

## LA ORALIDAD EN LAS CLASES DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA: hallazgos tras una revisión integradora

Natanael Cavalcante da Silva<sup>1</sup>

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza<sup>2</sup>

María Pilar Núñez Delgado<sup>3</sup>

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo verificar qué presencia tiene la oralidad en las clases de español en la enseñanza media brasileña. Como soporte teórico nos apoyamos en autores como Núñez Delgado (2011), Pinilla Gómez (2004), Cassany, Luna y Sanz (2003) y Moreno Fernández (2002) para tratar de aspectos relacionados a la oralidad. Metodológicamente, se trata de una revisión sistemática de literatura del tipo revisión integradora (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Esta permite aunar, analizar y resumir los estudios disponibles, aportando contribuciones valiosas para la práctica pedagógica, por un lado, y para la identificación de lagunas investigativas, por otro. Se ha hecho la selección final de 3 artículos y de otros 4 trabajos de investigación, obtenidos por medio de indexadores como Portal de Periódicos de CAPES, Google Académico y Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Los resultados encontrados indican que la oralidad aún no ocupa un lugar suficiente en las clases regladas de E/LE en contexto escolar brasileño. Así mismo, nuestra revisión permite determinar que es posible trabajar la oralidad en este contexto, siempre que haya una planificación específica de objetivos y actividades para este fin y que el docente cuente con la formación que le permitan realizar tanto la programación como la puesta en práctica de estos procesos.

**Palabras-clave:** Oralidad; Lengua Española; Enseñanza Media.

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo verificar a presença da oralidade nas aulas de espanhol no ensino médio brasileiro. Como suporte teórico apoiamo-nos em autores como Núñez Delgado (2011), Pinilla Gómez (2004), Cassany, Luna e Sanz (2003) e Moreno Fernández (2002) para tratar de aspectos relacionados à oralidade. Metodologicamente, se trata de uma revisão sistemática da literatura do tipo revisão integrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Esta permite reunir, analisar e resumir os estudos disponíveis, trazendo contribuições valiosas para a prática pedagógica, por um lado, e para a identificação de lacunas de pesquisa, por outro. Selecionamos, ao final, 3 artigos e outros 4 trabalhos de investigação, obtidos por meio de indexadores como Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital

<sup>1</sup> Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST/UFC). Graduado em Letras – Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará. E-mail: natanaelcavalcante@alu.ufc.br

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada I da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa INTERAGE-LE. Fortaleza, Ceará. E-mail: leticiajoaquina@ufc.br

<sup>3</sup> Doutora em Filología Hispánica. Professora Titular do Departamento de Didática da Língua e Literatura da Universidad de Granada. Granada, Espanha. E-mail: ndelgado@ugr.es

Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados encontrados indicam que a oralidade ainda não ocupa um espaço suficientemente significativo nas aulas de E/LE no contexto escolar brasileiro. No entanto, nossa revisão permite determinar que é possível trabalhar a oralidade neste contexto, desde que haja um planejamento específico dos objetivos e atividades para este fim, além de uma formação docente adequada para elaborar e implementar essas ações.

**Palavras-chave:** Oralidade; Língua Espanhola; Ensino Médio.

## 1 INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo en que estamos insertos hoy, poder comunicarnos con eficacia en una lengua extranjera nos permite alcanzar distintas oportunidades, sean estas laborales o no. Saber hablar con fluidez, transmitir un mensaje y hacerse comprender en otro idioma es el anhelo de todos los individuos que estudian lenguas. En Brasil, por ejemplo, es en la escuela donde muchos tienen el primer contacto con una lengua extranjera, en nuestro caso, el español. Sin embargo, sabemos que esta enseñanza enfrenta varios retos para poder llevarse a cabo como se espera, lo que acaba por impactar en el desarrollo de las destrezas orales en el aula, que, en determinadas circunstancias, a menudo, es claramente insuficiente.

Teniendo eso en cuenta, junto con la importancia de la oralidad en la enseñanza y aprendizaje del español en las escuelas brasileñas, este estudio parte de la siguiente interrogante: ¿Qué tratamiento se da a la oralidad en las clases de español como lengua extranjera en las escuelas de Enseñanza Media en Brasil? Con este punto de partida, este estudio tiene por objetivo verificar qué presencia tiene la oralidad en las clases de español en la enseñanza media brasileña. Para el logro de este propósito se ha adoptado como camino metodológico una investigación de carácter bibliográfico, más específicamente una revisión sistemática del tipo revisión integradora (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Este trabajo comienza con una delimitación conceptual sobre la oralidad y las destrezas orales, seguida por la presentación de los pasos metodológicos utilizados para llevar a cabo nuestra investigación en el que se ha hecho una búsqueda por trabajos enfocados en la oralidad. Se incluyen la discusión y el análisis de los estudios seleccionados y se presenta una síntesis de los hallazgos encontrados, poniendo en evidencia sus contribuciones.

