la acción piloto, las grabaciones iniciales han sido registradas en la subtarea 01, en la sesión que los aprendices fueron solicitados a realizar un moldeado de plastilina para representar objetos que los han ayudado a aprender a hablar español y charlaron acerca de sus experiencias de aprendizaje anteriores a la acción didáctica. En esas grabaciones se ha verificado que los informantes se han esforzado para negociar y cooperar en la interacción oral, pero no han conseguido desarrollar la estrategia de la mediación, según se ha demostrado en el gráfico 5-18 a continuación.

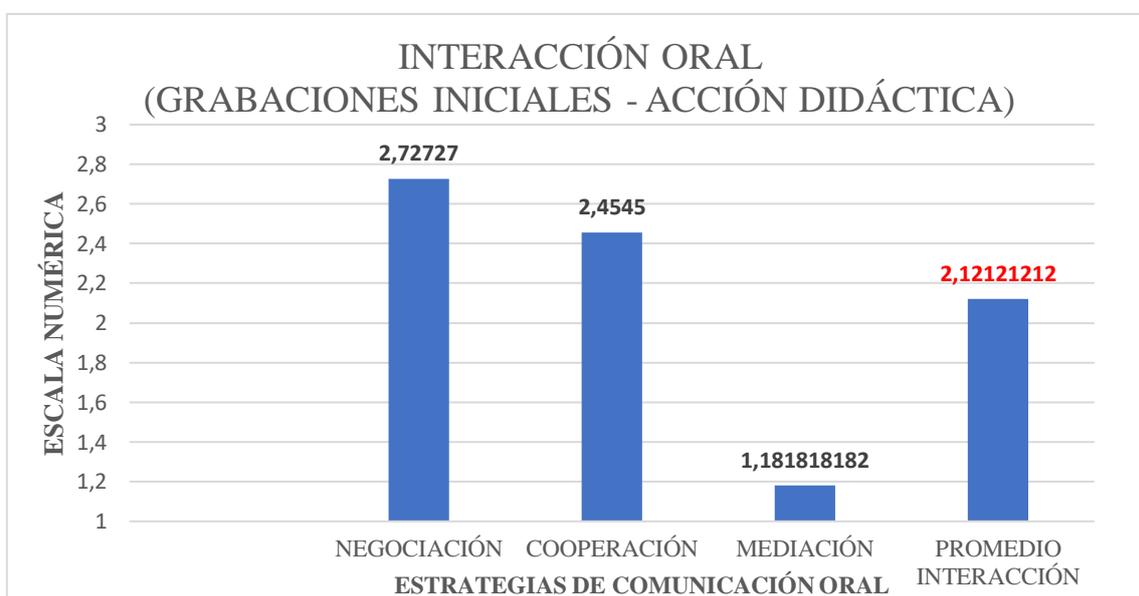


Gráfico 5-18. Interacción Oral (Grabaciones Iniciales - Acción Didáctica)

De acuerdo con el gráfico 5-18, en lo que concierne a la negociación, los estudiantes en la mayoría de las ocasiones se han tomado un tiempo para reflexionar y se han esforzado por argumentar. Según la escala numérica ha habido el promedio de 2,72. Esto demuestra que hubo negociación en sus intercambios comunicativos. Entretanto, han vuelto a tener dificultades para desarrollar la toma de turno de habla, la argumentación y la persuasión sus interlocutores. El valor de 2,45 obtenido en la estrategia de cooperación ha demostrado que los participantes se han esforzado por transmitir informaciones relevantes, pero en la mayoría de las veces no de forma concisa, es decir, no siempre han contribuido para el desarrollo de una conversación fluida. La mediación oral ha correspondido a 1,18. Se ha verificado que los aprendices han realizado muchas traducciones y/o

extranjerizaciones<sup>34</sup> para que sus interlocutores les comprendieran. Esto implica que se han reparado poco y que no han sido capaces de parafrasear cuando les ha sido difícil explicar algo. El promedio de la interacción oral de estos estudiantes ha sido 2,12. Es decir, ha habido la interacción oral, aunque hayan tenido dificultades en desarrollar la estrategia de mediación oral.

Respecto a la producción oral de los alumnos en las grabaciones iniciales, se ha verificado que se han esforzado en realizar la pronunciación de los segmentos en español, pero a continuación han vuelto a transferir no sólo ese rasgo, sino que diversos factores lingüísticos, conforme se ha señalado en el gráfico 5-19.



Gráfico 5-19. Producción Oral (Grabaciones Iniciales - Acción Didáctica)

<sup>34</sup> Los estudiantes de la acción didáctica utilizaban diversas jergas y expresiones idiomáticas del portugués brasileño. Por ejemplo, en este fragmento que los informantes 05\_GG y 10\_RR dialogan acerca de sus experiencias de aprendizaje:

“Inf05\_GG: *Mano*, tuve una idea.

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

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

Inf10\_RR: ¿En las clases?

Inf05\_GG: En...sí (...) y, así como en la, la feria cultural del TPEOE2 (...).”

Al producir oralmente sus relatos acerca de sus experiencias de aprendizaje, en el comienzo de la acción didáctica, no ha habido un esfuerzo por adecuar las curvas entonativas en la lengua española. Según la escala numérica del gráfico 5-19, ha habido un promedio de 1,36. Es decir, la mayoría de los estudiantes han transferido rasgos de la entonación lingüística de su lengua materna. En general, los contornos melódicos interrogativos han sonado como si fueran declarativos y los contornos enfáticos han sonado como si fueran suspendidos.

En referencia a la fluidez, los aprendices han producido un discurso entrecortado. Conforme los datos presentados en el gráfico, ha habido un promedio de 1,54. Esto implica que han realizado vocalizaciones (alargamientos de las vocales antes de finalizar la emisión de una determinada palabra) o pausas (división inadecuada de los grupos fónicos o de las palabras fónicas) en su discurso, provocando de esta forma un flujo discontinuo.

La pronunciación ha sido el factor en el que más se han esforzado para ejecutarla de manera aproximada a la lengua española. De acuerdo con el gráfico 5-19, ha habido un promedio de 2,63. Esto implica que la mayoría de los estudiantes se ha esforzado para pronunciar los segmentos, pero a continuación ha vuelto a transferir rasgos del portugués brasileño. Por ejemplo, nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en algunas ocasiones, en lugar de pronunciar el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ε/; el fonema vibrante /r/ en situación neutralizada, es decir, al concluir la emisión de una sílaba lo realizaron de forma aspirada /h/. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes ha reparado su producción oral a lo largo de la subtask 01. Por eso, se ha considerado que han intentado aproximarse a la pronunciación de los segmentos en español, aunque hayan realizado dichas transferencias a nivel segmental.

La manera como han agrupado y han acentuado las palabras, o sea, el ritmo que han atribuido a su producción oral no se ha aproximado a cómo lo realizan los hablantes nativos de la lengua española. Según el gráfico 5-19, ha habido un promedio de 1,72. Esto significa que no se han esforzado lo suficiente para poner el acento de palabra y realizar el agrupamiento adecuado de las palabras fónicas.

Mientras dialogaban acerca de su proceso de aprendizaje de la lengua española, la mayoría de los alumnos no ha buscado nuevas estrategias de comunicación oral. Es decir,

no ha ampliado el tema propuesto, no ha añadido ideas nuevas, no ha elaborado distintas formas de expresarse oralmente, tampoco ha huido del guion establecido por la profesora. De acuerdo con el gráfico 5-19, el índice de creatividad ha alcanzado 1,5. Se ha verificado, pues, que no ha habido rasgos de imprevisibilidad discursiva significativos a punto de considerar que hayan desarrollado su creatividad por medio de la subtarea 01. A través del promedio de estos factores se ha verificado que los alumnos no han realizado la producción oral adecuada en la lengua española. El gráfico 5-19 ha presentado el cociente de 1,69. Por lo tanto, ha habido demasiadas interferencias de la lengua materna y por ello han tenido dificultades para relatar sus experiencias de aprendizaje anteriores a la acción didáctica.

La investigadora ha concluido que las grabaciones iniciales han ayudado a demostrar que los estudiantes han sido capaces de interactuar, es decir, negociar, cooperar, pero no han conseguido desarrollar la mediación de su discurso, pues se han valido de muchas traducciones y/o extranjerismos. Cabe resaltar que, así como en la acción piloto, se trataba de un grupo de lusohablantes y eso ha contribuido para que se esforzaran menos en repararse cuando decían algo inadecuado o cuando tenía que aclar algo para sus interlocutores. En su producción oral no han desarrollado adecuadamente los siguientes lingüísticos: la entonación lingüística, la fluidez, el ritmo y la creatividad. Pero se han aproximado al fenómeno de la pronunciación a nivel segmental. Por consiguiente, la investigadora ha considerado que las estrategias de comunicación oral han sido suficientes para su interacción, sin embargo, los estudiantes se han valido mucho de los componentes lingüísticos del portugués brasileño para realizar su producción oral.

#### 5.3.4 Análisis de las grabaciones finales de la acción didáctica

Las grabaciones finales han sido el registro de las mini clases de expresión oral que los alumnos han impartido a sus compañeros al final de la acción didáctica. A través de esas grabaciones se ha verificado que los informantes han desarrollado las estrategias de negociación y de cooperación al realizar la interacción oral con sus compañeros, pero no han conseguido perfeccionar la estrategia de la mediación, conforme se ha demostrado en el gráfico 5-20.



Gráfico 5-20. Interacción Oral (Grabaciones Finales - Acción Didáctica)

Según el gráfico 5-20, al impartir las mini clases de expresión oral de E/LE a sus compañeros de clase, los estudiantes se han tomado un tiempo para reflexionar y se han esforzado por argumentar. Es decir, han conseguido desarrollar la estrategia de la negociación. De acuerdo con la escala numérica ha habido un promedio de 2,72. La mayoría se ha esforzado de manera significativa, pero no todos han sido capaces de tomar el turno de habla, argumentar y principalmente persuadir a sus interlocutores en los intercambios comunicativos. Al observar el uso de la estrategia de cooperación, se ha constatado que los aprendices se han esforzado al añadir informaciones relevantes en sus interacciones, pero no han conseguido colaborar de manera constante. De acuerdo con el gráfico 5-20 ha habido un promedio de 2,36 de uso de esa estrategia. Y con relación a la mediación oral, se ha verificado que los alumnos han continuado utilizando traducciones y/o extranjerismos<sup>35</sup> a fin de que sus interlocutores los comprendieran. O sea, se han

<sup>35</sup> Como hay un alto nivel de inteligibilidad entre el portugués brasileño y el español, los informantes de la acción didáctica no se han esforzado mucho para perfeccionar la mediación oral de su discurso. Por ejemplo, en la mini clase de las informantes 08\_LL y 06\_HA, han enseñado el léxico que se refiere a la descripción física. Una de las alumnas participantes (12\_TN) les pide que aclaren un vocablo y, en seguida, usa una expresión idiomática típica del PB. Las informantes 08\_LL y 06\_HA se ríen, comprenden qué es lo que quiere decir y refuerzan el uso de dicha expresión. No buscan una alternativa para expresar lo mismo en español. A continuación, se presenta este fragmento del diálogo entre las tres:

Inf 12\_TN: ¿Qué es lacio?

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

Inf 12\_TN: ¿De plancha? (risas)

reparado con una frecuencia más baja y no han parafraseado su discurso oral cuando algo les ha sido difícil de explicar.

El promedio de las estrategias de comunicación oral que estos estudiantes han utilizado en sus intercambios ha sido 2,06. Por lo tanto, ha habido el desarrollo de la interacción oral entre los alumnos que estaban cumpliendo el rol de docentes y los estudiantes que han colaborado en sus mini clases, aunque hayan tenido dificultades en desarrollar la estrategia de la mediación oral.

Respecto a la producción oral de los aprendices en las grabaciones finales de la acción didáctica, se ha verificado que los estudiantes se han esforzado para desarrollar la fluidez, la pronunciación de los segmentos y el ritmo en la lengua española. Sin embargo, han vuelto a transferir rasgos de su lengua materna. Y de presentar rasgos de la entonación lingüística del portugués brasileño y de no señalar rasgos de creatividad en su discurso, conforme se ha demostrado en el gráfico 5-21.

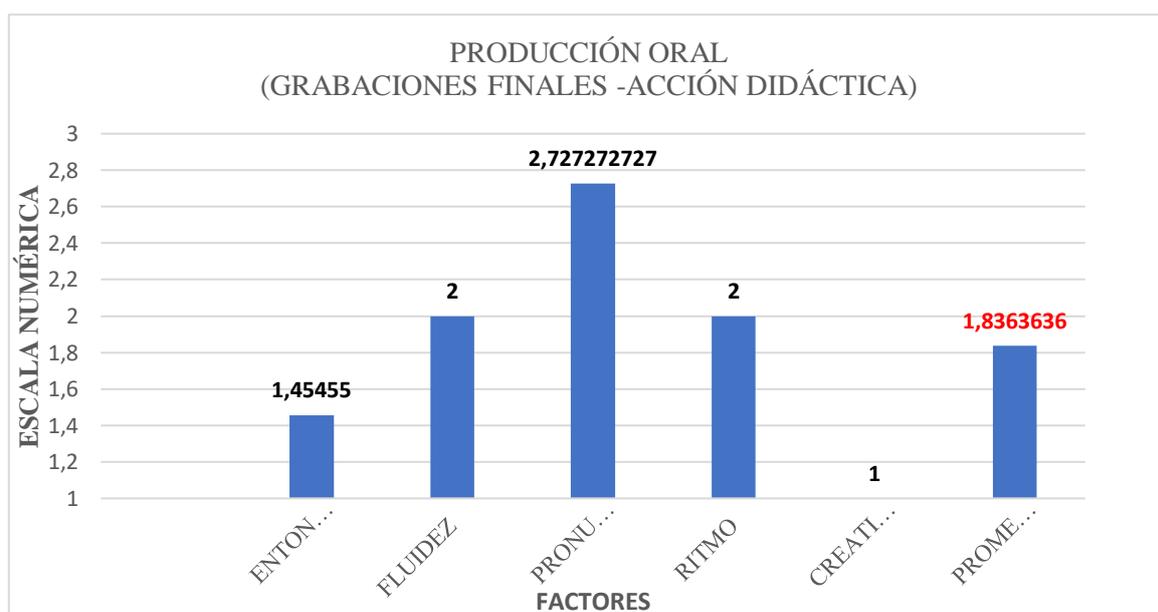


Gráfico 5-21. Producción Oral (Grabaciones Finales - Acción Didáctica)

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

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

Inf 12\_TN: Ah sí.

Inf 06\_HA: Los dos son lacios.

Al impartir las mini clases de expresión oral en la acción didáctica, los estudiantes no se han esforzado para adecuar las curvas entonativas en la lengua española. Según el gráfico 5-21, ha habido un promedio de 1,45. Es decir, la mayoría de los alumnos ha transferido los rasgos de la entonación lingüística de su lengua materna. En general, los contornos melódicos declarativos han sonado como si fueran suspendidos, los contornos interrogativos han sonado planos y los enfáticos se han parecido con los suspendidos, debido a los alargamientos vocálicos que han producido al final de las curvas melódicas. Con relación al factor ‘fluidez’, los aprendices se han monitoreado y se han esforzado para reducir las vocalizaciones y las pausas en su discurso oral. De acuerdo con el gráfico, ha habido un promedio de 2,0. Esto significa que la mayoría de los estudiantes ha intentado aproximarse a un discurso de flujo continuo al realizar la tarea final. Lo han logrado, pero en seguida han vuelto a producir enunciados entrecortados.

Han conseguido perfeccionar la pronunciación (a nivel segmental) desde el comienzo de la acción didáctica. Según el gráfico 5-21, ha habido un promedio de 2,72. Es decir, la mayoría de los alumnos se ha esforzado en pronunciar los segmentos en la lengua española, pero a continuación ha vuelto a transferir ese rasgo de su lengua materna. Por ejemplo, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en situación intervocálica lo pronunciaron como el fonema fricativo sonoro /z/ de la lengua portuguesa; nasalizaron el fonema /a/ cuando precedía las consonantes /n/ y /m/; en algunas ocasiones, en lugar de pronunciar el fonema vocálico /e/ lo pronunciaron como /ε/; han cambiado el fonema lateral sonoro /l/ en final de palabra por el fonema vocálico /u/; en lugar de pronunciar el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y sus alófonos, en las palabras con la letra “v” las emitían con el fonema fricativo labiodental sonoro /v/; Se ha verificado también cambios en la acentuación paradigmática, es decir, algunas palabras semejantes que presentan sílabas tónicas distintas cuando comparadas han sido pronunciadas como en portugués. Por ejemplo, en lugar de “**al**guien” han pronunciado “**al**guien” y en vez de “**dé**bil” han pronunciado “**de**bil”, como si fueran palabras agudas. Sin embargo, la mayoría se ha reparado diversas veces mientras ejecutaban la tarea final. Por eso, se ha considerado que se han aproximado a la pronunciación de los segmentos en español, aunque haya habido esas transferencias a nivel segmental.

El ritmo que han atribuido a su producción oral se ha aproximado a cómo lo realizan los hablantes de la lengua española, pero en seguida han vuelto a poner el acento de palabra

y a realizar el agrupamiento de las palabras como lo hacen en su lengua materna. Según el gráfico 5-21, ha habido un promedio de 2,0. Esto significa que desde el comienzo de esta acción se han esforzado bastante para ajustar el ritmo del habla.

Con todo, no se ha observado rasgos de imprevisibilidad discursiva para considerarse que han desarrollado la creatividad por medio de la tarea final en la acción didáctica. Los estudiantes no han elaborado distintas formas de expresarse oralmente, no han ampliado el tema que han propuesto, no han añadido ideas nuevas, tampoco han huido del guion establecido por la profesora. Es decir, no han buscado nuevas estrategias de comunicación oral. Según el gráfico 5-21, el índice de creatividad ha sido 1,0. Por eso, se ha considerado que han realizado solamente lo que ha sido solicitado por la profesora en la tarea final.

A pesar de no haber desarrollado la creatividad en su discurso, los estudiantes han presentado otro tipo de creatividad al impartir sus mini clases. Es decir, la mayoría ha propuesto actividades innovadoras o ha puesto nuevos significados a tareas preexistentes, de una manera que no estaban acostumbrados a actuar. Por lo tanto, han logrado sorprender y promover la motivación de sus compañeros clase.

Tras observar estos factores, se ha verificado que los estudiantes brasileños de Letras-Español no han logrado desarrollar una producción oral adecuada en la lengua española al poner en práctica sus mini clases. El gráfico 5-21 ha presentado un cociente de aproximadamente 1,83. Se han esforzado para mejorar la fluidez, la pronunciación de los segmentos y el ritmo del habla, pero no han conseguido desarrollar la entonación lingüística y la creatividad.

Al comparar las grabaciones iniciales y las grabaciones finales de la acción didáctica se ha constatado que los estudiantes no han mejorado la interacción oral con sus compañeros de clase. Por medio de las estrategias de comunicación oral que han utilizado en esa acción, se ha observado que la negociación no ha cambiado nada (el 0,0%); la cooperación ha disminuido el -3,7% y la mediación oral de su discurso ha sido el -7,7%. De esta manera, el factor de cambio en la competencia interactiva ha sido el -2,9%. Se cree que el uso de distintos géneros textuales orales (con diferentes registros de formalidad e informalidad) al principio y al final de la acción ha contribuido para una menor interacción de los individuos que han ministrado las mini clases con los que las han ejecutado.

Al contrastar los datos de su producción oral, se ha verificado que los alumnos han perfeccionado la mayoría de los factores lingüísticos. Se ha observado que los alumnos han perfeccionado el 6,7% de la entonación lingüística; el 29,4% de la fluidez; el 3,4% de la pronunciación y el 15,8% del ritmo del habla. Esto significa que, desde el comienzo hasta el final de la acción didáctica, los aprendices se han esforzado más en adecuar las curvas entonativas, en producir un discurso de flujo continuo, en pronunciar los segmentos en español, agrupar las palabras y poner el acento de palabra en su sitio. Este esfuerzo ha ocurrido, aunque hayan vuelto a producir rasgos del portugués brasileño. El único componente en el que no ha habido factor de cambio ha sido en el de la creatividad. Su porcentaje ha sido el -15,4%. No se han notado rasgos de imprevisibilidad discursiva. El factor de cambio en la competencia productiva ha sido del 8,6%. Por ello, se ha considerado que los aprendices han mejorado bastante su nivel de producción oral, pero todavía necesitan perfeccionar la interacción oral.

### 5.3.5 Comparativa de las grabaciones de la acción piloto y de la acción didáctica

Los datos extraídos de las grabaciones de audio, recogidas en esa investigación, han servido para que se observaran las alteraciones que la acción didáctica, desde su aplicación piloto, ha posibilitado en el desarrollo de la interacción y la producción oral de los estudiantes.

Al comparar los porcentajes de cambio, se ha verificado que en ambas acciones los estudiantes no han perfeccionado la interacción oral. En la acción piloto el resultado del factor de cambio ha sido el -7,0% y en la acción didáctica el producto ha sido el -2,9%. Sin embargo, las estrategias de negociación y de mediación oral han presentado un porcentaje de cambio más alto en la acción didáctica. Se ha observado que ha habido un -8,3% de negociación en la acción piloto y en la acción didáctica se ha mantenido igual, es decir, el 0,0%. De la misma manera, la mediación oral ha sido el -16,7% en la acción piloto y el -7,7% en la acción didáctica. Por lo tanto, se ha constatado que la acción didáctica ha contribuido para una menor interferencia de la lengua materna (el portugués brasileño) en esas estrategias. Los estudiantes han sabido gestionarlas mejor.

Con relación a la estrategia de cooperación, no ha habido un progreso en las dos acciones. Es decir, la acción piloto se ha mantenido con el mismo porcentual de esa estrategia si

comparadas las grabaciones iniciales y finales. Y en la acción didáctica han tenido más dificultades en desarrollar esa estrategia, que se caracteriza por el resultado del -3,7%. Esto significa que los alumnos no se han esforzado lo suficiente para colaborar en el desarrollo de las conversaciones y añadir informaciones relevantes en las interacciones orales que han establecido con sus compañeros de clase.

Por tanto, se ha entendido que la acción planteada para esta investigación no ha posibilitado el desarrollo de la interacción oral, pero su replanteamiento ha contribuido para un porcentaje más bajo de las interferencias del portugués brasileño en las estrategias de la negociación y de la mediación oral.

En la producción oral, se ha constatado que los estudiantes han conseguido desarrollarla parcialmente tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, pero en la última han logrado perfeccionar más factores lingüísticos.

En la acción piloto, los alumnos han mejorado el 20% de la entonación lingüística y el 4,5% del ritmo del habla. Al pilotar esa acción, se ha reforzado el entrenamiento de la producción de las curvas melódicas, del agrupamiento de palabras y del acento a través la subtarea 04. Por eso, los factores de la entonación y del ritmo se han destacado. En los demás no ha habido alteraciones significativas. Sin embargo, en la acción didáctica ha habido más avances en la producción oral de los alumnos. La fluidez ha cambiado el 29,4%; la pronunciación (a nivel segmental) el 3,4% y el ritmo el 15,8%. La entonación lingüística ha tenido un factor de cambio más bajo que en la acción piloto, alcanzando solamente el 6,7%. Aunque en el replanteamiento de la acción se haya quitado la subtarea 04, se ha intentado tratar la entonación lingüística y el ritmo de manera indirecta, por medio de las interacciones, en la mayoría de las actividades propuestas.

Tras comparar estos factores lingüísticos, se ha verificado que, en la acción piloto, a pesar de los cambios en la entonación lingüística y en el ritmo, la producción oral de los estudiantes se ha mantenido bajo el mismo porcentaje. Sin embargo, la acción didáctica ha provocado un cambio de un 8,6% de esta competencia fónica específica de los aprendices. De este modo, se ha constatado que la acción didáctica ha proporcionado más posibilidades de perfeccionamiento de la producción oral de los estudiantes que la acción piloto.

En el próximo capítulo se presenta la triangulación de los datos extraídos del diario de clase, de los cuestionarios y de las grabaciones de audio.

## **6. RESULTADOS**



## 6. Resultados

### Introducción

En este capítulo, se han retomado los datos obtenidos por medio de los tres instrumentos que han servido como base para esta investigación: el diario de clase, los cuestionarios y las grabaciones. A partir del análisis de estos instrumentos (que se ha ejecutado de forma detallada en el capítulo anterior), se presenta la triangulación de los datos. Esto ha sido dividido en tres apartados.

En el primero, se retoma la síntesis de los resultados finales de cada instrumento, contrastando los datos obtenidos en la acción didáctica con los datos extraídos de la acción piloto.

En el segundo, se lleva a cabo la triangulación de los datos. Es decir, se presentan los puntos de intersección entre los diarios de clase, los cuestionarios y las grabaciones a fin de observar el funcionamiento de las acciones didácticas, el cumplimiento de los objetivos didácticos y el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE. En el tercero, se reflexiona acerca de los resultados obtenidos a través de esa triangulación, exponiendo las consideraciones finales.

### 6.1 Resumen de los resultados

#### 6.1.1 Resumen de los resultados del diario de clase

El diario de clase posee tres componentes principales: la dinámica de clase, el registro de anécdotas y las impresiones subjetivas de la profesora. Teniendo en cuenta cada uno de estos componentes, se retoma la síntesis de los datos extraídos de los diarios de la acción piloto y de la acción didáctica realizada en el capítulo anterior.

##### 6.1.1.1 Síntesis de los resultados de la dinámica de clase

Según los datos de los diarios que se han comparado en el capítulo 5, el desarrollo de las sesiones en las subtarefas fue mejor en la acción didáctica, pues el rediseño de las actividades propuestas (por ejemplo, el cambio en los objetivos de la subtarea 02 y la inclusión de actividades elaboradas por los aprendices de la acción piloto en las subtarefas

de la acción didáctica), la agrupación de los alumnos, el tiempo disponible, la asistencia, la participación y los recursos utilizados por la profesora presentaron mejores resultados. El índice de las sesiones que funcionaron totalmente al aplicar las subtarear aumentó de la acción piloto para la acción didáctica. En la acción piloto, el 46% de las sesiones dirigidas a la aplicación de las subtarear funcionaron conforme los objetivos planteados. El éxito de las sesiones en la acción didáctica fue del 55%. O sea, el replanteamiento de la propuesta didáctica ha generado más interacción en el aula. Incluso, hubo más asistencia a las clases. En la acción didáctica hubo un 85% de presencia de los aprendices. Mientras que en la acción piloto se registró aproximadamente un 77%.

Las sesiones que funcionaron parcialmente en ambas acciones poseen valores porcentuales aproximados (un 40%) y también razones parecidas en las interferencias de su funcionamiento. En estas sesiones, la profesora añadió más tareas, más evaluaciones y el tiempo no fue suficiente para su ejecución. Por último, se constató la reducción a un 5% de las sesiones (tanto en la acción piloto como en la acción didáctica) en las cuales la dinámica de clase no funcionó conforme se esperaba.

En el funcionamiento de las dinámicas de clase de las tareas finales, se verificó que los resultados de la acción piloto superaron a los de la acción didáctica. Es decir, funcionaron totalmente el 42% en la acción piloto y el 34% en la acción didáctica; parcialmente el 33% en ambas acciones; y nada el 25% de la acción piloto y el 33% de la acción didáctica. Teniendo en cuenta que el número de estudiantes en la acción piloto era prácticamente el doble de los que se matricularon en la acción didáctica, estos resultados demuestran que las tareas finales de la acción piloto tuvieron más éxito que las de la acción didáctica. Sin embargo, desde una perspectiva cualitativa, hubo un avance en la dinámica de clase de las tareas finales presentadas en la acción didáctica, pues los aprendices se valieron menos de la mediación lengua escrita y trataron de más temas que estaban volcados al desarrollo de la competencia fónica de sus compañeros de clase.

### 6.1.1.2 Síntesis de los resultados del registro de anécdotas

El registro de anécdotas se refiere a las incidencias que alteran el desarrollo habitual de la clase. De acuerdo con los datos observados en el capítulo anterior, se verificó que hubo una reducción de estas alteraciones al comparar las acciones. En el pilotaje hubo 15 sucesos que afectaron negativamente la dinámica de las sesiones y 3 intervenciones de

los alumnos que colaboraron positivamente para el funcionamiento de las clases. En contrapartida, en la acción didáctica ocurrieron 5 acontecimientos que interfirieron de manera negativa en la dinámica de las clases y 4 hechos en los que las interferencias de los aprendices ayudaron a mejorar el diseño de esa acción. Es decir, el comportamiento de los aprendices en la acción didáctica, su carácter observador, su insistencia en la participación de la profesora en las tareas propuestas, su correlación de los temas de las tareas con asignaturas distintas y desarrollo de su dimensión afectiva ha cooperado más para el funcionamiento de las clases. Esto indica que la acción didáctica fue mejor estructurada por la profesora, los alumnos estaban más implicados en las tareas y hubo una disminución de los factores externos en su aplicación.

### 6.1.1.3 Síntesis de los resultados de las impresiones subjetivas de la profesora

Al observar la percepción de la profesora tras la ejecución de cada acción, se constató que hubo un aumento de su motivación con relación al contexto del aula, con las reacciones de los alumnos y una mayor tolerancia a los factores externos que afectaron al cumplimiento de las tareas. En el diario de la acción piloto se contabilizaron catorce registros de inseguridad, nerviosismo e insatisfacción con la aplicación de las tareas planteadas y cuatro momentos en los que se puso contenta con los resultados obtenidos. En la acción didáctica hubo veintiún momentos en los que la profesora expresó en el diario de clase su angustia, enfado y desánimo con la aplicación de esa acción. Sin embargo, ocurrieron diez incidencias en las que se sorprendió, se sintió feliz y que reconoció el cumplimiento efectivo de las tareas desarrolladas por los estudiantes. Es decir, después de la reflexión acerca de la acción piloto, su replanteamiento y nueva aplicación fue posible identificar las tareas inadecuadas para esta propuesta, el cambio de actitud de la profesora (que se sensibilizó más con las necesidades de comunicación oral de los aprendices) y el desarrollo de las tareas bajo el Enfoque Oral, sin la preocupación excesiva de una exposición teórica acerca de los conceptos clave de la lengua oral. De esta manera, la profesora mejoró su perspectiva en cuanto al funcionamiento de la acción didáctica y sus impresiones subjetivas pasaron a coincidir más con los resultados obtenidos.

## 6.1.2 Resumen de los resultados de los cuestionarios

Los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación que han sido aplicados a los alumnos constaban de preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, en lo que se refiere al nivel de la motivación, a la ejecución de la tarea final, al aprendizaje, a la adquisición de la lengua oral y a su percepción didáctica en cuanto a las mini clases que han sido ministradas por sus compañeros. A continuación, se vuelve a la síntesis de los resultados extraídos de estos cuestionarios y que han sido contrastados a cada pregunta en el apartado 5.3.5 de esta investigación.

En el cuestionario de autoevaluación, los aprendices primeramente contestaron acerca de su nivel de motivación tras realizar las subtareas. Se verificó que en la acción piloto los alumnos comenzaron muy motivados porque las tareas les parecían divertidas, buenas, constructivas y únicas, pero a lo largo de las subtareas 02, 03 y 04 se desanimaron al realizarlas. Los motivos fueron el carácter técnico de la edición de videos y la inseguridad al producir un cortometraje, la dificultad en crear narrativas en distintos géneros textuales y, principalmente, el tiempo dedicado al análisis melódico de los enunciados que produjeron en las subtareas anteriores. A partir de la subtarea 05, en la cual tuvieron la oportunidad de crear los juegos y aplicarlos a sus compañeros de clases (analizando las interferencias prosódicas del portugués brasileño en sus producciones orales en español), el grado de satisfacción con las subtareas volvió a crecer y aumentó en la última subtarea (06) al realizar las tareas de planificación para la mini clase. Es decir, desde su perspectiva, retomaron el espacio de interacción y de producción oral con sus compañeros de clase. Al mismo tiempo, se sintieron más cómodos con las tareas que no les exigían conocimientos técnicos específicos para su ejecución.

En la acción didáctica, se constató que el nivel de motivación de los estudiantes empezó más bajo porque los alumnos se sintieron perdidos en la elaboración de las narrativas en la ST01; esto fue mejorando a lo largo de la ST02 porque percibieron que los temas de las tareas se aproximaban a su cotidiano, a pesar de las dificultades que tuvieron para editar los cortometrajes, y continuó subiendo en la ST03 porque se sintieron desafiados a expresarse de otras formas, a hablar de forma más “natural” y a ampliar su vocabulario. El promedio general del nivel de motivación en la acción piloto (dentro de una escala de 01 a 05) fue de 3,9, o sea, bastante satisfactorio de acuerdo con las respuestas de los

alumnos. Y el promedio en la acción didáctica fue de 4,05. Es decir, muy satisfactorio según los estudiantes. Por lo tanto, a partir de estos datos fue posible verificar que el grado de motivación de los aprendices con las subtareas aumentó de la acción piloto para la acción didáctica. Estos datos indican que los ajustes hechos en el diseño de la acción didáctica a partir de las observaciones de los alumnos de la acción piloto, por ejemplo: la disminución de la cantidad de tareas, la reformulación de actividades que poseían un carácter demasiado técnico como la producción de los cortometrajes y la exclusión de la subtarea 04 que les exigía el análisis melódico de sus enunciados fueron positivos generando un incremento en el nivel de motivación.

En la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices contestaron acerca de diversos aspectos que se refieren a su actuación en la tarea final. Se constató que, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, los alumnos poseían un alto grado de motivación. Afirmaron que se habían preparado mucho para impartir la mini clase. Les pareció que habían elegido muy bien el tema. El objetivo estaba muy claro. Habían realizado las debidas adecuaciones de los recursos que tenían para el Enfoque Oral. Opinaron que hubo poca interferencia de la mediación de la lengua escrita por parte del aprendiz y por parte de las parejas que ministraron las mini clases.

Respecto al grado de interés para con las mini clases no hubo coincidencias. Los aprendices, en la acción piloto, estaban muy interesados, de manera que sus comentarios tras la realización de las mini clases fueron útiles a las parejas que las impartieron. Sin embargo, en la acción didáctica el nivel de interés de los aprendices fue bastante satisfactorio. Ya los comentarios acerca de sus mini clases los consideraron muy útiles. Las tareas finales correspondieron mucho a las expectativas de las parejas que las ministraron en la acción piloto. A las que se impartieron en la acción didáctica consideraron las expectativas en un grado suficiente.

En la acción piloto, declararon que desarrollaron mucho su expresión oral tras realizar la tarea final. Ya en la acción didáctica los aprendices afirmaron que la perfeccionaron bastante. En la acción piloto, los comentarios señalaban la libertad que sentían al enseñar lo que aprendieron a sus compañeros y también su preocupación con los temas que tenían que proponer, con la aclaración de los objetivos y con la interacción entre los participantes. Y en la acción didáctica, los comentarios mostraron su madurez al intentar estimular la interacción de los aprendices, interfiriendo menos en los intercambios

comunicativos y pensando en los temas de interés. También afirmaron que tuvieron dificultades en administrar el tiempo disponible para la ejecución de sus mini clases, en dar las instrucciones de cómo realizar las tareas, reflexionaron sobre cómo los profesores tienen que estar preparados para las adversidades y que la tarea final fue una oportunidad de ponerse en el rol del docente.

El promedio general acerca de la actuación de los alumnos en la tarea final de la acción piloto fue muy (4,07) satisfactorio, mientras que en la acción didáctica fue suficiente (3,64). A través de estos datos se constató que, desde la perspectiva de los estudiantes, hubo mejores actuaciones en las tareas finales realizadas en la acción piloto que en la acción didáctica. Sin embargo, al retomar los comentarios que hicieron los alumnos acerca de sus mini clases en la acción didáctica fue posible verificar su alto nivel crítico, su preocupación por atribuir el protagonismo de los intercambios comunicativos a los participantes y en pensar en temas de interés. Por ello, sus respuestas objetivas mostraron un grado de satisfacción “suficiente”, pero, al mismo tiempo, revelaron el deseo de que sus actuaciones como profesores de español podrían ser mejores.

En la pregunta 03 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices evaluaron su aprendizaje de la lengua española por medio de la acción didáctica. Con esa pregunta se verificó que los estudiantes, en la acción piloto, declararon que perfeccionaron bastante su aprendizaje, principalmente la negociación y la cooperación en los intercambios comunicativos, la reparación y la competencia estratégica. Destacaron en sus comentarios que interactuaron con sus compañeros, mejoraron su fluidez, se sintieron más motivados al hablar, pero se dieron cuenta de que necesitaban todavía perfeccionar los principales fenómenos suprasegmentales que conforman la pronunciación (el acento, el ritmo y la entonación). En la acción didáctica, los alumnos afirmaron que mejoraron bastante su organización de las informaciones, el ritmo del habla, la entonación, el uso de distintos registros del habla, la competencia fónica y disminuyeron de forma considerable el acento extranjero. Perfeccionaron mucho la negociación, la cooperación en los intercambios comunicativos, la autoreparación y la competencia estratégica. Estos rasgos fueron mejor valorados en la acción didáctica que en la acción piloto. Además, resaltaron en sus comentarios que ampliaron su vocabulario, que disminuyeron su timidez, que desarrollaron sus comportamientos, actitudes y habilidades artísticas a través de las tareas propuestas.

El promedio general del aprendizaje de la lengua española en la acción piloto fue bastante (3,43) satisfactorio, según afirmaron los alumnos al contestar la pregunta 03. En la misma dimensión lo declararon los alumnos que realizaron la acción didáctica, respondiendo que se sintieron suficientemente (3,77) satisfechos con su aprendizaje. Se pudo observar que hubo un ascenso en su percepción acerca de su grado de aprendizaje porque en la acción didáctica los aprendices reconocieron que desarrollaron más la negociación, la cooperación, la autoreparación y la competencia estratégica.

En la pregunta 04 del cuestionario de autoevaluación, los aprendices reflexionaron acerca de todo su proceso de adquisición de la lengua oral española. Es decir, desde el primer contacto con esta lengua hasta la conclusión de la acción didáctica. A través de esa pregunta los estudiantes que realizaron la acción piloto afirmaron haber desarrollado bastante la claridad, la entonación, la espontaneidad, la fluidez y el ritmo. Declararon haber perfeccionado mucho la comprensión oral, la construcción de enunciados, la creatividad, la pronunciación y el vocabulario. En sus comentarios afirmaron que mejoraron su capacidad de generar un discurso oral fluido, ampliaron su creatividad y que están más atentos a su ritmo del habla. Sin embargo, siguen preocupados en reparar los componentes lexicales en su discurso. En la acción didáctica, los alumnos contestaron que mejoraron bastante la claridad, la comprensión oral, la construcción de enunciados, la entonación, la fluidez, el ritmo y la pronunciación. Desarrollaron mucho la creatividad, la espontaneidad y el vocabulario. Es decir, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica los estudiantes valoraron mucho el desarrollo de la creatividad y manifestaron una necesidad de ampliación del léxico en la lengua meta. Además, comentaron que disminuyeron su timidez, que aprendieron una manera distinta de cómo impartir una clase, haciéndoles pensar en diversos contextos de la comunicación oral, y que las actividades propuestas en la acción didáctica fueron estimuladoras, divertidas y confortables para la adquisición natural de la lengua.

El promedio general del desarrollo de la lengua oral en la acción piloto fue bastante (3,9) satisfactorio de acuerdo con los estudiantes. En la acción didáctica el promedio general también fue suficientemente (3,84) satisfactorio, demostrando que en ambas acciones los aprendices consideraron que perfeccionaron de forma abundante su adquisición de la lengua oral.

Con relación al cuestionario de coevaluación, no fue posible comparar los resultados encontrados en la acción piloto y en la acción didáctica porque el modelo aplicado inicialmente tenía por objetivo que los estudiantes cooperaran en el proceso evaluativo de sus compañeros de clase al final de cada subtarea. Sin embargo, este objetivo fue replanteado en la acción didáctica, pues se consideró que la coevaluación se daría de manera más consistente después que los alumnos realizaran todas las subtareas y pudieran observar el desarrollo de sus compañeros en la tarea final.

La profesora les aplicó los prototipos de la coevaluación en las subtareas 03 y 04 de la acción piloto. En esos cuestionarios los estudiantes apuntaron que sus compañeros realizaron bien la subtarea 03, pero todavía presentaban muchas interferencias del portugués brasileño. Ya en la subtarea 04 destacaron que sus compañeros desarrollaron bastante la cooperación, pero se sintieron confundidos porque no consiguieron identificar en el análisis melódico las inflexiones tonales en sus audios. Es decir, en ambos prototipos los alumnos presentaron respuestas objetivas con un alto grado de desempeño de sus compañeros, con valores homogéneos, pero no profundizaron en sus respuestas subjetivas los aspectos que podrían mejorar en su aprendizaje de la lengua española. No estaban acostumbrados a participar de un modelo de evaluación formativa acreditativa. Temían que pudieran afectar negativamente en las notas de sus compañeros de clase. Por eso, la profesora tuvo que replantear el cuestionario de coevaluación, de manera que reflejara una segunda mirada acerca de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto solo podría ocurrir después de la ejecución de la tarea final. Debido a estos ajustes, no le sobró tiempo a la profesora para replicarlo al final de la acción piloto, inviabilizando su contraste con el modelo aplicado al final de la acción didáctica.

Al contestar el cuestionario de coevaluación de las tareas finales, en la acción didáctica, los aprendices dijeron (el 61%) que hubo bastante interacción entre los alumnos. Contestaron (el 57,6 %) que ocurrió un poco de interacción entre los futuros profesores y los alumnos. Dijeron (el 98,9 %) que sus compañeros no se sintieron desamparados sin la mediación de la lengua escrita. Afirmaron (el 98,58%) que no percibieron la interferencia del portugués brasileño cuando sus compañeros se expresaron oralmente en la lengua española. Por último, declararon (el 50,2%) que esta experiencia de coevaluación de sus compañeros no les fue muy útil en su proceso de aprendizaje. El promedio general apuntado por los aprendices (el 46,8%) fue bastante satisfactorio, considerando que los

índices de desamparo por la ausencia de la mediación de la lectoescritura e interferencias del portugués brasileño tuvieron poco impacto en la producción oral de los aprendices, según sus compañeros. Al ampliar sus respuestas, mostraron que estuvieron muy atentos a la calidad de las tareas, a su dinámica y a la interacción entre los participantes. Con todo, sintieron bastante falta de la organización de las parejas en cuanto a la administración del tiempo que tenían disponible, de manera que todos pudieran realizar las actividades propuestas. Comentaron un poco acerca del dinamismo de las clases y del desarrollo de la creatividad proporcionado a través de las tareas. Y percibieron que poquíssimos no se habían preparado anteriormente para conducir la mini clase generando, por consiguiente, la desmotivación en participar de dicha tarea.