## 2 COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUA ESPAÑOLA: CONCEPTUALIZACIÓN

En la sociedad en la cual vivimos, “la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación social” (Núñez Delgado, 2011, p. 142), por medio de esta podemos establecer relaciones, hacer negocios, crear afectos, expresar opiniones y pensamientos, así como participar en la vida pública de manera activa (Núñez Delgado, 2011). En esa perspectiva entendemos el papel crucial que desempeña la lengua oral en el medio social en el cual estamos involucrados día a día, ya que “la lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita” (Cassany; Luna; Sanz, 2003, p. 35).

En ese sentido, sabiendo de la importancia de la comunicación oral en las relaciones humanas, pasamos a caracterizarla desde un contexto más específico, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Las habilidades orales, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003), han sido las grandes olvidadas en las clases de lengua que se centran prioritariamente en la gramática y en la lectoescritura. Esto, a nuestro juicio, desafortunadamente solo refuerza la evidencia de que dicha habilidad no recibe la atención e importancia que su presencia en la actividad comunicativa de las personas demanda. Por otro lado, en lo que atañe al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, este valor se acrecienta, pues “el desarrollo de la destreza de producción oral constituye una de las actividades esenciales en la didáctica de una lengua extranjera (LE)” (Di Franco, 2007, p. 469). Así, percibimos cuan indispensable es la destreza oral al estudiar una lengua extranjera, principalmente si tenemos en cuenta, por ejemplo, los motivos que llevan una persona a aprenderla pues, como menciona Baralo (2000, p. 6): “para un estudiante de E/LE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo.”

Partiendo del presupuesto de que la oralidad es la destreza que permite al aprendiz de lengua extranjera comunicarse en el medio en que se sitúa y la que se identifica con el dominio efectivo del idioma, presentaremos a continuación las definiciones relacionadas con este término bajo la visión de algunos teóricos sobre el tema en el intento de caracterizar dicha habilidad. Citamos en primer lugar a Núñez Delgado (2011, p. 137) quien define la oralidad como “una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo.” Para la autora “se trata de un código con peculiaridades propias que tradicionalmente ha estado ausente de la educación lingüística y literaria que proporcionaba la escuela” (Núñez Delgado, 2011, p. 137).

Otra definición, es la planteada por Pinilla Gómez (2004, p. 879), que, a su vez, entiende la expresión oral como “una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores.”

Por su parte, Baralo (2000) plantea que en la expresión oral no está implicada solo la articulación de los fonemas, sino también los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos.

En lo que atañe a esto, Cestero Mancera (2017) nos presenta algunos conceptos acerca de otros elementos relacionados con el hecho de comunicarse en una lengua extranjera y que se relacionan al modo como el hablante se porta en una determinada situación. Así pues, al tratar de la Comunicación no verbal, la autora señala que esta “alude habitualmente a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero Mancera, 2017, p. 1052), es decir, en ello están implicados dentro de un ámbito muy amplio en que se incluye, por una parte, los hábitos y las costumbres culturales y, por otra parte, que se denomina sistemas de comunicación no verbal.

Según la autora, es posible establecer dos tipos diferentes de elementos constitutivos de este tipo de comunicación, a saber: los signos y sistemas de signos culturales en que están implicados las creencias de una comunidad, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales; bien como los sistemas de comunicación no verbal, que se refiere al conjunto de signos que van a constituir los dos sistemas

de comunicación no verbal básicos: i) el sistema paralingüístico; ii) el sistema kinésico; iii) el sistema proxémico y iv) el sistema cronémico.

De estos cuatro sistemas mencionados pertenecientes a la comunicación no verbal, destacamos, pues, el sistema paralingüístico y el sistema proxémico. El primero está formado por las cualidades (el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad) y modificadores fónicos (tipos de voz); sonidos fisiológicos y emocionales (la risa, el llanto etc.); elementos casi-léxicos (vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico) y, por último, las pausas y silencios. Ya el sistema proxémico, de acuerdo con el Diccionario de Términos Clave de E/LE del CVC (2008), se dedica al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística, más específicamente, las relaciones de alejamiento y de proximidad, entre otros. Además de eso, según Cestero Mancera (2017, p. 1076), encontramos dentro de ese sistema “los hábitos relativos al comportamiento y los ambientales, y las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio, y con las distancias culturales que mantienen los seres humanos en interacción.