### 6.1.3 Resumen de los resultados de las grabaciones

A través de las grabaciones realizadas al comienzo y al final de las acciones (piloto y didáctica), se ha observado la interacción y la producción oral de los aprendices. A continuación, se retoma la síntesis de los resultados extraídos de estas grabaciones (conforme el apartado 5.4.5). Estos resultados han sido contrastados a fin de mostrar el desarrollo de las competencias fónicas específicas (productiva, interactiva y mediadora) de los estudiantes brasileños que han colaborado en esta investigación.

En el ámbito de la interacción oral, al comparar los porcentajes de cambio, se ha verificado que en ambas acciones los estudiantes no la han mejorado. En la acción piloto el resultado del factor de cambio ha sido el -7,0% y en la acción didáctica el producto ha sido el -2,9%. Cabe destacar que, al asumir el rol de docentes en la tarea final, la mayoría de los estudiantes interactuó menos con los alumnos, pues querían darles más oportunidades de participación en las actividades propuestas. El cambio de un registro informal (que se usó como parámetro al principio de la acción) para un registro formal de comunicación también ha contribuido con sus dificultades para desarrollar esta competencia.

Respecto a las estrategias de negociación y de mediación oral (que forman parte de la competencia interactiva), se ha evidenciado un porcentaje de interferencias de la lengua materna más bajo en la acción didáctica. Se ha observado que ha habido el -8,3% de negociación en la acción piloto y en la acción didáctica se ha mantenido igual, es decir, el 0,0%. De la misma manera, la mediación oral ha sido el -16,7% en la acción piloto y

el -7,7% en la acción didáctica. Por lo tanto, la acción didáctica ha contribuido para una menor interferencia de la lengua materna (el portugués brasileño) en esas estrategias utilizadas por los estudiantes.

En referencia a la competencia mediadora, los alumnos (tanto en la acción piloto como en la acción didáctica) no se han esforzado mucho para intermediar los códigos orales entre los individuos, tampoco en intervenir en su propia interlengua. Es decir, se han valido del uso de traducciones y de algunos extranjerismos al mediar su discurso oral.

Con relación a la estrategia de cooperación, no ha habido un progreso en las dos acciones. Es decir, en la acción piloto se ha mantenido el mismo porcentaje de esa estrategia si comparadas las grabaciones iniciales y finales. Y en la acción didáctica han tenido más dificultades en desarrollar esa estrategia, presentando el resultado del -3,7%. Esto significa que los alumnos no se han esforzado lo suficiente para colaborar en el desarrollo de las conversaciones y añadir informaciones relevantes en las interacciones orales que han establecido con sus compañeros de clase.

En la producción oral se ha constatado que los estudiantes han conseguido desarrollarla parcialmente tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, pero en la última han logrado perfeccionar más factores lingüísticos. O sea, en la acción piloto los alumnos han mejorado un 20% en la entonación lingüística y un 4,5% en el ritmo del habla. Cabe resaltar que, al pilotar esa acción, se ha reforzado el entrenamiento de la producción de las curvas melódicas, del agrupamiento de palabras y del acento a través la subtask 04. Por ello, los factores de la entonación y del ritmo se han destacado. En los demás no ha habido alteraciones significativas. Sin embargo, en la acción didáctica ha habido más avances en la producción oral de los alumnos. La fluidez ha cambiado en un 29,4%; la pronunciación en un 3,4% y el ritmo en un 15,8%. La entonación lingüística ha tenido un factor de cambio más bajo que en la acción piloto, alcanzando solamente el 6,7%, pero ha habido un esfuerzo concreto por parte de los alumnos en perfeccionarla. Aunque en el replanteamiento de la acción se haya quitado la subtask 04, se ha intentado tratar la entonación lingüística y el ritmo de manera indirecta, por medio de las interacciones, en la mayoría de las actividades propuestas.

Tras comparar esos factores lingüísticos, se ha verificado que, en la acción piloto, a pesar de los cambios en la entonación lingüística y en el ritmo, la producción oral de los estudiantes se ha mantenido bajo el mismo porcentual. No obstante, la acción didáctica

ha provocado el cambio de un 8,6% en esa competencia fónica específica. De este modo, se ha constatado que la acción didáctica ha proporcionado más posibilidades de perfeccionamiento de la producción oral de los estudiantes que la acción piloto.

## 6.2 Triangulación de los datos

En este apartado, se triangulan los resultados de los datos obtenidos a través de los tres instrumentos (los diarios, los cuestionarios y las grabaciones) de esta investigación, considerando el funcionamiento de las acciones didácticas, el cumplimiento de los objetivos didácticos y el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE.

Con relación al funcionamiento de las acciones didácticas, se presentan, a continuación, los puntos de intersección entre los diarios de clase y los cuestionarios que han contestado los alumnos a fin de valorar el desarrollo de estas propuestas bajo la perspectiva de la profesora investigadora y de sus alumnos. Teniendo en cuenta los apartados del diario y las preguntas de los cuestionarios, se cruzaron: la dinámica de clase de las subtareas, la pregunta 1.1 (en la cual hicieron comentarios acerca de las subtareas) y la pregunta 03 acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes; la dinámica de clase de la tarea final y la pregunta 02 (que se refiere a la ejecución de las tareas finales); el registro de anécdotas y las actitudes/los comportamientos que interfirieron en el aprendizaje/adquisición de lenguas bajo la perspectiva de los estudiantes en las preguntas 3.1 y 4.1; por fin, las impresiones subjetivas de la profesora y las preguntas 1.1 y 2.1 acerca de la motivación de los alumnos al realizar las tareas. Esta intersección de los datos ha sido realizada a cada acción (piloto y didáctica) y al final de cada aspecto se ha realizado un análisis global.

Respecto al cumplimiento de los objetivos didácticos, se relacionan el diario, los cuestionarios y las grabaciones, con tal de observar el aprendizaje de la lengua a través del Enfoque Oral, estructurado mediante el uso del enfoque por tareas.

Por último, se muestran elementos comunes al diario de clase, a los cuestionarios y a las grabaciones de audio a fin de señalar el grado del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE, principalmente en cuanto a la interacción y a la producción oral.

## 6.2.1 Funcionamiento de las acciones didácticas

Los diarios de clase y los cuestionarios de autoevaluación han presentado datos concretos acerca del funcionamiento de la acción piloto y de la acción didáctica. A través de estos dos instrumentos se ha relacionado la dinámica de clase de las subtareas, que ha sido descrita por la profesora en su diario, con lo que los estudiantes percibieron de las subtareas (pregunta 1.1) y lo que creen que aprendieron (pregunta 3.1); la dinámica de clase de la tarea final, que fue registrada en el diario, con la pregunta 2.1 acerca de la ejecución de la tarea final y con el registro de anécdotas del diario donde los alumnos relataron su aprendizaje (pregunta 03); y las impresiones subjetivas de la profesora con el nivel de motivación de los aprendices (preguntas 1.1 y 2.1).

En la acción piloto, conforme se detalló en el apartado 5.1.1 del capítulo anterior, la dinámica de clase de las subtareas funcionó parcialmente. De acuerdo con los datos extraídos del diario, la profesora añadió actividades y evaluaciones que no estaban previstas en el diseño, interfiriendo de esta manera en el tiempo que tenía disponible para su ejecución. Al comentar acerca de las subtareas en la pregunta 1.1 del cuestionario, los alumnos, en general, las valoraron de una manera positiva. Es decir, las describieron como experiencias divertidas, buenas, constructivas y únicas. Sin embargo, estuvieron de acuerdo con la profesora con el hecho de que no todo había funcionado bien, principalmente con relación a la cantidad de tareas propuestas y al tiempo dedicado a las que tenían un carácter más teórico. Con relación al aprendizaje, los alumnos contestaron en la pregunta 3.1 del cuestionario de autoevaluación, que lo perfeccionaron bastante, es decir, a un nivel suficiente para la experiencia proporcionada por la acción piloto. Reconocieron que interactuaron con sus compañeros, mejoraron su fluidez, se sintieron más motivados al hablar y algunos destacaron la importancia del *feedback* dado por la profesora acerca de su proceso de aprendizaje a lo largo de la acción piloto. Sin embargo, comentaron que todavía necesitaban mejorar el acento, el ritmo y la entonación, o sea, los principales fenómenos suprasegmentales de la pronunciación. Tanto la profesora como los estudiantes se dieron cuenta de que aún era necesario ajustar el tiempo y la cantidad de tareas en la dinámica de clase para que se desarrollara más el aprendizaje de la lengua española, conforme ilustramos a continuación.

Diario de Clase	Cuestionarios
Ej.1: “Yo circulé entre los alumnos para aclarar sus dudas. Los alumnos reclamaron de que <i>había poco tiempo</i> para realizar la actividad. Yo les expliqué la <i>parte conceptual</i> en 15 minutos, les di otros 15 minutos para <i>planificar</i> el corto y más 15 minutos para <i>grabar</i> lo. Al final tendríamos una charla de 15 minutos sobre esta experiencia, pero no ocurrió porque yo les hice <i>una encuesta (tarea que no estaba prevista)</i> rápida para saber si estaban en el camino adecuado para producir el cortometraje”. (8ª sesión. 28.03.18)	<p>Respuestas a la pregunta 1.1 Ej.: “...Creo que podría haber <i>menos actividades evaluativas</i> en esta asignatura, por ejemplo, las subtareas 5 y 6 podrían ser las mismas y unidas”. (Inf 02_BR).</p> <p>“Los análisis de la subtarea 04 fueron buenos, pero creo que sería mejor si fueran desarrollados en <i>menos clases</i>”. (Inf 03_GH)</p>
	<p>Respuesta a la pregunta 3.1 Ej.: “Creo que he mejorado mucho, pero todavía falta perfeccionar principalmente <i>el ritmo, el acento y la entonación</i>”. (Inf 10_LR)</p>

Tabla 6-1: Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto)

En la acción didáctica, la dinámica de clase de las subtareas también funcionó parcialmente. Según los datos extraídos del diario, se constató que el motivo había sido el mismo de la acción piloto. No obstante, en el replanteamiento se redujo a tres subtareas, posibilitando un aumento en la participación de los alumnos y un mejor funcionamiento de las actividades previstas. Al añadir nuevas actividades a las subtareas, no hubo la administración adecuada al tiempo disponible. Al comentar acerca de las subtareas en la pregunta 1.1 del cuestionario, los alumnos, en general, valoraron que esas actividades mejoraron gradualmente a lo largo de su aplicación. En sus comentarios no relataron nada sobre la cantidad de subtareas o el uso del tiempo. Se refirieron a las instrucciones confusas para realizar la ST01; a la dificultad técnica en editar los videos para la ST02, pero había empatía con los temas cotidianos propuestos en esa subtarea; y al desafío de asumir una nueva personalidad en la ST03. Con relación al aprendizaje, los estudiantes (así como en la acción piloto) creen que mejoraron bastante. Incluso afirmaron que se sintieron más seguros respecto al desarrollo de la negociación, de la cooperación, de la autoreparación y de la competencia estratégica. Añadieron que necesitaban, todavía, ampliar el léxico y disminuir su timidez.

Como se pudo observar, los argumentos de la profesora y de los alumnos no coincidieron directamente en sus relatos acerca de las subtareas en la acción didáctica. Cabe resaltar que las medidas de reducción de las tareas y del control del tiempo ya habían sido tomadas

por la profesora desde el comienzo de esta acción. Por lo tanto, para que la dinámica de clase de las subtareas funcionara mejor y posibilitara más el desarrollo del aprendizaje de la lengua oral, sería necesario que la profesora estuviera más atenta a las dificultades de sus estudiantes. O sea, realizando instrucciones más concisas para las actividades y respetando los rasgos de la personalidad de cada aprendiz al proponer la simulación de la asamblea de condominio.

Respecto a la dinámica de la mini clase en la tarea final, según los datos extraídos del diario, en ambas acciones ha funcionado parcialmente (debido a la falta de claridad en el objetivo de algunas mini clases, a la dificultad en dar las instrucciones de cómo hacer las actividades propuestas, a la gestión de la participación y de la interacción del alumnado, a la inadecuación del tiempo y al uso de la mediación de la lengua escrita). Bajo una perspectiva cuantitativa, se ha percibido que en la acción piloto ha habido más dinámicas de las tareas finales que funcionaron si se compara con la acción didáctica. Cabe resaltar que, desde una perspectiva cualitativa, en las tareas finales de la acción didáctica los aprendices han reducido el uso de la mediación lectoescritora y se han preocupado en abordar más temas que desarrollaran la competencia fónica de sus compañeros de clase. De acuerdo con los estudiantes, que han contestado a la pregunta 02 del cuestionario de autoevaluación, (tanto en la acción piloto como en la acción didáctica) su actuación ha sido muy buena y consideran que sus mini clases han funcionado conforme se esperaba. Incluso han señalado que ha habido poca interferencia de la lengua escrita. Además, en la acción piloto han registrado en el ítem 2.1 del cuestionario su preocupación con los temas que tenían que proponer, en cómo aclarar los objetivos de la mini clase y con la interacción entre los participantes. Y en la acción didáctica, han afirmado que han tenido dificultades en administrar el tiempo y en cómo dar las instrucciones para las tareas. O sea, en ambas acciones los alumnos contestaron que, pese a la preparación previa de las mini clases, no se sintieron seguros al ponerlas en práctica.

A continuación, se presenta la tabla 6-2 en la cual se ejemplifica, a la izquierda, el registro de la dinámica de las mini clases, en la acción piloto, que han funcionado de manera total, parcial o nada, respectivamente, según el diario de la profesora. Y a la derecha, las respuestas que los estudiantes han dado acerca de esta tarea en el cuestionario de autoevaluación.

Diario de Clase	Cuestionarios
<i>Dinámica de la mini clase – Tarea Final</i>	<i>Pregunta 2.1</i>
<p>Ej. 01: “07_JM y 18_TP, para su mini clase, <i>dividieron la clase</i> en dos grandes grupos y les mostraron dos <i>videos</i> (uno sobre sostenibilidad y otros sobre el futuro laboral del hombre bajo tantas nuevas tecnologías). Su idea era que los alumnos pudieran <i>expresar acuerdo y desacuerdo</i> frente a los 02 temas. Al final, ellos <i>hicieron una reflexión</i> acerca de la actividad propuesta y 07_JM comentó sobre la <i>dificultad en posicionarse</i> frente a un tema que concretamente estarían en desacuerdo. La propuesta <i>tenía el objetivo claro</i> y los alumnos estuvieron motivados en participar en la clase”. (30ª sesión-20/06/18)</p>	<p>Ej. 1.1: “Creo que 18_TP y yo <i>logramos éxito</i> en esa actividad. Buscamos muchas cosas/informaciones y lo hicimos a nuestra manera. Creo que podríamos <i>explicar mejor</i>, pues un grupo no ha entendido nuestro posicionamiento”. (Inf 07_JM – acción piloto)</p> <p>Ej. 1.2: “Me gustó muchísimo impartir una mini clase. <i>Ha sido bien planteada</i> por nosotros y su <i>ejecución</i> ha sido bien divertida. Además, creo que mis colegas <i>han desarrollado muy bien la discusión</i> en la lengua española”. (Inf 18_TP)</p>
<p>Ej.2: “02_BR y 12_LCA propusieron en su mini clase el <i>doblaje de dos videos</i> o su dramatización. Los alumnos al final eligieron el doblaje de los videos, pues <i>no habían entendido muy bien qué deberían hacer</i>.</p> <p>Dividieron a los alumnos en grupos; hicieron el uso adecuado del tiempo; la mayoría de los aprendices estuvo presente, pero <i>no todos consiguieron interactuar (los grupos eligieron representantes)</i> mientras realizaban el doblaje; y los recursos que fueron utilizados se ajustaban a la propuesta”. (28ª sesión; 13/06/18)</p>	<p>Ej.2.1: “<i>Me encantó el trabajo</i> que desarrollé junto a mi amigo. De verdad, sentí que <i>deberíamos haber explicado un poco más</i> y hacer un <i>recorte de los medios audiovisuales</i> también hubiera ayudado al desarrollo de la actividad.</p> <p>Con mini clases siempre aprendemos mucho: <i>controlar el tiempo</i>, el material y este, en particular, me enseñó a pensar siempre en <i>las instrucciones</i>”. (Inf 12_LCA)</p> <p>Ej. 2.2: “Creo que 12_LCA y yo hicimos <i>un buen trabajo</i> en nuestra mini clase. (...) Lo que nos fue mal fue <i>la administración del tiempo</i>, ya que <i>no hemos logrado hacer todo lo planificado</i>, que sería presentar el audio original de los videos”. (InF 02_Br)</p>
<p>Ej.3: “13_MC y 10_LR propusieron en su mini clase un juego de preguntas y respuestas, con palabras dentro de los globos. Los alumnos tenían que <i>leer las palabras</i> (que representaban las temáticas) y <i>elaborar por escrito</i> algunas <i>preguntas</i> personales a sus compañeros. A continuación, dividieron la clase en grupos y estos tenían que suponer las</p>	<p>Ej.3.1: “Creo que la <i>mini clase</i> ha sido <i>muy provechosa</i>, pues es justo lo que aprendimos durante todo el semestre”. (Inf 13_MC)</p> <p>Ej. 3.2: “Fue una superación para mí, pues impartir clases es un desafío. (...) Al final ha sido una <i>buena experiencia</i>. Primero por <i>no hacerla sola</i> y después por la</p>

<p>probables respuestas de los alumnos que formaban parte de otros grupos (diseño incoherente). El <i>objetivo no estuvo claro</i> desde el principio, pero los alumnos se animaron al ver que los temas propuestos eran polémicos”. (32ª sesión – 04/07/18)</p>	<p><i>receptividad y disposición</i> de los colegas”. (In 10_LR)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Tabla 6-2. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto).

Según el primer ejemplo (destacado en la tabla 6-2), en el diario de clase de la acción piloto, la profesora reconoce el buen funcionamiento de la tarea final ejecutada por los alumnos 07\_JM y 18\_TP y, a la vez, registra el comentario de 07\_JM acerca de la dificultad del hablante en simular la expresión de desacuerdo en un debate. Al contestar la pregunta 02 del cuestionario, los dos estudiantes también reconocen el desarrollo exitoso de su tarea, pero la alumna 07\_JM señala su inseguridad al ponerla en práctica y comenta que podría haber explicado mejor su actividad a los aprendices. Tanto la profesora como la alumna han observado positivamente la dinámica de clase de dicha tarea final, pero igualmente han registrado la preocupación de 07\_JM en cómo manejar la expresión de desacuerdo, tema que se ha propuesto en esta mini clase. Es decir, han denotado cierto grado de inseguridad de la estudiante.

De acuerdo con el ejemplo 2, en el diario se destaca el funcionamiento parcial de la dinámica de la mini clase propuesta por 02\_BR y 12\_LCA. La profesora señala la falta de claridad en el objetivo de su mini clase, la dificultad en dar las instrucciones de cómo hacer la actividad propuesta y los problemas en la gestión de la participación del alumnado. Los alumnos también reconocen el funcionamiento parcial de su mini clase. El estudiante 02\_BR resalta, así como la profesora, su dificultad en dar las instrucciones. Los dos estudiantes añaden, además, su conflicto en adecuarse al tiempo disponible y a organizar mejor el material que les ha servido como soporte para la actividad de doblaje. Es decir, tanto en el diario como en los cuestionarios se han verificado aspectos constructivos en la dinámica de esta mini clase. Sin embargo, la profesora y los estudiantes se han dado cuenta de que ellos deberían estar más atentos a las instrucciones para la actividad y a su planificación.

Y en el ejemplo 03 de la tabla 6-2, se muestra una tarea en la que la dinámica de la mini clase no ha funcionado, según lo que se ha registrado en el diario, pero las estudiantes que la han ministrado consideran que han tenido éxito. La profesora ha registrado en el

diario que el objetivo y las instrucciones para realizar la actividad no estaban claros para los alumnos participantes. Además, ha destacado el uso innecesario de palabras escritas dentro de los globos a fin de informar el tema de cada pregunta y su sistematización ortográfica. Es decir, el uso de la mediación de la lengua escrita para realizar la actividad, que ha interferido en la interacción del alumnado. Sin embargo, las estudiantes 13\_MC y 10\_LR al contestar la pregunta 02 del cuestionario, han señalado objetivamente (marcando con una x los ítems “f” y “g”) que la mediación lectoescritora las ha ayudado bastante a ejecutar su mini clase, pero no han disertado acerca de esa mediación en el ítem 2.1 del cuestionario.

De las doce (12) mini clases que han sido impartidas en la acción piloto, cuatro (04) han utilizado la mediación de la lengua escrita. Pero solo el 42% de los estudiantes han reconocido “un poco” dicha mediación. Y al ampliar sus comentarios en la pregunta 2.1 acerca de la tarea final no disertaron nada sobre este tema. Es decir, no se han dado cuenta de la interferencia de la lengua escrita en sus mini clases de expresión oral, aunque la profesora haya dialogado con ellos acerca de este tema al darles el *feedback* de la tarea (momento que ha ocurrido antes de la aplicación del cuestionario).

A continuación, se presenta en la tabla 6-3 los ejemplos extraídos del diario de clase y de los cuestionarios de la acción didáctica.

<b>Diario de Clase</b>	<b>Cuestionarios</b>
<i>Dinámica de la mini clase – Tarea Final</i>	<i>Pregunta 2.1</i>
Ej.1: “02_EG y 05_GG han propuesto en su mini clase <i>un interrogatorio</i> en el cual un alumno tenía que contestarles oralmente a sus compañeros algunas preguntas y <i>no podían usar ciertos marcadores discursivos</i> , si no estarían fuera del juego. A cada ronda <i>limitaban más</i> las opciones de <i>los marcadores</i> . No dividieron la clase. Mantuvieron <i>el gran grupo</i> y <i>su mediación</i> como profesores. Su intención era <i>desarrollar la creatividad discursiva</i> . Así que los que se equivocaban tenían que pagar una prenda. 02_EG y 05_GG <i>utilizaron tapones para ojos, peluca, gafas y otros adornos</i> para realizar las prendas a cada equívoco de los participantes del juego.	Ej.1.1: “(...) Desde mi percepción <i>hicimos lo que pudimos</i> para que todos se divirtieran. <i>No sé si nuestros objetivos fueron alcanzados</i> , pero intentamos mucho para que pudieran absorber algo”. (Inf 02_EG)  Ej.: 1.2: “A pesar de todo el <i>nerviosismo</i> , creo que la propuesta de la <i>dinámica fue bien explicada</i> , todos participaron, fue bastante divertido. Claro, <i>el tiempo corto</i> dificultó un poco, ya que tuvimos que adelantarlo. Pero creo que la <i>tarea</i> fue un verdadero éxito”. (Inf 05_GG)

<p>Ha sido una <i>mini clase más interactiva</i> que la otra. Han utilizado bien <i>el tiempo</i> que tenían disponible.</p> <p><i>Faltó enfatizarles</i> a los alumnos que tenían que prestar atención a <i>la entonación de las interrogativas</i>". (23ª sesión; 19/11/18)</p>	
<p>Ej.2: "01_DA y 04_EK han propuesto en su mini clase un <i>juego</i> que le decimos <i>Telaraña</i>. En este juego, ellas han llevado un hilo para que los alumnos <i>contaran fragmentos de historias</i> y después tenían que tirarlo para que uno de sus compañeros la continuara. Mientras tanto, 01_DA les iba señalando <i>fotos</i> en una Tablet para que fueran <i>añadiendo elementos nuevos</i> a la narrativa.</p> <p>Han mantenido la forma de agrupamiento en el <i>gran grupo y las profesoras</i> como mediadoras del juego.</p> <p>En su propuesta había <i>verbos escritos debajo de cada imagen</i> y luego los alumnos no se fijaban en el diseño, sino más bien en la <i>acción que predeterminaba la continuidad de la narrativa</i>. No me pareció una propuesta de mini clase muy creativa. Además, la mediación lectoescritora en las imágenes ha enyesado la creatividad de los aprendices y <i>tuvieron dudas de cómo insertar cada imagen</i> en la historia.</p> <p>Tras la actividad, 01_DA y 04_EK han realizado un <i>momento de reflexión</i> sobre su mini clase.</p> <p>Han concluido su mini clase <i>antes del tiempo previsto</i>. <i>Han alcanzado el objetivo planteado</i> (narrar historias), pero <i>no lo han relacionado con la meta de desarrollar la oralidad</i> de los aprendices". (25ª sesión; 26/11/18)</p>	<p>Ej. 2.1: "La mini clase de 04_EK fue pensada para el desarrollo de la <i>creatividad</i> de los alumnos. Yo pensé en esta <i>actividad</i> pues fue una de mis mayores <i>dificultades</i> en esta asignatura". (Inf 01_DA).</p> <p>Ej. 2.2: "<i>He alcanzado el objetivo</i> en nuestra mini clase. Yo <i>no hablé mucho</i> porque el objetivo de la dinámica fue estimular a que los alumnos hablaran. A mí me encantan las clases que estimulan interactuar y a causa de esto elegí esta actividad". (Inf 04_EK)</p>
<p>Ej.3: "08_LL y 06_HA propusieron en su mini clase un <i>juego de tablero</i> en el cual el <i>objetivo</i> era que los aprendices expresaran <i>la descripción de personas</i>. 08_LL y 06_HA <i>dividieron la clase en parejas</i>. A cada pareja le entregaron un sobre con una tarjeta y los objetivos que esta pareja tenía que cumplir. En seguida,</p>	<p>Ej.3.1: "Creo que la <i>propuesta</i> de la mini clase producida por 06_HA y yo fue <i>interesante</i> para repasar vocabularios que aprendemos cuando empezamos a estudiar español. Sin embargo, observamos que el <i>grupo tuvo dificultad</i> en entender la actividad propuesta y también en <i>desarrollar el vocabulario</i> al</p>

<p>les enseñaron un tablero en el que cada pareja tenía que tirar un dado y avanzar un número determinado de casillas. A cada descripción realizada adecuadamente, la pareja estaba habilitada para avanzar el número sorteado en el dado. <i>Dentro del sobre había el nombre del personaje y los objetivos escritos.</i></p> <p>08_LL y 06_HA han diseñado una mini clase en la que <i>el objetivo no estuvo claro para los alumnos, los recursos han interferido negativamente</i> en el objetivo planteado (los alumnos no sabían qué hacer con el sobre y las tarjetas), <i>han sobrepasado el tiempo</i> y no han conseguido concluir su actividad”. (25ª sesión; 26/11/18)</p>	<p>principio. Pero a <i>lo largo del tiempo la propuesta fue mejor comprendida.</i> Además, solo tuvimos el <i>feedback</i> de los alumnos <i>durante la mini clase</i>, aunque al final hayamos separado un momento para los comentarios. Creo que a causa del <i>tiempo limitado</i>”.</p> <p>(Inf 08_LL)</p> <p>Ej. 3.2: “El <i>problema</i> de la mini clase fue en <i>explicar cómo funcionaba el juego.</i> Pero <i>es normal</i> que un grupo <i>no comprenda el funcionamiento de un juego</i> al explicárselo, pues <i>todo se aclara cuando se empieza a jugar.</i> Esperaba que el juego acabara rápido, pero <i>tardó bastante.</i> Con todo, no interfirió en nada la demora. Pensé que, en el <i>feedback</i> que les pedimos, ellos iban a hablar más sobre qué les pareció”.</p> <p>(Inf 06_HA)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 6-3. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción didáctica).

Conforme el primer ejemplo (destacado en la tabla 6-3), en el diario de clase de la acción didáctica, la profesora ha reconocido el buen funcionamiento de la tarea final ejecutada por los alumnos 02\_EG y 05\_GG. Es decir, desde su punto de vista, el diseño de la mini clase ha sido coherente con los objetivos de estimular la creatividad discursiva de los participantes y desarrollar la interacción entre los alumnos a través del juego de preguntas y respuestas. Los estudiantes han usado recursos adecuados a la actividad y han sabido gestionar el tiempo disponible. Aunque hubieran podido enfatizar a los demás que estuvieran atentos a la entonación interrogativa y que buscaran auto repararse. Los estudiantes 02\_EG y 05\_GG, al contestar la pregunta 2 del cuestionario, igualmente se han dado cuenta de que su mini clase había funcionado conforme lo planeado y lo registraron de manera bastante satisfactoria. Sin embargo, al ampliar sus respuestas en el ítem 2.1, han expuesto su inseguridad con relación al cumplimiento de los objetivos y a la dificultad de manejar el tiempo. Incluso el alumno 05\_GG ha afirmado que se sentía nervioso. Por lo tanto, este es un ejemplo en el que tanto la profesora como los estudiantes afirman que la dinámica de la mini clase ha funcionado, pero estos alumnos no se han sentido totalmente seguros al ponerla en práctica.

En el segundo ejemplo, se muestra el funcionamiento parcial de la dinámica de la mini clase propuesta por 01\_DA y 04\_EK según lo que se ha registrado en el diario de clase. La profesora ha descrito una dinámica de clase cuyo objetivo, la forma de agrupamiento y la actividad han sido coherentes, pero los recursos (imágenes con verbos escritos) y la inadecuación del tiempo disponible han interferido en dicha dinámica. Cabe resaltar que ha habido un esfuerzo, por parte de 01\_DA y 04\_EK, en reducir la mediación lectoescritora al valorar la imagen como instrumento más importante para la construcción de la narrativa que el uso del verbo escrito. Pero aun así los alumnos se apoyaron demasiado en la lectura de los verbos que acompañaban las imágenes. Desde la perspectiva de las alumnas 01\_DA y 04\_EK, al contestar objetivamente a la pregunta 02 del cuestionario, han afirmado que la dinámica de su mini clase ha funcionado completamente. Sin embargo, la alumna 01\_DA, al ampliar su respuesta de forma subjetiva, ha evidenciado su dificultad de manejar el tema que han propuesto en la mini clase. O sea, se pudo denotar su inseguridad con eso, incluso al darles las instrucciones a los alumnos. En el caso de la alumna 04\_EK no ha registrado en el cuestionario ningún dato que se pudiera evidenciar sus dificultades al ejecutar la tarea final. Por consiguiente, el ejemplo 02 demuestra lo que ha ocurrido en la mayoría de las tareas finales de la acción didáctica. Es decir, en el diario se ha registrado el funcionamiento parcial de la dinámica de las mini clases, pero los alumnos que las han impartido no se han dado cuenta de ello. Por eso, no lo han ampliado en el ítem 2.1 del cuestionario de autoevaluación. En general, han escrito que las mini clases han funcionado o han mejorado a lo largo de su aplicación y han expuesto su dificultad en administrar el tiempo y en cómo dar las instrucciones para ejecutar las actividades que habían planeado.

En el tercer ejemplo, hay la dinámica de una mini clase que no ha funcionado, de acuerdo con lo que se ha registrado en el diario, y que las alumnas 08\_LL y 06\_HA, que la han impartido, creen que dicha dinámica ha ido funcionando a lo largo de su aplicación, aunque se hayan dado cuenta de que los participantes han tenido dificultades en ejecutarla. La profesora ha registrado en el diario que el objetivo de la actividad no ha estado claro para los alumnos. Ellos lo han recibido por escrito y dentro de un sobre después que ya habían empezado a participar de la actividad propuesta. Las alumnas 08\_LL y 06\_HA han intentado diversas veces explicar oralmente de qué se trataba la actividad y que todo les había sido entregado por escrito, pero los aprendices seguían sin

comprenderla e insistían respecto a lo que deberían hacer con los sobres. Es decir, los recursos han interferido negativamente en el objetivo planteado. Esto ocasionó en una mala gestión del tiempo y los alumnos no han conseguido concluir la actividad. Desde la perspectiva de las alumnas 08\_LL y 06\_HA, su mini clase ha tardado en funcionar porque la actividad propuesta era un juego de tablero y los alumnos tenían primero que ponerlo en práctica para después comprender qué tenían que hacer. Sin embargo, esto es un problema evidente en el planteamiento de la mini clase, pues las instrucciones deberían estar claras para los participantes desde el momento previo a la ejecución del juego. Otra posibilidad sería que 08\_LL y 06\_HA configuraran como participantes directas de la actividad e hicieran una primera ronda a título de demostración. Por tanto, el ejemplo 03 se dirige a la dinámica de las mini clases que no han funcionado debido al uso inadecuado de recursos para la ejecución de las actividades, principalmente porque se ha utilizado la mediación de la lengua escrita.

De las seis (06) mini clases que fueron impartidas en la acción didáctica, dos (02) han utilizado directamente la mediación de la lengua escrita y una (01) ha dado la opción de lectura o de uso de una imagen para realizar la actividad propuesta. El 30 % del alumnado declaró que la mediación de la lengua escrita les ayudó “un poco” al impartir sus mini clases. Y al ampliar sus comentarios en la pregunta 2.1 acerca de la tarea final, igual que los alumnos de la acción piloto, no han comentado acerca de este tema. O sea, ha habido menos interferencia de la mediación lectoescritora en la acción didáctica que en la acción piloto, pero algunos alumnos han tenido la necesidad de utilizarla como soporte para desarrollar sus actividades.

Al entrelazar el registro de anécdotas del diario con lo que los alumnos relataron en las preguntas 3.1 y 4.1 (respectivamente), han coincidido de que ha habido una alteración en el comportamiento/las actitudes de los aprendices (tanto en la acción piloto como en la acción didáctica) y esto ha interferido en su proceso de aprendizaje de la lengua oral.

En el registro de anécdotas de la acción piloto, la profesora observó que los alumnos eran proactivos y muy participativos, pero la mayoría tenía un carácter juguetón. Este tipo de comportamiento ha producido distracciones y con eso se salió de lo que estaba planteado para algunas sesiones. Los estudiantes han estado de acuerdo y han contestado en sus cuestionarios que han interactuado y que se han divertido mucho. Sin embargo, no se han dado cuenta de que estos factores hayan interferido en la dinámica de clase. Desde su

perspectiva, han buscado hablar más español y repararse, conforme se ejemplifica a continuación.

Diario de Clase	Cuestionarios
Ej.1: “03_GH nos dijo que era muy aburrido analizar los gráficos y hacer los análisis porque hemos llevado muchos días haciendo la misma cosa. 06_JH le contestó y reflexionó acerca del lado positivo de <i>percibir</i> que, de hecho, transfiere rasgos del portugués al español.	Ej.1.1: “La asignatura, de manera general, <i>proporcionó la interacción</i> entre los alumnos y la oportunidad de desarrollar nuestra expresión oral”. (Respuesta a la pregunta 3.1 /Inf 15_MI) Ej. 1.2: “(...) No sé si puedo decir que he mejorado, pero sí puedo decir que <i>he aprendido a percibir mis errores</i> y, de esa forma, intentar mejorar”. (Respuesta a la pregunta 3.1 /Inf 14_MJ)
Ej.2: “16_RM, 03_GH, 06_JH y 09_LA comentaron cómo se han dado cuenta de sus enunciados interrogativos y exclamativos como demasiados planos y sin el primer pico. Son muy <i>graciosos</i> al <i>burlarse de su habla</i> y al percibir que se equivocan”. (18ª sesión – 07/05/18)	Ej.2.1: “Voy a ser sincero. Los momentos que mejor producía oralmente eran los de creatividad, pues <i>nos reíamos, hablábamos super libres</i> y producíamos <i>de manera muy espontánea</i> . Me han proporcionado lindos momentos de conversación en esta lengua que amo”. (Respuesta a la pregunta 4.1 /Inf 12_LCA)

Tabla 6-4. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción piloto)

En el primer ejemplo de la tabla 6-4, se ha registrado en el diario la interacción entre 03\_GH y 06\_JH, a fin de mostrar su participación en clase y sus distintos puntos de vista acerca de la subtask 04. Es decir, se ha reconocido el comportamiento proactivo y participativo de estos alumnos. El estudiante 15\_MI, al contestar su cuestionario, también ha observado que ha habido interacción entre los aprendices al realizar la acción piloto. Con todo, la alumna 14\_MJ no se ha dado cuenta de algún factor haya interferido en su proceso de aprendizaje, sino que ha aprendido a percibir sus errores. En el segundo ejemplo, se ha registrado en el diario una conversación entre los estudiantes 16\_RM, 03\_GH, 06\_JH y 09\_LA que están analizando sus contornos melódicos y luego han cambiado el foco al realizar bromas acerca de sus errores. O sea, se han distraído y se han salido de lo que estaba planeado para aquella sesión. El alumno 12\_LCA ha reconocido en su cuestionario que ha habido momentos de risa, en los que producían conversaciones libres y espontáneas. Esto demuestra que él ha percibido un cambio en su comportamiento y en el del grupo, pero no necesariamente que han sido conscientes de que algunas de estas charlas hayan interferido en la dinámica de clase.

En el registro de anécdotas de la acción didáctica, se observó que los estudiantes no eran tan proactivos como los de la acción piloto. Era necesario insistir al comienzo de las sesiones para que algunos alumnos superaran su timidez y comenzaran a interactuar con sus compañeros de clase. A lo largo del curso han mejorado su participación y cooperación. La mayoría tenía un carácter observador y una postura más madura. Por eso el número de incidencias que ha alterado la dinámica de clase se ha reducido de la acción piloto para la acción didáctica. Los estudiantes, al contestar la pregunta 2.1 del cuestionario, han coincidido con lo que se ha apuntado en el diario y han afirmado que la vergüenza ha interferido en sus intercambios comunicativos. Sin embargo, han comentado que se han esforzado para cambiar esta actitud, buscando hablar gradualmente a cada sesión. Además, han demostrado su carácter observador al reflexionar acerca de la preparación de las actividades, de acuerdo con los ejemplos de la tabla 6-5.

Diario de Clase	Cuestionarios
Ej.1: “05_GG y 02_EG enfatizaron el potencial de 10_RR para la edición de videos y él nos lo confirmó <i>un poco avergonzado</i> ”. (9ª sesión-03/09/18)	Ej.1.1: “...Y lo más importante para mí es que <i>logré perder un poco de la vergüenza</i> al hablar en español para un grupo de personas”. (Respuesta a la pregunta 3.1 /Inf 12_TN)
Ej. 2: “09_OM <i>les aconsejó</i> a sus compañeros acerca del traje para las grabaciones, es decir, deberían estar atentos a si iban a grabar escenas en días distintos y a la vez mantener el mismo traje para que el que vea tenga la idea de una misma secuencia de los sucesos. Me pareció genial <i>su atención a los detalles</i> y cómo <i>gestiona sus estrategias de actuación</i> para desarrollar esta tarea”. (11ª sesión -03/10/18)	Ej. 2.1: “(...) Me fui, a lo largo del curso, <i>forzando a hablar más y más</i> , sin acomodarme a la timidez que siempre me ha acompañado al hablar esta lengua. De todos modos, aunque yo quisiera omitirme, no lo lograría. <i>Me parece que la profe piensa todas las clases para que todos los alumnos participen</i> ”. (Respuesta a la pregunta 4.1 /Inf 11_SC)

Tabla 6-5. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acción didáctica)

En el primer ejemplo de la tabla 6-5, se ha mostrado que tanto en el diario como en los cuestionarios el sentimiento de la timidez ha sido reconocido como algo que ha interferido en la interacción de los alumnos. Sin embargo, desde el punto de vista de la alumna 12\_TN, el cambio de actitud ha sido progresivo a lo largo del curso. En el segundo ejemplo, se ha destacado el carácter observador de estos alumnos. El fragmento del diario muestra el consejo dado por 09\_OM a sus compañeros de cómo relacionar lo visual (los

trajes) a la continuidad de conversaciones grabadas en días distintos. Esto revela su madurez al gestionar sus estrategias de cómo realizar una tarea, y al mismo tiempo, de compartir esta percepción con sus compañeros. De esta forma, ha cooperado para la dinámica de clase. La alumna 11\_SC, al contestar el cuestionario, también ha destacado su timidez. Sin embargo, ha afirmado que la forma como la profesora preparaba las clases le impedía omitirse en las actividades propuestas, denotando de esta manera su carácter observador. Es decir, su respuesta ha mostrado que, a pesar de la timidez que tenía, su actitud era de colaboración para el funcionamiento de la dinámica de clase.

Al entrecruzar las impresiones subjetivas (registradas en el diario) con las preguntas 1.1 y 2.1 (acerca del nivel de motivación de los aprendices), se constató que el comportamiento de la profesora y las tareas con contextos significativos para los alumnos, han estimulado un aumento gradual de la motivación de ambos. Según el diario, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, la profesora se ha sentido insegura al poner en práctica determinadas actividades. Por otro lado, este sentimiento la ha estimulado a replantear la acción, dando prioridad a las tareas que se aproximaban a los contextos de habla de los estudiantes universitarios de Letras-Español. Con eso, se han registrado más tareas exitosas, principalmente en las que la profesora ha participado junto a los alumnos, las cuales la han hecho sentirse feliz y contenta. Desde el punto de vista de los estudiantes, su nivel de motivación se ha establecido de acuerdo con su empatía con las tareas propuestas. En la acción piloto, su nivel de motivación ha comenzado muy alto, pues se trataba de tareas acerca de su aprendizaje de lenguas. Ha bajado debido a las tareas teóricas, volcadas al estudio formal de la lengua oral, y ha vuelto a subir a causa de las tareas más lúdicas, que eran preparatorias para la mini clase. En la acción didáctica, su nivel de motivación ha empezado bajo, pues han tenido dificultades en comprender las instrucciones para desarrollar las narrativas. Pero después ha subido gradualmente (de la ST 02 a la ST03) porque ha habido empatía con los temas y se han sentido desafiados en expresarse de otras formas. A continuación, se presentan algunos ejemplos de este análisis.

Diario de Clase – impresiones subjetivas	Cuestionarios – preguntas 1.1 y 2.1
<p>Ej. 1: “Hoy me puse triste. <i>Tengo la sensación de que no los estoy ayudando</i>, no los estoy <i>corrigiendo</i> de forma constante y, por lo tanto, no están avanzando como yo me lo imaginaba”. (12ª sesión – 16/04/18 - acción piloto)</p>	<p>Ej. 1.1: “ST01 fue una experiencia <i>bien interesante</i>. (...) ST02 fue la que más <i>me gustó</i>. (...) ST 03 fue una <i>buena oportunidad</i> de practicar el habla. (...) ST04 fue una actividad distinta y creo que <i>me costó</i> desarrollarla. (...) ST05 y ST06 fueron <i>las mejores</i> para mí”. (respuesta a la pregunta 1.1. de la Inf 10_LR)  “Fue una <i>superación</i> para mí. (...) Estas actividades siempre son complicadas. Al final fue una <i>buena experiencia</i>, por no hacerla sola y después por la receptividad y disposición de los colegas”. (respuesta a la pregunta 1.2 de la Inf 10_LR)</p>
<p>Ej. 2: “Al final nos sobró tiempo y les pregunté si querían ver un 3º video. Me pidieron para que yo les narrara mientras todo el gran grupo se ponía de espaldas para la tele. ¡<i>Me sorprendió</i> su actitud! Yo no esperaba participar directamente con ellos. <i>Me puse nerviosa</i>. (...) Ser evaluada por mis alumnos es un gran desafío. <i>Estoy muy agradecida</i> por la sesión de hoy”. (4ª sesión- 29/08/18 – acción didáctica)</p>	<p>Ej. 2.1: “En la <i>ST01</i> me sentí <i>un poco perdida</i>, con algunas dificultades con la elaboración, pero al final logré hacerla y <i>me gustó</i>. En la <i>ST02</i> desarrollamos un tema cotidiano y <i>fue muy divertido</i> hacerlo. Y en la <i>ST03</i> pude expresarme de otra manera, y en ella yo estaba comfortable, entonces me parece que <i>lo logré con éxito</i>”. (respuesta a la pregunta 2.1. de la Inf 12_TN)   “Me puse <i>muy contenta</i> con la participación de todos, que de verdad han estado involucrados en la mini clase”. (respuesta a la pregunta 2.2. de la Inf 12_TN)</p>

Tabla 6-6. Triangulación de datos. Diario de clase y cuestionarios (acciones piloto y didáctica)

De acuerdo con el primer ejemplo de la tabla 6-6, se ha descrito la inseguridad de la profesora en auxiliar a sus alumnos y la creencia en corregirlos con más frecuencia. Al contestar el cuestionario, la estudiante 10\_LR ha contestado que su nivel de motivación ha sido bueno, ha bajado y después ha vuelto a subir de acuerdo con las actividades que se ha sentido más comfortable en realizar. Incluso su tarea final, que ha valorado como una buena experiencia. O sea, la actitud de la profesora y las tareas con contextos más significativos para esta alumna han interferido en su nivel de motivación.

En el segundo ejemplo de esta tabla, la profesora ha demostrado sentimientos (como el nerviosismo) que la han dejado insegura. Sin embargo, al aceptar la invitación de los

alumnos en participar de esta tarea, se lo ha tomado como un desafío. Es decir, ha cambiado de actitud y se ha sentido como una aprendiz junto a los demás alumnos. Al final de la tarea se ha sentido agradecida. Por lo tanto, su nivel de motivación ha ido mejorando a lo largo de la ejecución de dicha tarea. En el cuestionario de autoevaluación, la estudiante 12\_TN ha afirmado que su nivel de motivación ha aumentado conforme se han aplicado las subtareas y su tarea final. El criterio, así como en la acción piloto, ha sido la empatía con los temas de cada actividad. Por consiguiente, el cambio en la postura de la profesora y las tareas con contextos significativos han colaborado el aumento gradual de la motivación de los participantes de esta acción.

De esta forma, a través de los datos extraídos del diario de clase y de los cuestionarios de autoevaluación /coevaluación que han contestado los alumnos, se ha verificado que tanto la acción piloto como la acción didáctica han funcionado parcialmente. Es decir, han ocurrido interferencias (dificultad en aclarar el objetivo de la tarea final; uso de la mediación lectoescritora; inseguridad en administrar el tiempo y en cómo dar las instrucciones) en la dinámica de clase de las subtareas y de la tarea final que afectaron al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el comportamiento/ la actitud de los aprendices y de la profesora, así como su nivel de motivación han mejorado de la acción piloto a la acción didáctica.

## 6.2.2 Cumplimiento de los objetivos didácticos

En este apartado, se analiza el grado de cumplimiento de los objetivos didácticos<sup>36</sup> que se han logrado por medio de la realización de esta acción didáctica. Para ello, se han relacionado el diario, los cuestionarios y las grabaciones, con tal de observar el aprendizaje de la lengua oral a través del Enfoque Oral, estructurado mediante el enfoque por tareas.

### 6.2.2.1 Aprendizaje de la lengua oral mediante tareas

Tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, los aprendices han sido distribuidos en grupos menores (de 03 a 04 personas) para realizar un conjunto de subtareas que

---

<sup>36</sup> Véase los objetivos didácticos que han sido descriptos en el apartado 4.5 de esta investigación.

formaban parte de una tarea final. Mediante las actividades que se han desarrollado a cada sesión, los alumnos han avanzado hacia la ejecución de su mini clase de expresión oral en E/LE, construyendo su aprendizaje a fin de perfeccionar su competencia fónica en la lengua española y, por ende, desarrollar su competencia docente.

Las subtareas han sido diseñadas de manera que se posibilitaran más espacio de negociación, de cooperación y de mediación oral entre los aprendices. Es decir, de forma que pudieran perfeccionar su interacción oral. Desde una perspectiva “macro” de desarrollo del discurso oral, al tratar de la construcción de las narrativas orales, hasta una perspectiva “micro” de perfeccionamiento de las competencias fónicas específicas, al promover el desarrollo de las expresiones de acuerdo y desacuerdo.

En las actividades de interacción, los estudiantes han sido capaces de interactuar, pero no han logrado perfeccionar dicha competencia. Según el diario de clase, se ha registrado que tanto en la acción piloto como en la acción didáctica los alumnos han participado de las subtareas y han disminuido su timidez a lo largo del curso. En los cuestionarios, los aprendices han contestado que mejoraron bastante (un promedio de 75%) sus estrategias de negociación y de cooperación, afirmando, por lo tanto, que se han dado cuenta del desarrollo parcial de su competencia interactiva. Y en las grabaciones de audio no se han constatado evidencias de que los estudiantes hayan perfeccionado la interacción oral. Sin embargo, en las grabaciones de la acción didáctica se han observado menos interferencias del portugués brasileño cuando utilizaron las estrategias de negociación y de mediación oral. Esto implica que del pilotaje para la segunda puesta en práctica de la acción ha habido un avance en la manera como los aprendices han gestionado sus estrategias de comunicación oral.

Las actividades de producción oral han sido relacionadas continuamente con las actividades de interacción, de percepción y de mediación. Es decir, todas las tareas han sido realizadas en grupo (excepto al principio de la tarea final, en la cual han tenido que realizar una breve exposición oral para explicar los objetivos de sus mini clases). En estas actividades, los estudiantes han presentado avances significativos en los factores lingüísticos que dan forma a su producción oral. Los progresos que se han encontrado al realizar el análisis de estos factores corresponden a algunos de los objetivos didácticos y se han triangulado en el apartado 6.3.3.

Además de los avances en su producción oral, los aprendices se han esforzado para desarrollar su competencia discursiva, relacionando sintagmáticamente las unidades del código. Al producir sus narrativas orales, han sido capaces de producir enunciados coherentes y de sistematizar los argumentos de manera apropiada. Con todo, de acuerdo con los registros del diario, en ambas acciones han tenido al principio dificultades en adecuar su discurso a distintos géneros textuales orales y, en la acción didáctica, el uso de la mediación lectoescritora (por parte de algunos alumnos) ha limitado su capacidad creativa. A continuación, los estudiantes se han esforzado en realizar su competencia discursiva al negociar los criterios para la creación y puesta en práctica de los cortometrajes, al argumentar a fin de resolver los problemas típicos de una asamblea de condominio y al conducir una mini clase como tarea final. En los cuestionarios de autoevaluación, el 75% de los aprendices han afirmado que han desarrollado bastante su construcción de enunciados; el 90% cree que ha perfeccionado su creatividad y el 81,6% ha contestado que ha mejorado mucho su capacidad de negociación. Y en las grabaciones de audio, se ha observado que tanto en la acción piloto como en la acción didáctica ha habido negociación. O sea, la mayoría se ha esforzado por desarrollar sus argumentos, aunque no todos hayan conseguido tomar el turno de habla o hayan intentado persuadir sus interlocutores. Por consiguiente, los objetivos didácticos relacionados a la competencia discursiva han sido cumplidos, teniendo en cuenta los resultados presentados en los instrumentos de recogida de datos.

Respecto a la tarea final, al asumir el rol de docentes, la mayoría de los estudiantes ha sido capaz de realizar una presentación breve acerca del tema de sus mini clases y ha logrado mediar la interacción entre los participantes, aunque se hayan valido del uso de traducciones y/o extranjerismos. Algunos alumnos han tenido dificultades en ofrecer breves razonamientos y explicaciones. De acuerdo con el diario, en la acción piloto el 75% ha logrado realizar la dinámica de las mini clases y en la acción didáctica el 67% lo ha conseguido. Solo al 33% le ha costado dar las instrucciones o aclarar el objetivo. En los cuestionarios, el 90% de los alumnos ha afirmado que han sido muy claros al exponer sus objetivos. Más que el 75% ha declarado que sus mini clases han funcionado y que han correspondido a sus expectativas. En las grabaciones de audio se ha verificado que los estudiantes han realizado la mediación oral por medio de las estrategias de traducción o uso de extranjerismos a fin de mantener sus intercambios comunicativos. Es decir, la

mayoría ha conseguido realizar la tarea final, pero necesita aún perfeccionar su estrategia de mediación oral.

El esfuerzo por desarrollar la estrategia de mediación oral también está condicionado a la heterogeneidad del grupo. O sea, cuando hay alumnos con diferentes niveles de lengua pueden colaborar más con el aprendizaje unos de otros. En cambio, en los grupos donde los participantes tienen la misma lengua materna, aunque poseen distintos niveles de LE, el esfuerzo en comprender y hacerse comprender (parafraseando contenidos lingüísticos, discursivos y/o culturales) suele disminuir. Probablemente por ello, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, donde el perfil de los estudiantes era de universitarios brasileños (la misma nacionalidad), no se hayan encontrado evidencias de que hayan perfeccionado su estrategia de mediación oral.

La profesora, tal y como se ha recogido en el diario de clase, ha mejorado su motivación de la acción piloto a la acción didáctica. En el diario de clase ha registrado sus impresiones subjetivas y en ellas ha comentado que las tareas funcionaban mejor cuando, además de explicarles a los alumnos qué debían hacer, interactuaba con ellos y realizaba las actividades en las mismas condiciones. Es decir, el *input oral* suministrado ha sido enriquecido por su cambio de actitud. Cabe resaltar que desde el principio la docente se ha esforzado por ofrecerles un *input oral* que se les acercara a sus contextos de comunicación oral, valiéndose de recursos (visuales, auditivos, audiovisuales y lúdicos) para auxiliarle a conducir las distintas tareas. En los cuestionarios de autoevaluación, los aprendices valoraron positivamente las tareas que han realizado y cómo mejoraron de manera gradual su motivación al realizarlas. Por lo tanto, todos los participantes han perfeccionado su nivel de interés para con lo que se ha propuesto a lo largo de la acción. La evaluación ha estado de acuerdo con el Enfoque Oral y, por consiguiente, con los objetivos didácticos planteados en esta investigación. El modelo elegido ha sido formativo-acreditativo. O sea, se ha evaluado a los estudiantes a través de las tareas y en ellas se ha observado su aprendizaje, su proceso y el producto final. En ambas acciones, la evaluación ha sido continua y conjunta: a cada realización de las subtareas y también de la tarea final. La valoración de las actuaciones ha respetado su desempeño de forma individual y colectiva. La profesora les ha ofrecido un *feedback* tras la realización de cada tarea y los alumnos también han realizado sus reflexiones acerca de su aprendizaje a lo largo del curso. Es decir, han sido conscientes de su esfuerzo y progreso. El hecho de que

el 68,6% de los estudiantes en la acción piloto y el 75,4% de los alumnos en la acción didáctica hayan afirmado que mejoraron bastante su aprendizaje, lo ratifica. Además, el funcionamiento parcial de las acciones didácticas (analizado a través del diario de clase) y el desarrollo de algunos aspectos de la producción oral de los estudiantes, que se han observado en las grabaciones, corroboran la eficacia del modelo evaluativo que ha sido adoptado.

En resumen, los estudiantes universitarios brasileños han logrado desarrollar los siguientes objetivos didácticos: han sido capaces de narrar historias oralmente y, a la vez, desarrollar su creatividad creando sus propias narrativas; han descrito sus sentimientos y han reaccionar a los sentimientos expresados por sus interlocutores; han ofrecido breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones; han desarrollado parcialmente su competencia estratégica; han perfeccionado su competencia discursiva, dando el *énfasis* apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados; han sido capaces de hacer una presentación breve y preparada acerca de un tema dentro de su especialidad; por fin, han ampliado su conciencia acerca del papel de la competencia fónica como parte de su competencia comunicativa en E/LE

### 6.2.3 Desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE

En este apartado, se han considerado los resultados de la interacción y de la producción oral de los estudiantes, comunes al diario, los cuestionarios y a las grabaciones de audio, a fin de señalar el grado del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE. Se ha organizado en tres bloques. Primeramente, se ha tratado de los factores lingüísticos de la producción oral (pronunciación, entonación lingüística, ritmo y fluidez) que han sido perfeccionados por los alumnos. Seguidamente, se ha centrado en algunos aspectos relacionados al funcionamiento de la lengua como el léxico y la creatividad. Finalmente, se han observado las estrategias de comunicación oral (la negociación, la cooperación y la mediación) que constituyen la interacción.

Los estudiantes han presentado progresos en la mayoría de los factores lingüísticos que dan forma a su producción oral. En la acción piloto, de acuerdo con los resultados extraídos de las grabaciones, los alumnos han desarrollado el 20% de su entonación lingüística y 4,5% del ritmo. En el diario de clase, se han encontrado registros de que los

aprendices han sido capaces de describir sus sentimientos y reaccionar a los de sus compañeros, por ejemplo, al realizar las narrativas orales en la subtarea 03; y han sido capaces de percibir las interferencias prosódicas en su pronunciación del español, al realizar el análisis melódico de sus enunciados interrogativos y exclamativos en la subtarea 04. En los cuestionarios de autoevaluación, el 64% ha afirmado que ha mejorado su entonación lingüística y el 62% que ha perfeccionado el ritmo de su habla. Es decir, desde el pilotaje de esta propuesta los aprendices han presentado progresos en su competencia productiva.

En la acción didáctica, los aprendices han perfeccionado más factores lingüísticos en su producción oral que en la acción piloto. Según los datos extraídos de las grabaciones, los estudiantes han mejorado el 6,7% de su entonación lingüística, el 15,8% del ritmo del habla, el 3,4% de la pronunciación (a nivel segmental) y el 29,4% de su fluidez. En el diario de clase, se ha registrado que los aprendices han sido capaces de expresar sus sentimientos, por ejemplo, a través de los cortometrajes, al expresar acuerdo/ desacuerdo en la asamblea de condominio y al realizar una tarea derivada acerca de este tema. Es decir, han realizado distintas tareas que les han estimulado el perfeccionamiento de su entonación lingüística en español. Los demás factores están interrelacionados con la entonación y, desde la perspectiva de la profesora, los estudiantes han dado énfasis en adecuar su pronunciación y se han esforzado en mejorar el ritmo y la fluidez discursiva a lo largo del curso. De acuerdo con los cuestionarios de autoevaluación, los alumnos han afirmado que han percibido las interferencias prosódicas en la pronunciación de su español y que se han esforzado en superar dichas interferencias. El 65% ha declarado haber ajustado su entonación lingüística al producir los enunciados interrogativos y enfáticos; el 76,6% ha afirmado que ha ajustado el ritmo del habla cuando lo percibían inadecuado; el 75% ha declarado que ha perfeccionado bastante su pronunciación (a nivel segmental) y el 80% ha afirmado que ha perfeccionado su fluidez discursiva. Por lo tanto, se ha constatado que la acción didáctica les ha posibilitado perfeccionar gran parte de los factores que abarcan la competencia productiva.

Con relación al funcionamiento de la lengua, en ambas acciones, se ha tratado el desarrollo del componente lexical y de la creatividad como aspectos que formaban parte de las conversaciones que han sido establecidas a través de las tareas. Es decir, el Enfoque Oral apuesta por el uso de un vocabulario que esté dentro de frases en contextos

significativos de comunicación oral entre los interlocutores. Cabe destacar que, en esta acción, no se ha dado énfasis a las estructuras sintácticas, considerando los conocimientos previos de los aprendices y la meta en observar el perfeccionamiento de la competencia fónica de los aprendices. Tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, el desarrollo del léxico ha ocurrido por medio de los recursos audiovisuales que la profesora ha introducido a cada subtarea, de las conversaciones que la docente establecía con los alumnos y a través de lo que iban aprendiendo con sus compañeros de clase en sus intercambios comunicativos. En los cuestionarios de autoevaluación, el 82% de los alumnos de la acción piloto ha declarado que ha ampliado mucho su vocabulario y el 78,2% de los estudiantes de la acción didáctica ha afirmado que han aumentado considerablemente su léxico. En el diario de clase, la profesora ha registrado los comentarios de los aprendices en cuanto a su necesidad de ampliación del componente lexical y que a veces este aspecto interfería en su fluidez discursiva. Con eso ha reflexionado acerca del *input oral* que se les ofrecía a través de los videos, de las imágenes y de los juegos, haciendo adecuaciones de la acción piloto a la didáctica.

La valoración de la creatividad se ha dado bajo dos perspectivas. Primero, en la capacidad de realizar las tareas y generar autenticidad en su ejecución. Segundo, en el esfuerzo por utilizar las estrategias de interacción y presentar rasgos de imprevisibilidad discursiva. Al efectuar las tareas, en ambas acciones, los alumnos han logrado éxito al presentar ideas innovadoras y producir diferentes narrativas, al resolver situaciones problema de su contexto universitario valiéndose de su censo de humor, al asumir personalidades diferentes cuando participaron de una simulación de asamblea de condominio y al proponer mini clases con distintas temáticas, imprimiéndoles su identidad y denotando sus rasgos culturales. Desde el punto de vista de los alumnos, al contestar los cuestionarios, el 86% de los que realizaron la acción piloto y el 90% de la acción didáctica han declarado haber desarrollado su creatividad. Están refiriéndose a esta capacidad de realizar las tareas y generar autenticidad. Y, de hecho, en el diario de clase hay comentarios acerca de la actuación de los estudiantes y cómo han conseguido ser creativos en la ejecución de las actividades. Con todo, al observar su producción oral al comienzo y al final de las acciones didácticas, a través de las grabaciones de audio, no se ha constatado el desarrollo de rasgos de su imprevisibilidad discursiva. O sea, el uso de maneras no habituales para negociar, cooperar o mediar alguna información en sus

intercambios comunicativos. La mayoría de las veces los alumnos han producido un discurso oral conforme lo que se había solicitado a cada actividad.

Respecto a las estrategias de comunicación oral, se han observado las estrategias utilizadas durante la preparación de las tareas, así como las usadas en las exposiciones orales al principio y al final de la acción.

Durante la preparación de las tareas, los alumnos han utilizado diversas estrategias para recordar lo que ya habían aprendido, esforzarse por argumentar acerca de los nuevos retos establecidos a cada actividad y persuadir a sus compañeros, añadir informaciones relevantes a las conversaciones y realizar reparaciones u otras formas de comprensión de los contenidos lingüísticos, discursivos y/o culturales. A lo largo del proceso han tenido que seleccionar las informaciones más relevantes, organizarse y elaborar sus respuestas a fin de presentar los productos al final de cada subtarea. Solían hacerlo en español, en seguida se relajaban un poco (no realizaban la adecuación al contexto del habla, en cuanto a los registros formal e informal), usaban su lengua materna cuando notaban que no estaban siendo observados muy de cerca y por fin retomaban la lengua meta cuando les tocaba realizar sus presentaciones. En las tareas que tenían un carácter más lúdico, como los juegos o las comprensiones auditivas, su motivación era mayor y se predisponían más a realizarlas. En contrapartida, en las tareas que demandaban más atención al análisis de la lengua oral, cambiaban de actitud y no demostraban motivación en cumplirlas. En el diario de clase se pudo observar cómo se enfadaban cuando las tareas se alejaban de los contextos que les parecían más significativos para su comunicación oral. Así como en los cuestionarios, al contestar acerca del grado de motivación en realizar las subtareas, los estudiantes han comentado sobre las características de cada actividad y cómo el nivel de motivación ha ido mejorando a lo largo del curso.

Al realizar sus exposiciones orales al comienzo de la acción, los estudiantes se han esforzado al compartir sus experiencias de aprendizaje. Es decir, la mayoría ha logrado realizar una interacción con sus compañeros de clases. De acuerdo con las grabaciones, los alumnos se tomaban un tiempo, pero en seguida se han esforzado por argumentar; han conseguido cooperar en el desarrollo de las conversaciones, añadiendo informaciones relevantes; y han buscado mediar su discurso a través de traducciones y/o extranjerismos a fin de dar continuidad a las interacciones. Al ejecutar sus mini clases de E/LE al final de la acción, los alumnos han utilizado las mismas estrategias de comunicación oral. Sin

embargo, al comparar los resultados iniciales y finales de estas estrategias, y de ahí extraer el factor de cambio, se ha observado que ha habido el -8,3% de negociación en la acción piloto y en la acción didáctica el grado de negociación se ha mantenido igual, es decir, el 0,0%. De la misma manera, la mediación oral ha sido el -16,7% en la acción piloto y el -7,7% en la acción didáctica. Por consiguiente, la acción didáctica ha contribuido para una menor interferencia de la lengua materna (el portugués brasileño) en las estrategias de negociación y mediación oral utilizadas por los estudiantes. Según los cuestionarios de autoevaluación, el 75% de los aprendices de la acción piloto han declarado haber negociado y cooperado bastante con sus compañeros y el 81,6% % de la acción didáctica han afirmado que negociaron y cooperaron mucho con los suyos. El 76 % de los alumnos de acción piloto cree que ha reparado bastante su expresión oral y el 85% de la acción didáctica cree que la ha reparado mucho. Con eso, se pudo constatar que, en ambas acciones, los estudiantes se han esforzado por utilizar las estrategias de comunicación oral que poseían y, aunque no haya habido un perfeccionamiento general de su competencia interactiva, en la acción didáctica los alumnos han sabido gestionar mejor los recursos que tenían para realizar sus conversaciones.

Según Cantero (2014), la competencia fónica debe ser entendida como “la dimensión fonética que envuelve cada una de las competencias que constituyen la Competencia Comunicativa” y la caracteriza como los fenómenos de la pronunciación o las competencias fónicas del hablante que atienden a las dimensiones lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas. Cabe destacar que forma parte del proceso de adquisición de una lengua concienciar al alumno acerca de la competencia fónica como parte integradora de la Competencia Comunicativa. En los cuestionarios de autoevaluación, el 75% de los estudiantes han afirmado que mejoraron bastante su competencia fónica. Según los datos extraídos de las grabaciones, se ha percibido que dicho proceso ha evolucionado de la acción piloto para la acción didáctica. O sea, han sido capaces de perfeccionar sus competencias fónicas productiva y perceptiva. Por lo tanto, además de presentar resultados positivos en el desarrollo de su competencia fónica, se ha considerado que los estudiantes han avanzado en su proceso de concienciación de esta competencia.

### 6.3 Consideraciones finales

Después de haber analizado los datos recogidos a través del diario de clase, de los cuestionarios, de las grabaciones (en el capítulo 5) y de haber triangulado tales informaciones en este capítulo, se presentan a continuación algunas valoraciones relacionadas con el Enfoque Oral como el método elegido para el desarrollo de esta investigación. Se considera dicho enfoque como el más adecuado para el perfeccionamiento de la competencia fónica de los aprendices brasileños de E/LE. En este sentido, las valoraciones están centralizadas tanto en las competencias fónicas específicas como en las competencias fónicas estratégicas<sup>37</sup>.

Conforme se ha tratado en el apartado 2.1.2 de la fundamentación teórica, las competencias fónicas específicas (productiva, perceptiva, mediadora e interactiva) forman parte de cada competencia fónica de tipo estratégico (lingüística, discursiva, cultural y estratégica). Entre las competencias fónicas específicas, la competencia interactiva es el eje de las otras tres. Y entre las de tipo estratégico, la competencia estratégica configura como el motor de las demás. Cabe enfatizar que todas estas competencias se relacionan, constituyendo las competencias generales de la Competencia Comunicativa del hablante. Según Clarens Blanco (2015), al depararse con otras lenguas, se producen interferencias y transferencias entre los distintos códigos lingüísticos que contribuyen a la formación y al perfeccionamiento de la interlengua de cada hablante.

La acción didáctica, que se ha presentado en esta investigación, ha sido elaborada para ayudar a los aprendices en el desarrollo de esta dimensión fonética, que abarca cada una de las competencias que constituyen la Competencia Comunicativa. En las subtarear se han propuesto actividades que han estimulado el desarrollo de las competencias específicas y de las competencias estratégicas de los estudiantes.

La competencia perceptiva ha sido estimulada a través de diversos videos, del contraste de contornos melódicos del portugués brasileño y del español peninsular- que fueron extraídos investigaciones cuyo el corpus era del habla espontánea como en Devís Herraiz (2011), Fonseca de Oliveira (2013), Leite Araújo (2014) y Mateo Ruiz (2014) – y por

---

<sup>37</sup> Véase el apartado 2.1.2, donde se ha descrito el modelo de competencia comunicativa propuesto por Cantero (2008).

medio de las conversaciones que han establecido con la profesora y sus compañeros de clase.

La competencia productiva ha sido fomentada continuamente por medio de las reuniones preparatorias para la ejecución de las subtarear, a través de las actividades propuestas (al narrar historias, al vender un producto y solucionar un problema en sus cortometrajes, al participar de una asamblea y al conducir una mini clase de E/LE). Las constantes tareas orales han posibilitado el desarrollo de la pronunciación (a nivel segmental), de la entonación lingüística, del ritmo y de la fluidez discursiva de los estudiantes universitarios brasileños de E/LE. Por lo tanto, el esfuerzo que han realizado a través de dichas tareas les ha permitido perfeccionar la mayoría de los factores lingüísticos que abarcan esta competencia.

La competencia discursiva ha sido desarrollada a través de los intercambios comunicativos que establecieron al realizar cada actividad. Es decir, ha estado relacionada con sus capacidades de comprender y producir los discursos. Y los alumnos han sido capaces de relacionar sintagmáticamente las unidades del código, aunque en algunos momentos hayan tenido dificultades en hacerse comprender y hayan optado por realizar traducciones para mantener su interlocución discursiva.

La competencia mediadora ha sido estimulada por medio de las tareas en grupo. Esencialmente, la mayoría de las actividades fueron realizadas en equipo. De esta forma han podido hablar, negociar, cooperar en las interacciones y realizar reparaciones u otras formas de comprensión de los contenidos lingüísticos, discursivos y/o culturales. Los estudiantes se han esforzado para desarrollar sus argumentos, añadir informaciones relevantes en sus conversaciones y en cooperar en los intercambios comunicativos de sus compañeros. Pero han realizado demasiadas traducciones y han presentado algunos extranjerismos al mediar su discurso oral. Es decir, necesitan aún buscar nuevas estrategias para perfeccionar dicha competencia.

Respecto a la competencia interactiva, se verificó que no hubo factor de cambio en las estrategias de negociación, cooperación y de mediación oral de los estudiantes. Pese a la menor interferencia del PB en las estrategias de negociación y de mediación oral, si se compara la acción didáctica con la acción piloto.

La competencia lingüística, es decir, lo que se refiere a la ampliación de las unidades del código (como los fonemas, las palabras o los sintagmas) y sus relaciones internas, ha sido

desarrollada a través de los objetos utilizados para la creación de las narrativas (las cuales han ampliado el léxico), por medio de los productos que los alumnos tuvieron que promocionar en sus cortometrajes, utilizando estructuras sintácticas relevantes para el contexto universitario, y al solucionar los problemas que se plantearon para la asamblea de condominio (asumiendo distintas personalidades, ampliando el léxico de las características físicas y psicológicas, ampliando el vocabulario acerca del vecindario, de las relaciones de convivencia y usando estructuras sintácticas relativas a ese contexto).

La competencia cultural, cuanto a la adquisición de nuevas variantes estilísticas (melódicas, personales, fonéticas e identitarias), ha ocurrido atendiendo a los criterios de cercanía, difusión mediática y de los conocimientos de la profesora. Por cercanía, se ha trabajado la pronunciación de algunos países de Sudamérica y América del Norte, como Argentina, Perú y México. Por difusión mediática, es decir, a través de videos recogidos de la internet, se ha trabajado la pronunciación del español peninsular al escuchar entrevistas de personas famosas. También por medio del corpus recogido de otras investigaciones, las cuales la profesora se encargaba de contextualizar los aspectos culturales. Además, la profesora tuvo la oportunidad de visitar diversos países en Sudamérica (Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Venezuela) e incluso España. El hecho de haber vivenciado otras culturas de habla hispánica ha facilitado la transmisión de conocimientos. Igualmente, algunos de los estudiantes han viajado a otros países y otros se han interesado en conocer distintas variantes lingüísticas (principalmente la de México) por medio de canciones y telenovelas). Ellos también han compartido sus conocimientos culturales al realizar las actividades, contribuyendo así para el perfeccionamiento de dicha competencia.

Según Cantero (2014:35), la competencia estratégica se define como “los recursos que el hablante pone en juego para relacionar los conocimientos y las habilidades al confrontar cada situación comunicativa”. Mediante las tareas que se han aplicado en esta investigación, se ha verificado que los alumnos han sido capaces de desarrollar algunas de las competencias específicas que constituyen dicha competencia. Es decir, los estudiantes han sido capaces de perfeccionar sus competencias productiva y perceptiva, además de mantener el mismo grado de su competencia mediadora. Por lo tanto, se concluye que estos estudiantes han avanzado en su capacidad de integrar los saberes y las competencias presentes en otras competencias, pero necesitan seguir invirtiendo en su

aprendizaje a fin de mejorar sus competencias interactiva y mediadora, a fin de perfeccionar aún más su interlengua.

## **7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**



## 7. Conclusiones de la investigación

### 7.1 Cumplimiento de los objetivos de la investigación

Este último capítulo cierra la investigación que ha sido llevada a cabo. Después de planificar la acción piloto, ponerla en práctica, observar su progreso, reflexionar acerca de los resultados y retomar todo este proceso metodológico al realizar la acción didáctica descrita en el capítulo 4, ha sido posible recoger los datos concretos que se han analizado en el capítulo 5. Este análisis ha posibilitado la triangulación de las informaciones en el capítulo 6 a fin de presentar las conclusiones acerca de la acción didáctica, así como las consideraciones finales considerando las competencias descritas en el capítulo 2.

Teniendo en cuenta todo el proceso que ha sido desarrollado, se retoman los objetivos de la investigación formulados en el capítulo 3 y se determina el grado de su cumplimiento.

#### **1. Objetivo General. Identificar el desarrollo de la competencia fónica de aprendices brasileños de E/LE en la enseñanza superior con base en el Enfoque Oral.**

Al plantear esta acción didáctica, se ha considerado que la competencia fónica posee una perspectiva multidimensional y, por lo tanto, envuelve las demás competencias que constituyen la competencia comunicativa del hablante. Para atender a la diversidad de códigos orales que se emplean en la comunicación oral, según el contexto, y a los distintos interlocutores con los que los aprendices se deparan a cada circunstancia, se ha puesto en práctica una acción basada en el Enfoque Oral asociado al enfoque por tareas.

En las tareas se han propuesto contextos de usos de la lengua española que fueran significativos para los estudiantes brasileños, futuros profesores de E/LE. Es decir, que les permitiera perfeccionar sus intercambios comunicativos como usuarios de esta lengua y, a la vez, que les posibilitara reflexionar acerca de su rol “docente”. Los estudiantes han demostrado interés por los contextos propuestos y han realizado una trayectoria eficaz de usos de la lengua española al crear narrativas orales (siendo la primera un relato acerca de su aprendizaje previo de la lengua española), al producir cortometrajes (dando énfasis a los problemas del ambiente universitario y, al mismo tiempo, proponiendo soluciones para resolverlos), al simular una asamblea de condominio (expresando acuerdo y desacuerdo acerca de los conflictos que viven en su cotidiano fuera del aula) y, por fin, al impartir una mini clase de expresión oral de E/LE (buscando poner en práctica y

compartiendo todo lo que han aprendido a lo largo de la acción didáctica con sus compañeros). Por eso, todas las actividades fueron desarrolladas en parejas o en grupos, de manera que los alumnos ocuparan su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tuvieran más oportunidades de interacción. Incluso, a lo largo de la acción piloto y en los cuestionarios de autoevaluación, han hecho diversas sugerencias (menos actividades acerca de conceptos teóricos de la lengua oral, menos tareas controladas por las grabaciones de audio y el uso de recursos más lúdicos como un audio descripción, el juego LEGO, la simulación de una asamblea que los acercara a los contextos de habla fuera del aula) que han ayudado a mejorar las tareas propuestas por la investigadora en la acción didáctica.

Los resultados presentados en los capítulos 5 y 6 han mostrado que los aprendices tuvieron éxito al desarrollar algunos componentes de sus competencias fónicas perceptiva y productiva. Principalmente los factores lingüísticos del ritmo, de la entonación lingüística, de la pronunciación (a nivel segmental) y de manera muy significativa el fenómeno de la fluidez. Dichas competencias forman parte de cada competencia fónica de tipo estratégico (lingüística, discursiva, cultural y estratégica), las cuales también presentaron avances en su perfeccionamiento.

Respecto a las competencias fónicas, interactiva y mediadora, los estudiantes en cada acción (piloto y didáctica) no han presentado un factor de cambio, es decir, no se han constatado progresos significativos de estas competencias. Sin embargo, al comparar las acciones, se ha notado que ha habido una disminución en las interferencias del portugués brasileño en las estrategias de negociación y de mediación oral (que forman parte de la interacción), implicando en más concienciación lingüística de estos componentes por parte de los estudiantes en la acción didáctica.

Cabe destacar que, en el comienzo de la acción didáctica, los estudiantes cumplían el rol de aprendices. Desarrollaban narrativas orales (relatos, cuentos, propagandas, debates, etc.) bajo un registro informal de lengua. Con el paso del tiempo realizaron otras tareas y se fueron apropiando de los diversos componentes que dan forma a esta dimensión fónica de la lengua española. Incluso, por medio de las reflexiones que se hacían al final de las tareas, se ha discutido acerca de las estrategias de comunicación en la competencia interactiva, que también son esenciales para el perfeccionamiento de su competencia docente. El reto era ministrar una mini clase de expresión oral de E/LE. Por lo tanto, era

necesario que cambiaran del rol de alumnos para lo de “profesores”. Mientras tanto, deberían seguir interactuando con sus “aprendices”. La mayoría de los estudiantes, al impartir sus mini clases, ha comprendido que era importante darles más espacio de interacción para los aprendices, interviniendo menos a lo largo de las sesiones. Por este motivo, no se ha constatado un factor de cambio significativo en sus intercambios comunicativos en la tarea final. Se han distanciado de sus interlocutores al asumir un registro formal de la lengua, añadiendo a su discurso géneros textuales orales distintos (exposición oral, instrucciones de uso, comandos diversos, etc.) de los que se habían sometido al principio de esta acción didáctica.

Es necesario, por lo tanto, que los estudiantes universitarios brasileños de E/LE, al interactuar en los diversos contextos, por medio de distintos géneros textuales y registros de habla, se esfuercen más para realizar sus intercambios comunicativos, negociando las informaciones, cooperando para el desarrollo de las conversaciones y añadiendo explicaciones al mediar su discurso. Al asumir el rol de “docentes” es imprescindible que dejen de ser solo instructores y pasen a actuar como interlocutores de sus alumnos en las tareas que les proponen, sin apropiarse de su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. De esta manera, será posible verificar más progresos en su competencia interactiva.

Respecto a la competencia mediadora, los alumnos se han esforzado para intermediar los intercambios comunicativos de sus interlocutores. Sin embargo, resultados de las grabaciones de audio han presentado la predominancia del uso de traducciones y/o extranjerismos en el habla de los estudiantes para que sus interlocutores entendieran algo que les resultaba difícil de explicar en español. Es decir, han tenido dificultades para desarrollar nuevos recursos en la mediación oral de su interlengua. Cabe resaltar que todos los alumnos eran lusohablantes, o sea, tenían la misma L1, lo que implicaba en el poco esfuerzo de perfeccionamiento de la mediación oral (entre los individuos y de su propia interlengua). Por eso, se ha concluido que para este público meta es recomendable que, en las tareas capacitadoras de la acción didáctica, se incluyan actividades con foco en la forma, de manera que los alumnos puedan a lo largo de sus interacciones dirigir su atención al desarrollo de las paráfrasis y de la autoreparación. Así usarán de forma más eficaz su competencia estratégica, ampliando los recursos disponibles para desarrollar su competencia mediadora.

Con relación al funcionamiento de la lengua, en ambas acciones, se ha tratado el desarrollo del componente lexical y de la creatividad como aspectos que formaban parte de las conversaciones que han sido establecidas a través de las tareas. Conforme se ha aclarado en el capítulo 6, el Enfoque Oral apuesta por el uso de un vocabulario que esté dentro de frases en contextos significativos de comunicación oral entre los interlocutores. Tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, el desarrollo del léxico ha ocurrido por medio de los recursos audiovisuales que la profesora ha introducido a cada subtarea, de las conversaciones que la docente establecía con los alumnos y a través de lo que iban aprendiendo con sus compañeros de clase en sus intercambios comunicativos. Con eso, se ha concluido que es imprescindible ajustar el *input oral* que se les ofrece a los alumnos, según sus necesidades. De este modo se promoverá cada vez más el desarrollo de su creatividad discursiva y de los demás factores lingüísticos de su producción oral.

En resumen, se han verificado grados expresivos en el desarrollo de la competencia fónica de los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español, tras observar sus competencias fónicas específicas y sus competencias fónicas de tipo estratégico. Las conclusiones expuestas en este objetivo muestran que es posible identificar esta competencia en un contexto de instrucción formal de enseñanza de lenguas (en este caso en la enseñanza superior). Y que se puede promover su perfeccionamiento a través de una propuesta didáctica atractiva para los aprendices brasileños, con tareas contextualizadas, dentro de una inmersión fónica y con sus interlocutores habituales. O sea, por medio de una acción basada en el Enfoque Oral.

## **2. Objetivos Específicos**

### **2.1 Diseñar una acción didáctica basada en el Enfoque Oral.**

En la educación superior, las actividades orales suelen ocurrir a través de seminarios o debates, en los cuales los estudiantes exponen, de manera individual, los conocimientos adquiridos, y estos se dan, en la mayoría de las veces, al final de cada curso como uno de los instrumentos de evaluación. Con la lengua extranjera, dichas actividades ocurren de forma muy parecida. En los cursos de formación para el profesorado de lenguas, los alumnos estudian asignaturas del ciclo básico que tratan de la oralidad como uno de sus componentes curriculares y en estas disciplinas realizan algunas actividades volcadas al

desarrollo de su exposición oral, a través la identificación de pares mínimos (ejercicios de comprensión auditiva en los que se distinguen por escrito los fonemas de una palabra), por medio de lecturas dirigidas (ejercicios de lectura en altavoz de fragmentos textuales), seminarios (presentaciones orales acerca de un tema determinado previamente y donde los alumnos suelen realizar la lectura de temas en un cartel o en la pizarra) y debates (ejercicios de conversación en los que los alumnos suelen preparar un guión escrito antes de ejecutarlos). Es decir, la mediación lectoescritora aparece en gran parte de los momentos donde el alumnado es invitado a expresarse oralmente. Sin embargo, para adquirir su lengua materna estos individuos tuvieron que, primeramente, relacionarse con sus interlocutores más cercanos (madre, padre, hermanos u otros parientes con quienes convivían a menudo) y con ellos aprendieron a cómo comunicarse y a integrarse al contexto que estaban comenzando a descubrir. Su competencia lectoescritora se ha dado en un momento posterior. El Enfoque Oral tiene la misma lógica. Conforme ha explicado Clarens Blanco (2015), el desarrollo de una lengua extranjera debe comenzar por la oralidad. Si se empieza por medio de la lengua escrita, lo normal será que el aprendiz aplique las reglas de su lengua materna. En el caso de la lengua española, en el contexto brasileño, los aprendices pronuncian los enunciados aplicando las normas fónicas de la lengua portuguesa y el discurso parece ser bastante comprensible, debido a la proximidad gramatical entre las dos lenguas, pero al mismo tiempo genera muchos malentendidos (al hablar con interlocutores nativos o más competentes) porque se acomodan y no se esfuerzan en adecuar su pronunciación a la lengua meta. El Enfoque Oral pretende mejorar esta perspectiva de enseñanza de lenguas extranjeras, tan afincada en el contexto brasileño, y mostrar que hay formas más eficaces para el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices.

Es un reto resignificar esta perspectiva tradicional de la enseñanza de lenguas, elaborando actividades orales que posibiliten, de verdad, el desarrollo de la competencia fónica de una lengua extranjera sin la mediación de la lengua escrita. Principalmente cuando los aprendices ya poseen un cierto grado de conocimientos lingüísticos de la LE y están acostumbrados a dicha mediación. No se han identificado muchas propuestas didácticas bajo el Enfoque Oral en el contexto de la enseñanza superior. Por eso, para el diseño de esta acción se han utilizado las investigaciones de Giralt (2012) acerca del “Enfoque Oral en la iniciación/aprendizaje y adquisición de la pronunciación de E/LE” y de Clarens

Blanco (2015) sobre “La enseñanza de la lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria” como punto de partida, pues en sus estudios hay actividades exclusivamente orales y los resultados han presentado avances significativos en la pronunciación de sus alumnos.

Las acciones piloto y didáctica, propuestas en esta investigación, fueron diseñadas durante los cursos de 2017-2018. En aquel entonces, la profesora trabajaba con los estudiantes brasileños de Letras-Español y algunos alumnos del grado de Traducción Español que se estaban preparando para ser profesores y traductores. Su interés era mejorar la oralidad que ya habían adquirido en cursos de lenguas o a través de las asignaturas que formaban parte del ciclo básico (obligatorio) de sus carreras. Estaban acostumbrados a realizar actividades en las que se practicaba la corrección fonética y se usaba la mediación lectoescritora a fin de posibilitar su expresión oral. Era normal que la profesora se deparara con una cierta resistencia de los alumnos en desprenderse de dicha mediación. Para cambiarles esta postura, las actividades que se les planteara tenían que ser atractivas y, a la vez, eficaces para que pudieran alcanzar su objetivo.

Por todo ello, se diseñó por primera vez algunos ejercicios (basados en el Enfoque Oral) para los estudiantes del segundo semestre de 2017 y se mantuvo parte de las actividades bajo la perspectiva tradicional del enfoque prescriptivo. En seguida, se elaboró una acción piloto, en el primer semestre de 2018, con un conjunto de subtareas orales (relatos de métodos de aprendizaje en E/LE; producción de cortometrajes; creación de narrativas orales; análisis de la entonación prelingüística del español y del portugués brasileño; las interferencias interlingüísticas entre el español/portugués; producción de secuencias didácticas para la tarea final) a fin de preparar a los estudiantes para ejecutar la tarea final que era realizar una mini clase de expresión oral de E/LE para sus compañeros de clase. Tras analizar los resultados obtenidos, se reflexionó y se replanteó la acción que se había propuesto en el primer semestre de 2018. En esta segunda propuesta, se hicieron las siguientes alteraciones: se redujo la cantidad a 3 subtareas (creación de narrativas orales; expresar énfasis a través de la producción de cortometrajes y expresar acuerdo o desacuerdo por medio de una asamblea de condominio); se valoraron las tareas que posibilitaban contextos más significativos de interacción entre los alumnos; se incluyeron las actividades y/o tareas propuestas por los alumnos de la acción piloto que más les motivaron y, por consiguiente, generaron más intercambios comunicativos; se

estructuraron las actividades como previas, posibilitadoras y/o capacitadoras según la propuesta de Martín Peris (1999), de manera que los aprendices se sintieran más seguros y cómodos para realizar la misma tarea final.

Dentro de cada acción, se han especificado la carga horaria, las destrezas dirigidas a cada actividad, la forma de distribución de los alumnos, el material de entrada, los procedimientos adoptados, las metas relacionadas a las destrezas involucradas en las tareas, el producto esperado de cada actividad, los roles de la profesora y de los aprendices y el entorno. Se ha considerado que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y, por este motivo, se ha adoptado un modelo sobre el cual tanto la profesora como sus estudiantes pudieran constantemente reflexionar y valorar juntos acerca de sus progresos. Así, la evaluación ha sido dentro de la perspectiva formativa-acreditativa. De esta manera, se ha podido valorar todo el proceso de aprendizaje de forma continuada, multidimensional, contextualizada y colaborativa. De hecho, este modelo evaluativo ha auxiliado a la profesora en la valoración de los resultados y en las modificaciones que se realizaron en las actividades de la acción piloto para la acción didáctica a fin de posibilitar más el desarrollo de la competencia fónica de sus aprendices. Justo después de la elaboración de las acciones didácticas, estas fueron puestas en práctica y los alumnos participantes han presentado avances impresionantes en su producción oral, estimulando así la realización de esta investigación acción. Por todo ello, se considera que es posible diseñar una acción basada en el Enfoque Oral a fin de posibilitar el aprendizaje de la lengua oral española a estudiantes brasileños en la educación superior.

## **2.2 Pilotar la acción didáctica y evaluar su eficacia.**

Conforme ya se ha relatado, esta acción didáctica fue implementada a lo largo de dos semestres del año de 2018 por la profesora investigadora. Algunas de las actividades orales han sido puestas a prueba en el curso anterior (2º/2017) y han estimulado a la elaboración de una propuesta que, de hecho, se ha podido observar la efectividad del Enfoque Oral en la educación superior. Como la investigadora es profesora de lengua española en una universidad pública de Brasil, ha utilizado como método la investigación acción, pues esta forma le ha posibilitado llevar a cabo esta acción en un contexto real de enseñanza. Además, le ha permitido reflexionar acerca de soluciones para una cuestión importante: la baja eficacia del sistema de enseñanza de la lengua española oral en la

educación superior. Es cierto que los exámenes que avalan la entrada de los estudiantes a las universidades brasileñas cobran solamente la adquisición de una competencia lectora mínima de inglés, español o francés como lenguas extranjeras de prestigio en el ambiente académico. Ni siquiera especifican el código lingüístico para los alumnos que eligen una determinada carrera de Filología. También no se puede negar que los cursos de lenguas, así como las asignaturas creadas para la adquisición de la lengua meta, en este contexto universitario, están diseñados para el desarrollo de la competencia escrita (debido a la necesidad de realización de los trabajos, monografías y proyectos finales de grado) y la lengua oral, desafortunadamente, es tratada de manera secundaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Encima, la sociedad brasileña sostiene aún la creencia de que basta con el “portuñol” para hacerse comprender y, con eso, los estudiantes acaban adoptando la ley del esfuerzo mínimo en esta interlengua, ya que consiguen rápidamente obtener progresos en los demás saberes que conforman la Competencia Comunicativa de la lengua española. Sin embargo, si se están preparando para ser profesores de E/LE ¿cómo van a comunicarse plenamente con sus alumnos? ¿cómo van a señalarles caminos para que superen el portuñol, evitando los malentendidos, y alcanzando el desarrollo de una interacción oral efectivamente en la lengua española con sus interlocutores?

La investigación acción que se ha puesto en práctica posibilitó la recogida de datos concretos mediante tres instrumentos: el diario de clase, los cuestionarios y las grabaciones de audio.

El diario de clase estaba compuesto de tres apartados: la dinámica de clase, el registro de anécdotas y las impresiones subjetivas de la profesora; siendo los dos primeros de carácter objetivo y el último subjetivo. A través del apartado de la dinámica de las clases se pudo constatar que las tareas, tanto en la acción piloto como en la acción didáctica, han funcionado parcialmente. Esto ha ocurrido debido a la adición de actividades al planteamiento mientras se ejecutaban las acciones, a la falta de claridad al transmitir las instrucciones de algunas actividades y al uso de unos contextos de interacción que los estudiantes no consideraron tan significativos para sus intercambios de comunicación oral. La constatación del funcionamiento parcial de las tareas ha causado cierta frustración y desánimo en la investigadora. Pero, después, se ha dado cuenta de que era necesario aprender con sus errores en el planteamiento de la acción y que esta sensación formaba parte del proceso espiral autorreflexivo crítico de este tipo de investigación. Es decir, tales

aspectos señalan la necesidad de más reflexión de la profesora a fin de que perfeccione su capacidad docente en percibir las reales necesidades del alumnado y ajustarlas para una mejor eficacia de la propuesta. En el apartado de los registros de anécdotas, que han sido expresadas por los alumnos, se han recogido las incidencias (positivas y negativas) que han alterado su comportamiento y actitud en el aula. Las incidencias han mostrado cómo los alumnos han madurado a lo largo del curso y se han esforzado para concentrarse en las actividades (en la acción piloto) y para superar la timidez (en la acción didáctica). Los comentarios de los alumnos eran negativos cuando se dedicaban a alguna tarea que tenían un carácter técnico y eran siempre muy positivos al realizar las actividades que poseían un componente más lúdico. En el apartado de las impresiones subjetivas de la investigadora, se han observado las sensaciones y los sentimientos de la profesora al aplicar esta acción. Según su perspectiva subjetiva, ha juzgado el desarrollo de las clases y los distintos sucesos que han pasado. Se mostró muy insegura al poner en práctica algunas actividades y al observar la desmotivación de algunos alumnos que no querían cambiar de grupos o que veían como muy difícil algunos retos establecidos, pero a medida que se fueron registrando tareas exitosas, que ha habido empatía de los alumnos con la mayoría de los temas propuestos, que se han sentido desafiados a interactuar y que cobraban su participación como una de sus interlocutoras, se ha puesto más contenta y motivada. Es decir, a lo largo de la acción didáctica ha dejado de ser una mera instructora de las tareas (con una postura rígida y distante de los intercambios comunicativos que los estudiantes realizaban en el aula) y se ha convertido en uno de sus interlocutores habituales (con una actitud más sensible a las situaciones comunicativas propuestas en clase).

Los cuestionarios de autoevaluación han proporcionado informaciones válidas, desde el punto de vista de los estudiantes, acerca de su nivel de motivación en las subtareas, de su actuación en las mini clases de expresión oral, de su desarrollo como aprendices de español en la acción didáctica y de los aspectos/grados de adquisición de la lengua española desde su primer contacto con la E/LE. Respecto a su nivel de motivación en las subtareas, los aprendices de la acción piloto valoraron positivamente la primera subtarea, enseguida perdieron parte de su estímulo al realizar las subtareas 2, 3 y principalmente de la 4, a causa de su carácter técnico y del tiempo dedicado al análisis de los contornos melódicos, pero retomaron el ánimo en las subtareas 5 y 6, afirmando que estas

actividades les proporcionaron más espacio de interacción y de producción oral con sus compañeros de clase. Los estudiantes de la acción didáctica contestaron que su motivación ha crecido a lo largo del curso, pues consideraron que la mayoría de las actividades propuestas se acercaban a su cotidiano y porque se sintieron desafiados a expresarse de otras maneras.

En referencia a su actuación en las mini clases de expresión oral, en ambas acciones los aprendices afirmaron que se sintieron muy motivados, que dicha tarea correspondió a sus expectativas y que lograron desarrollar su expresión oral. A ellos les pareció que habían elegido muy bien el tema, que el objetivo estaba claro, que habían realizado las debidas adecuaciones de los recursos al Enfoque Oral y opinaron que hubo poca interferencia de la mediación lectoescritora. Consideraron, en la acción piloto, que los alumnos estaban muy interesados, de manera que sus comentarios tras la realización de las mini clases les fueron útiles. Ya en la acción didáctica, afirmaron que el nivel de interés de los aprendices fue bastante satisfactorio.

Respecto a su desarrollo como aprendices de español a través de esta acción, los alumnos de la acción piloto reconocieron el perfeccionamiento de las estrategias de negociación y de cooperación, que mejoraron la capacidad de reparación y que desarrollaron la fluidez y la competencia estratégica. Los estudiantes de la acción didáctica afirmaron que mejoraron bastante la organización de las informaciones, el ritmo del habla, la entonación, el registro, la competencia fónica y que disminuyeron el acento extranjero. Además, declararon que desarrollaron mucho la negociación, la cooperación en los intercambios comunicativos, su capacidad de reparación, la competencia estratégica, el léxico, los comportamientos, las actitudes y las habilidades artísticas a través de las tareas propuestas y que esto les ayudó a disminuir bastante su timidez.

En referencia a los aspectos/grados de adquisición de la lengua española desde su primer contacto con la E/LE, los estudiantes de la acción piloto declararon haber desarrollado bastante la claridad, la entonación, la espontaneidad, la fluidez y el ritmo. Afirmaron que perfeccionaron mucho la comprensión oral, la construcción de enunciados, la creatividad, la pronunciación y el vocabulario. En sus comentarios afirmaron que mejoraron la capacidad en generar un discurso oral fluido, ampliaron la creatividad y que están más atentos al ritmo del habla. Pero declararon que seguían preocupados en reparar los errores que conformaba el componente lexical. En la acción didáctica, los alumnos contestaron

que mejoraron bastante la claridad, la comprensión oral, la construcción de enunciados, la entonación, la fluidez, el ritmo y la pronunciación. Afirmaron haber desarrollado mucho la creatividad, la espontaneidad y el vocabulario. Además, comentaron que disminuyeron la timidez, que aprendieron una manera distinta de cómo impartir una clase, haciéndoles pensar en diversos contextos de la comunicación oral, y que las actividades propuestas en la acción didáctica fueron estimuladoras, divertidas y confortables para la adquisición “natural” de la lengua.

Los cuestionarios de coevaluación han presentado informaciones legítimas acerca de la actuación de los alumnos como “docentes” en la tarea final de la acción didáctica. Estos cuestionarios han sido contestados por sus compañeros de clase que, a la vez, cumplían el rol de sus “aprendices”. Al contestar estos cuestionarios, los estudiantes declararon que hubo bastante interacción entre los alumnos; que ocurrió un poco de interacción entre los futuros profesores y los alumnos; que sus compañeros no se sintieron desamparados sin la mediación de la lengua escrita y que no percibieron la interferencia del portugués brasileño mientras sus compañeros impartían las mini clases. La mayoría ha declarado que esta experiencia de evaluar a sus compañeros les fue “poco” útil en su proceso de aprendizaje. Es decir, para estos estudiantes la coevaluación no les ha impactado conforme se esperaba. Se cree que todavía les falta cierta madurez para comprender que forman parte del proceso colaborativo de evaluación adoptado en esta acción didáctica.

Las grabaciones de audio (iniciales y finales) han permitido que se recogieran datos objetivos acerca de la progresión en la interacción y en la producción oral de los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español. En la interacción se observaron las estrategias de comunicación oral y en la producción se analizaron los factores lingüísticos en los que suelen ocurrir transferencias del portugués brasileño. Respecto a las estrategias de comunicación oral, se examinó el perfeccionamiento de la negociación, de la cooperación y de la mediación oral. Tanto en la acción piloto como en la acción didáctica se constató que no ha habido avances significativos en dichas estrategias. Además, conforme se ha presentado en las conclusiones del objetivo general de este capítulo, se cree que el uso de distintos géneros textuales orales (con diferentes registros de habla) al principio y al final de la acción ha influenciado en el desarrollo de la competencia interactiva de los estudiantes. Sin embargo, al comparar el factor de cambio de las estrategias de negociación y de mediación oral (que forman parte de la interacción)

en ambas acciones, se verificó que hubo menos interferencias del PB en las grabaciones de la acción didáctica.

En referencia a los factores lingüísticos de la producción oral, se analizó el desarrollo de la entonación lingüística, de la fluidez, de la pronunciación (a nivel segmental), del ritmo y de la creatividad. Los resultados mostraron que, en la acción piloto, los estudiantes han mejorado un 20% de la entonación lingüística (un 20%) y un 4,5% del ritmo (un 4,5%). Pese a los avances significativos en la adquisición de estos factores, no ha habido un factor de cambio general en su producción oral. Con todo, la acción didáctica ha provocado el cambio de un 8,6% en la competencia productiva de los aprendices y con eso ha posibilitado el desarrollo de un 29,4% de la fluidez; del 3,4% de la pronunciación, del 15,8% de ritmo y del 6,7% de la entonación lingüística. Es decir, ha promovido el perfeccionamiento de diversos componentes de la producción oral, principalmente el fenómeno de la fluidez. Este es el fenómeno central sobre lo que incide una propuesta basada en el Enfoque Oral. Ello refuerza la eficacia de esta metodología.

Respecto al factor “creatividad”, los alumnos han logrado éxito al presentar ideas innovadoras en las tareas y al generar autenticidad en su ejecución. Con todo, al observar su producción oral al comienzo y al final de las acciones didácticas, a través de las grabaciones de audio, no se ha constatado el desarrollo de rasgos de su imprevisibilidad discursiva. La mayoría de los alumnos ha producido un discurso oral conforme lo que se había solicitado a cada actividad.

En conclusión, ha sido posible pilotar la acción didáctica que se ha diseñado para esta investigación y los resultados obtenidos a través del diario, de los cuestionarios y de las grabaciones de audio avalan que ha habido progresos en la dinámica de las clases, en la percepción de la profesora acerca de su actuación en el aula, en las reflexiones realizadas por los alumnos respecto al aprendizaje y en la producción oral. Esto asegura la eficacia del Enfoque Oral como metodología para auxiliar en el perfeccionamiento de la competencia fónica de los aprendices brasileños de español, en educación superior. Permite, además, que se dé continuidad a las investigaciones en el área y se busque posibilidades para estimular aún más las competencias mediadora e interactiva de los estudiantes universitarios brasileños.

### **2.3 Identificar el desarrollo de las competencias fónicas específicas de los aprendices a través de la acción didáctica.**

Las competencias fónicas específicas, conforme afirma Cantero (2014), se refieren a las competencias productivas, perceptivas, mediadoras e interactivas. El desarrollo de dichas competencias ha sido observado por medio de los datos extraídos del diario de clase, de los cuestionarios y de forma más concreta a través de la de las grabaciones de audio (iniciales y finales) de las acciones piloto y didáctica. Tras analizarlos, se constató que la competencia productiva ha sido fomentada continuamente por medio de las reuniones preparatorias y de la ejecución de las subtarear, que resultaron en el perfeccionamiento de la mayoría de los factores lingüísticos, tales como la pronunciación (a nivel segmental), la entonación lingüística, el ritmo y principalmente la fluidez discursiva de los estudiantes. Respecto a la competencia perceptiva, los alumnos fueron estimulados a través de videos y audios que primaban por el habla espontánea, además de las constantes conversaciones que establecieron con la profesora y sus compañeros de clase, implicando en el avance de esta competencia a lo largo de la acción didáctica.

En referencia a la competencia mediadora, los alumnos (tanto en la acción piloto como en la acción didáctica) se han esforzado para intermediar los códigos orales entre los individuos, pero no han logrado desarrollar las intervenciones en su propia interlengua. Conforme se ha concluido en el primer apartado de este capítulo, se han valido del uso de traducciones y de algunos extranjerismos al mediar su discurso oral. Es decir, necesitan todavía perfeccionar más esta competencia.

Respecto a la competencia interactiva, se verificó que no hubo factor de cambio en las estrategias de negociación, cooperación y de mediación oral de los estudiantes. Sin embargo, se constató una menor interferencia del PB en las estrategias de negociación y de mediación oral al comparar la acción didáctica con la acción piloto. Es decir, los alumnos de dicha acción han sabido gestionar mejor los recursos que tenían para realizar sus conversaciones. Además, al asumir el rol de docentes en la tarea final, la mayoría de los estudiantes interactuó menos con los alumnos, pues querían darles más oportunidades de participación en las actividades propuestas. Se cree que el cambio de un registro informal (que se usó como parámetro al principio de la acción) para un registro formal de

comunicación también haya contribuido con sus dificultades para desarrollar esta competencia.

En resumen, ha sido posible identificar el grado de perfeccionamiento de las competencias fónicas específicas a través de esta acción didáctica. Es cierto que esta propuesta les ha posibilitado a los estudiantes avanzar en el desarrollo de sus competencias fónicas productivas y perceptivas; y también le ha permitido a la profesora investigadora que observara los aspectos necesarios para que pueda promover el desarrollo de las competencias fónicas mediadora e interactiva de sus aprendices. Esto forma parte del proceso reflexivo crítico de una investigación-acción y dichos resultados posibilitarán los replanteamientos de esta acción en futuras investigaciones.

## 7.2 Implicaciones Pedagógicas

El Enfoque Oral es una metodología que permite que las clases se aproximen a los contextos de habla natural y, según Vez (1998), les posibilita a los estudiantes realizar intercambios comunicativos eficaces, convirtiéndolos en interlocutores válidos. Además, hace que el docente, al adoptarlo como práctica pedagógica, resignifique sus creencias acerca de la enseñanza de la lengua oral y perciba que, de hecho, no se la puede enseñar (Cantero, 2019). En realidad, lo que él puede hacer es interactuar con sus alumnos. El profesor es más que un simple instructor que muestra el funcionamiento de una lengua. Él forma parte del complejo “juego” de comunicación oral que hay en el aula. Al compartir sus experiencias con los estudiantes, negociar las tareas propuestas (sugiriendo caminos para que los aprendices alcancen las metas establecidas), cooperar en las conversaciones y mediar las informaciones en los actos de habla, el profesor se transforma en uno de sus interlocutores válidos. Es la realización plena de lo que se propone en este enfoque metodológico. Se trata, por lo tanto, de *desarrollar la oralidad desde la propia oralidad* (Cantero, 2020).

Los estudios realizados en esta tesis han posibilitado que se promoviera avances significativos en el desarrollo de la competencia fónica de los estudiantes universitarios brasileños de E/LE a través del Enfoque Oral, así como ha provocado un cambio de perspectiva de la profesora investigadora acerca de la enseñanza de la lengua oral española.

Al implementar la acción piloto, la profesora al principio se preocupaba en explicar a los aprendices cada término o concepto que tuviera que ver con la lengua oral. Después, al replantear dicha acción, se dio cuenta que estas explicaciones iban a surgir naturalmente mientras interactuara con ellos. Se dio cuenta de que era más importante proponerles y participar de las situaciones comunicativas, desde la negociación de las reglas de convivencia en clase hasta cómo iban a construir sus mini clases en la tarea final, que ocupar el tiempo disponible para teorizar acerca de la lengua española. Esto hizo que algunos estudiantes comprendieran, a lo largo del curso, los momentos de preparación de las tareas siendo algo tan importante como sus presentaciones, pues también se convertían en contextos significativos de interacción y de perfeccionamiento de la lengua oral española. Todo este proceso fue válido, pues ayudó la docente y sus aprendices a relajarse y realizar con más motivación sus intercambios comunicativos.

El proceso espiral y autorreflexivo crítico de esta Investigación-acción ha sido fundamental para la observación, el replanteamiento y la puesta en práctica de la acción que se ha llevado a cabo. Dicho proceso ha sido importante para la superación de diversas dificultades. Por ejemplo, al planificar de nuevo la acción, se ha reducido el control de las interacciones por medio de las grabaciones de audio y estas pasaron a ocurrir solo en dos circunstancias: si alguna de las tareas demandaba este recurso como soporte y al principio/ final de la acción como instrumento de recogida de datos. Se han eliminado las tareas que trataban acerca de la lengua oral y las que tenían un carácter técnico sobre del análisis melódico de la entonación, posibilitando la ampliación de la inmersión fónica de los estudiantes. Y se ha cambiado el aula para un lugar con menos ruido externo y de esta forma se ha logrado crear un entorno en el que los aprendices pudieran actuar normalmente a través de la lengua oral española.

Entre los temas que se quedaron pendientes en la replanificación de esta acción están el uso de recursos tecnológicos (cuando por motivos externos las sesiones sean virtuales), los ajustes en los cuestionarios de coevaluación y la sistematización de las competencias fónicas de tipo estratégico en el diseño de la acción didáctica. Recientemente, durante el período de cuarentena (a causa del COVID-19)<sup>38</sup>, se han popularizado diversas

---

<sup>38</sup> De acuerdo con las informaciones presentadas por Ministerio de Salud brasileño (2020), el COVID-19 es una enfermedad ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2. Las personas afectadas por esta enfermedad presentan un estadio clínico que va desde infecciones asintomáticas hasta infecciones

aplicaciones a fin de promover la interacción social a distancia: algunas, como son el *Skype* y el *WhatsApp*, ya se utilizaban, aunque con grupos pequeños, mientras otras antes menos conocidas (*Zoom*, *Hangouts meet* y *Google Duo*) se han diseminado con gran intensidad. Dichos recursos tecnológicos están sirviendo, actualmente, como excelentes espacios de interacción oral. Cuando se replanifique la acción didáctica, seguramente estos recursos formarán parte de las tareas y posibilitarán a la profesora ampliar los contextos de instrucción formal de enseñanza de la pronunciación.

En los cuestionarios de coevaluación, que han sido aplicados durante la acción piloto y al final de la acción didáctica, es necesario que se hagan los siguientes ajustes: una alteración en el primer ítem de la primera pregunta (los alumnos deben, en realidad, examinar el grado de interés de sus compañeros con respecto a la mini clase que ha sido impartida por la pareja de estudiantes correspondiente) y un cambio en el momento de aplicación de dichos cuestionarios. La investigadora ha percibido que su aplicación sería más eficaz y aportaría datos más relevantes si ocurriera al final de cada subtarea. De este modo, los aprendices desmitificarían la figura del docente como el único observador en el proceso de aprendizaje y pasarían a colaborar más en el proceso evaluativo de sus compañeros de clase.

Como se pudo observar en el capítulo 4, que presenta el diseño de la acción didáctica, las tareas han sido planteadas para la promoción de la competencia fónica de los aprendices y han sido construidas para ayudarles a superar sus principales dificultades en la adquisición de la lengua oral española. Es decir, han sido dirigidas para el desarrollo de las competencias fónicas específicas (percepción, producción, interacción y mediación oral). Las competencias fónicas de tipo estratégico (lingüístico, discursivo, cultural y estratégico) han sido tratadas de una manera más global, o sea, de forma implícita a través de los temas propuestos en cada subtarea. Por eso, no se las han descrito de forma detallada en el diseño de esta propuesta. Tras una breve reflexión, se ha comprendido que tal descripción es un importante aspecto que ha quedado pendiente en la estructura de la acción didáctica. Se supone que, al replantear esta propuesta con las competencias fónicas de tipo estratégico sistematizadas a cada actividad, se mejorará la percepción del aprendiz de que la dimensión fonética abarca todas las competencias comunicativas. Por

---

respiratorias graves. Véase su descripción más detallada en la página: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

consiguiente, al poner en práctica la acción didáctica, será posible observar más eficacia en la dinámica de las clases.

Se pretende, en futuras investigaciones, ampliar los estudios de esta investigación realizando el diseño de nuevas propuestas didácticas (por ejemplo, creando nuevas tareas capacitadoras que incluyan el desarrollo de la competencia mediadora), transformando el diario de clase y los cuestionarios de autoevaluación para el formato digital (a fin de facilitar el registro y optimizar la recogida de datos), implementando espacios de interacción oral fuera del aula (a fin de ampliar los contextos significativos de habla para los alumnos) y haciendo el análisis acústico de las producciones orales (a fin de describir el desarrollo de la entonación prelingüística y observar la entonación paralingüística) de los aprendices de E/LE que se sometan al desarrollo de tareas basadas en el Enfoque Oral. En conclusión, se cree que el Enfoque Oral ha proporcionado un salto cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española de los estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español. Este enfoque les ha posibilitado desarrollar diversos componentes de sus competencias fónicas específicas y, de manera general, han avanzado en el perfeccionamiento de sus competencias fónicas de tipo estratégico. Les ha permitido reflexionar y realizar una práctica docente que les ha acercado a sus alumnos en las mini clases de expresión oral de E/LE. Por estas razones, se cree que esta metodología es muy eficaz y que debería ser aplicada en cualquier contexto de instrucción formal de enseñanza de lenguas.

Se pretende, por lo tanto, seguir desarrollando investigaciones basadas en el Enfoque Oral, que sean de interés para los aprendices de E/LE y difundirlas a otras universidades públicas, escuelas de enseñanza secundaria y cursos de idiomas en Brasil. De esta manera, será posible colaborar con el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas que se realizan en múltiples contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.



## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 8. Referencias Bibliográficas

Alfonso, R. L. (2005). Sobre el vocalismo y la pronunciación. En *Revista Phonica*. V.1,1-17.

Alfonso, R. L. (2010). *El vocalismo del español en el habla espontánea*. Tesis Doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Alfonso, R. L. y Giralt, L.M (2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. En *Cauce, Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. V. 36. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Centro Virtual Cervantes. 117-133.

Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. En *Applied Linguistics*, V.5, N.2,156-171.

Almeida Filho, J. C. P. (2007). *Linguística Aplicada-Ensino de Línguas e Comunicação*. (2ª ed.). Campinas, SP: Pontes Editores e Arte língua.

Altman, H. (1980). Foreign language teaching: focus on the learner. En Altman. H. y Vaughan, J. (eds.). *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.

Arias Corrales, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Revista de Lenguas Modernas*, N°20, 259-272.

Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. En *The Modern Language Journal*. V.53. 3-17.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartolí, R. M. (2012). *La pronunciación por tareas en E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de la investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Boersma, P. y D. Weenik. (2009). *Praat: doing phonetics by computer*. Versión 6.1.15.[Programa informático]. Descargado el 29 de septiembre de 2017, de <http://www.praat.org>.
- Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. En *Signos*, V.19, 42-49.
- Brisolara, B.L y Semino, J.M.I (2014). *¿Cómo Pronunciar El Español? La Enseñanza de la Fonética y La Fonología para Brasileños: Ejercicios Prácticos*. (2ª ed.). SP, Brasil: Ed. Pontes.
- Briz, A. y Grupo Val. Es. Co. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia*, 6, 7-61.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1, 1, 1-47.
- Cauneau, I. (1992). *Hören, Brummen, Sprechen, Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Munich: Klett Edition Deutsch.

Cantero, F.J (1993). El enfoque pré-comunicativo en la enseñanza de E/LE. En el *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid: CEMIP.

Cantero, F.J (1997): De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación. En Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe el siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona. 179-188.

Cantero, F.J (1998). Conceptos Clave En Lengua Oral. En Mendoza, A. (Coord.) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori. 141-153.

Cantero, F. J. (1999). Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos. En *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. 127-133

Cantero, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. (2003). Fonética y Didáctica de la Pronunciación. En Mendoza, A. (Coord.) *Didáctica De La Lengua y La Literatura Para La Educación Primaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall. 545-572.

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

Cantero, F. J y Font-Rotchés (2009). Protocolo para el Análisis Melódico del Habla. En *Estudios de Fonética Experimental*, N.18, 17-32.

Cantero, F.J (2014). Adquisición de Competencias Fónicas. En Yolanda Congosto et al. (eds.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*. Vol. II. *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas / Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco-Libros. 29-55.

Cantero, F.J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Barcelona: 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*. Barcelona: Octaedro. 1-42.

Cantero, F.J. y Giralt, M. (coord.) (2020). *Pronunciación y Enfoque Oral en Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en Tareas. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. Lancaster, Gran Bretaña, V.7-8, 33-53.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lews, Sussex: Falmer Press.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas Del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D., M. Luna y M.; G. Sanz (1994). *Ensenyar Llengua*. Barcelona: Graó.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Clarens Blanco, I. (2015). *La Enseñanza De La Lengua Inglesa Oral En Ciclo Superior De Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and teaching*. (2 ed.). Londres: Edward Arnold.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrel, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. En *Applied Linguistics* 6. Oxford: Oxford University Press. 5-35.

Celce-Murcia, M., (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón Soler, Eva Safont Jordà, Pilar (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Drodrecht: Springer. 41-57.

Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. [Consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, V.4. Traducido al español en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Ed. Visor.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *IRAL*, 9, 147–60.

Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Clé international.

Danes, F. (1960): Sentence intonation from a functional point of view. En *Word* 16. 34-54.

De Arriba, C. y Cantero, F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de las lenguas. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, V.16, 9-21. Madrid: Universidad Complutense.

Devís Herraiz, E. (2011). La entonación de (des)cortesía en el español coloquial. En *Revista Phonica* 7, 36-79. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Escobar, C. (2000). Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafoli oral. En Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Elliott, J. (1991). Action research for Educational Change. (Trad. Cast.: *La investigación-acción en educación*. (2ª ed.). Madrid, Ed. Morata, 1994).

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Face, T. (2003). Intonation in Spanish declaratives: differences between lab speech and spontaneous speech. En *Catalan Journal Linguistics*. V.2. 115-131.

Faersch, C. y Kasper, P. (1984). Two ways of defining communication strategies. En *Language Learning: A journal of applied linguistics*. V.34, 1, 45-63.

Fernández, N. L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? En *Butlletí La Recerca*, N. 7. 1-13. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Flege, J.E. (1984). The detection of French accent by American listeners. En *Journal of the Acoustical Society of America*, V. 76, 692-707.

Franco Souto M. M. y Almeida Filho J. C. P. (2015). O conceito de Competência Comunicativa em retrospectiva e perspectiva. En *Revista Desempenho*, V. 1, N. 11. 1-19.

Fonseca de Oliveira, A. (2013). *Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños*. Tesis Doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Font-Rotchés, D. y Torras Compte, F. (2007). El portafolis en llengua oral: una experiència a formació del professorat. En *Revista Phonica*. V.3, 32-45.

Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue y Porquier, R. (1980). Connaissance en langue étrangère. En *Langages* 57, 43-60.

García Riverón, R. (1996a). *Aspectos de la entonación hispánica. I: Metodología*. Cáceres, Universidad De Extremadura.

García Riverón, R. (1996b). *Aspectos De La Entonación Hispánica. II: Análisis acústico de muestras de español de Cuba*. Cáceres, Universidad De Extremadura.

García Riverón, R. (1998). *Aspectos de la entonación hispánica. III: Las funciones de la entonación del español en el español de Cuba*, Cáceres, Universidad De Extremadura.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

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. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Giralt, M. (2015). Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje y creencias de los estudiantes en los procesos de adquisición y aprendizaje de la pronunciación en ELE. En Cabedo, A. (eds). *Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla: tradición y avances en la fonética experimental*. Valencia: Tecno lingüística. 233-240.

González Argüello, V., Font P. y Tomás J. (2008). El uso del portafolio para la Autoevaluación Continuada del Profesor. En *Monográficos Marco ELE* 7, 92-110.

Grice, H. P. (1969). Utterer's Meaning and Intentions. En *The Philosophical Review*, 68: 147-77.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Cole, P. y Morgan, J. L. (Eds.). En *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press. 41-58.

Guberina, P. (1956). L'audiométrie Verbo-Tonale at son application. En *Journal Français D'ORL*, 6. 23-42.

Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanke, M. (2003). Narrativas orais: formas e funções. En *Contracampo, Brazilian Journal of Communication*. N.9, 117-126.

Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. En *CABLE. Revista De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, V.5, 12-19.

Hidalgo Navarro, A. (1997a). Entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de Habla. En *Anejo XXI de Cuadernos de Filología*. Universitat de València.

Hidalgo Navarro, A. (1997b). La estructura del discurso oral. En torno a las funciones lingüísticas de los suprasegmentos en la conversación coloquial. En *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics 2*, 147-165.

Hidalgo Navarro, A. (1998). Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes. En *Oralia 1*, 69-92.

Hidalgo Navarro, A. (2001). Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación. En *Moenia*, 7, 271-292.

Hidalgo Navarro, A. y Pérez Giménez, M. (2004): De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo. En *Cauce. Revista De Filología y su Didáctica*, 27, 221-246.

Hidalgo Navarro, A. y Cabedo, N.A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.

Iglesias, M. (2010). *L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació superior*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Jensen, M. y Hermer, A. (1998). Learnin by playing: learning foreign languages through the senses. En Byram, M. y Fleming, M. (ed.) *Language Learning in intercultural perspective: approaches trough drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 178-192.

Jerpersen, O. (1894) *Progress in Language, with Special Reference to English*. En *Amsterdam Classic Linguistics, V.17*. Amsterdam: Ed. Jhon Benjamin Publishing Company, 1993.

Jones, D. (1909): *Intonation curves*. Leipzig, Berlín: Teubebner.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.) (1988a). *The Action Research Planner*. (3ª ed.) Geelong, Victoria: Deakin University Press. (Trad. Cast.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes, 1988).

Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.) (1988b). *The Action Research Reader*. (3ª ed.) Geelong, Victoria: Deakin University Press. (Trad. Cast.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes, 1988).

Krashen, S. (1973). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. En S.D Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.) (1982), *Child-adult differences second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 202-226.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.

Lahoz, M. J. (2006). La enseñanza de la entonación en el aula: cómo, cuándo y por qué. *En Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE.V.2*. Logroño: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). 705-720.

Larsen-Freeman y Long, M. (1984). *Introducción al estudio la adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.

Lehiste, I. (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Leite Araújo, M. (2014): *Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: Modelos para o Ensino de Línguas*. Trabajo final de máster. Brasil: Publicaciones de la Universidad de Brasilia.

Leite Araújo, M., Font-Rotchés, D. y Huelva, U. E. (2015). Melodías para preguntar en portugués y en castellano. Un Análisis contrastivo. En Cabedo, A. (ed). *Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia. 23-34.

Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Lieberman, P. (1967): *Intonation, Perception and Language*. Cambridge: MIT Press.

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. En *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91-114.

Mac-Neilage P.F y Davis, B.L (1990a). Acquisition of Speech Production: Frames, Then Content. En Jeannerod, M. (Ed.), *Attention and Performance XIII: Motor Representation and Control*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 453-476.

Mac-Neilage P.F y Davis, B.L (1993). Motor Explanations of babbling and earling speech patterns. En Boysson-Bardies (ed.) *Changes in speech and face processing in infancy: A glimpse at developmental mechanisms of cognition*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. 341-352.

Mackernan, J. (2008) *Investigación-acción y curriculum*. (3ªed.). Madrid: Ed. Morata.

Mateo Ruiz, M. (2014). *La entonación del español meridional*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (1997). *Gente 1. Libro del alumno*. Barcelona: Ed. Difusión.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (1998). *Gente 2. Libro del Alumno*. Barcelona: Ed. Difusión.

Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Ed. Edinumen.

- Masip, V. (1998). *Gente que pronuncia bien I. Curso de pronunciación española para brasileños*. (1ª ed.). Barcelona: Ed. Difusión.
- Mckernan, J. (2008). *Investigación-Acción y Curriculum*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Michaelis, H. y P. Passy (1897) *Dictionnaire fonétique de la langue française*. Hannover: Meyer.
- Morín, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. (3ª ed.) Porto Alegre: Sulina.
- Navarro Tomás, T. (1944) *Manual de entonación española*. (4ª ed.) Madrid: Guadarrama.
- Nassar R. (1975). *Lavoura arcaica*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.
- Nemser, W. (1971) Aproximative systems of foreign language learners. En *IRAL IX* (2), 115-123.
- Neufeld, G.G (1978): On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. En *Canadian Modern Language Review*. 163-94.
- Nunan, D. (1989). *El Diseño de Tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning strategies – What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Padilla, G. A. X. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y Enseñanza de Lenguas*. Alicante, España. Publicaciones de la Universitat de Alicante.
- Paulston, C. B y Brudder, M.N (1976) *Teaching English as a Second Language; Techniques and Procedures*. Pittsburg: Winthrop Publishers Incorporate.
- Perrenoud, PH. (2002). Les Cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte-Foy: Presses De L'université Du Québec. (versión en portugués: *Os Ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004).

Piquer, V. I. (2004). *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en educació infantil*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Piquer, V. I. (2006). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. En *Porta Linguarum* 6, 115-128.

Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la Productions orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis doctoral. Francia: Publicaciones de la Universidad de París.

Quilis, A. (1988). Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española. En *Revista de Filología Española*. Madrid, N. 68, 33-65.

Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Ed. Gredos, S.A.

Rabasa Fernández, Y. (2012). *Os Conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: O que revela a prática do curso de Letras/Espanhol?*. Trabajo final de máster. Brasil: Universidad de Brasilia.

Ramón Torres, A. J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. En *Revista Phonica*, V.1, 1-9.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta:14/08/2020].

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: The Centre For Curriculum Development, Inc.

Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*. V. 19, 245-253.

- Searle, J.R (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL*, V. 10, 1-4. (versión española en Licerias, J.M,1992).
- Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. En *Interlanguage Studies Bulletin*, V. 3.143-191.
- Segalowitz, N. (2007). Access Fluidity, Attention Control, and Acquisition of Fluency in a Second Language. En Duff, P.A (ed)., *TESOL QUARTELY*, V. 41, N.1, 181-185.
- Skenhan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Spalacci, M. (2012). *Enfoque Oral y recursos digitales en un curso de francés como lengua extranjera (FLE)*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Tarone, E. (1978). The phonology of interlanguage. En Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House.15-33.
- Trubetzkoy, N.S. (1939): *Grundzüge der Phonologie. Travaux du cercle linguistique du Prague*, 7. (traducción al español: *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel,1987)
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol 1. Estrasburgo: Prensa del Consejo de Europa.
- Vez, J. M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. 75-86.
- Viciedo, L. U. (2008). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación*. Tesis Doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Wertsch, J.V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge/Massachusetts/Londres:Harward University Press. (Trad. esp. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós)

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó, 4ª reimpresión.

Zanón, G. J. (1990). Los Enfoques por Tareas para la enseñanza de Lenguas Extranjeras. En *Cable, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, V.5, 19-27.

Zanón, G. J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. En *Monográficos Marco ELE*. ISS 1885-2211/ N.11, 2010, 410-418.

#### **Páginas web consultadas:**

- [https://en.wikipedia.org/wiki/2018\\_Brazil\\_truck\\_drivers%27\\_strike](https://en.wikipedia.org/wiki/2018_Brazil_truck_drivers%27_strike)  
[Consulta: 21 de mayo 2018]
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvii.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm)  
[Consulta: 07 de mayo de 2019]
- <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=boe-a-2015-37>  
[Consulta: 17 de julio de 2019]
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque\\_oral.html](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_oral.html)  
[Consulta: 24 de julio de 2019]
- <http://www3.uah.es/fonoele/proyecto-competencia-fonica.php>  
[Consulta: 20 de enero de 2020]
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon02.htm)  
[consulta: 20/05/2020]
- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. madrid: ministerio de educación, cultura y deporte, instituto cervantes, anaya (2003).  
[Consulta: 25 de mayo de 2020]
- <http://ppla.unb.br/images/documentos/DIMENSO-FNICA.pdf>  
[Consulta: 25 de mayo de 2020]

- <http://clil-cd.ecml.at/CLILCD/tabid/2326/language/en-GB/Default.aspx>

[Consulta: 30 de mayo de 2020]

- <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

[Consulta: 31 de mayo de 2020]

- <https://www.educaplay.com/>

[Consulta: 16 de junio de 2020]

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nvu>

[Consulta: 16 de junio de 2020]

- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hot\\_Potatoes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hot_Potatoes)

[Consulta: 16 de junio de 2020]

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Audacity>

[Consulta: 16 de junio de 2020]

- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque comunicativo](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque comunicativo)

[Consulta: 08 de julio de 2020]

- <http://clil-cd.ecml.at/CLILCD/tabid/2326/language/en-GB/Default.aspx>

[Consulta: 24 de agosto de 2020]

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dixit>

[Consulta: 25 de agosto de 2020]

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lego>

[Consulta: 25 de agosto de 2020]