Así, la proxémica se trata de un sistema de comunicación no verbal cultural, que de acuerdo con la autora puede ser adoptado enfocando su estudio con relación a la aplicación de la enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, el cual se divide en tres categorías, a saber: proxémica conceptual, proxémica social y proxémica interaccional (Cestero Mancera, 2017). De esas tres, destacamos, pues, la proxémica interaccional justamente porque esta:

tiene un interés especial en la enseñanza de L2/LE, tiene que ver con el establecimiento cultural de las distancias a las que las personas realizan las distintas actividades comunicativas interactivas y con las funciones que cumplen una serie de signos no verbales en coestructuración con signos de otros sistemas de comunicación o en alternancia con ellos (Cestero Mancera, 2017, p. 1077).

Aportadas estas características acerca de la comunicación no verbal, resaltamos aquí la importancia de su estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente porque al comunicarnos estamos siempre haciendo uso tanto de la comunicación verbal como de la no verbal, las dos se complementan dentro de una situación en que hay una o más personas, así que, coincidimos con la cita del Centro Virtual Cervantes (2008) cuando este señala que:

Todo profesor de lengua extranjera debe enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y las relaciones que se establecen entre los dos sistemas de comunicación. Sobra decir que estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocer estos mecanismos para poder establecer una comunicación fluida con los participantes de la interacción.

Actualmente en Europa y en España, es el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2001) el documento que establece el sistema de acreditaciones, los niveles de competencia y las directrices didácticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los países de la Unión Europea. El MCERL fija tres tipos de competencias lingüístico-comunicativas – lingüística, sociolingüística y pragmática – y seis destrezas o habilidades: habla, escucha, lectura, escritura, interacción y mediación. Es decir, el dominio experto de una lengua implica

el desarrollo de todas ellas por medio de actividades específicas de complejidad progresiva.

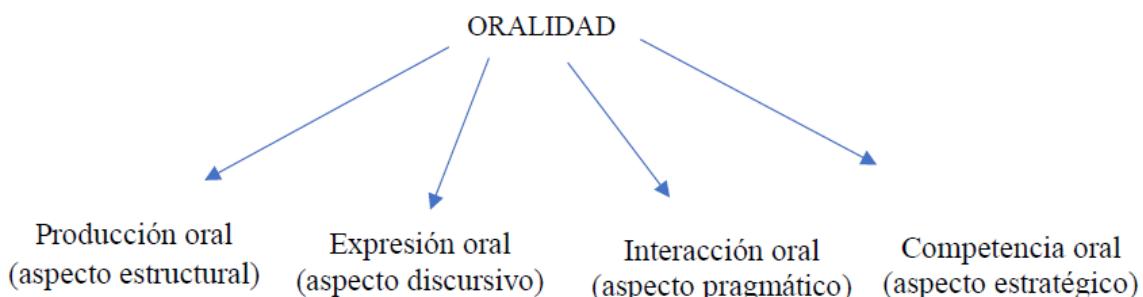
En términos de documentos oficiales que direccionan la enseñanza en Brasil para la enseñanza media, podemos señalar, por ejemplo, las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media* (OCEM) (Brasil, 2006) y la *Base Nacional Común Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), este último es lo que sigue actualmente como marco de referencia para la enseñanza básica en territorio brasileño. Sin embargo, ninguno de los documentos mencionados trata específicamente de un sistema de acreditaciones o niveles de competencia.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008), la expresión oral es caracterizada como:

la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

De igual modo, la oralidad posee otras definiciones a partir de la nomenclatura que recibe. Moreno Fernández (2002, p. 10-12 *apud* Durão y Lopes, 2005, p. 81), hace una distinción entre los diferentes matices de la habilidad oral y la divide en tres nomenclaturas, a saber: **producción oral**, **expresión oral** e **interacción oral**. En la primera, el autor plantea que esta se relaciona con los mecanismos psicolingüísticos y sensorios motores que la hacen posible. En la segunda, es cuando el hablante tiene que hacer el uso adecuado de esta en una situación pública. Y la última, la interacción oral, el autor la define como el empleo del lenguaje en contexto.

**Esquema 1 – Oralidad**



Fuente: Elaborado por los autores.

En cambio, al tratar de la comunicación oral no podemos hacer mención única y exclusiva a las conversaciones o a los diálogos, sino también a los monólogos, discursos o ponencias en que el individuo lleva su habla preparada con antelación. Acerca de eso, Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 138) plantean dos tipos de situaciones, las autogestionadas y las plurigestionadas. La primera ocurre individualmente, pues requiere la “capacidad de preparación y autorregulación del discurso”, como podemos ver en una exposición o una conferencia, por ejemplo. La segunda pone “énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa”, lo que suele ocurrir en un diálogo, una entrevista, debates, etc. Por lo que se refiere a esta última,

el hablante tendrá que estar atento a una serie de estrategias características de este tipo de comunicación, pues tendrá que saber en qué momentos hablar y en cuáles no, como gestionar los turnos de palabra o el intercambio de roles entre emisor y receptor, entre otras (Cassany; Luna; Sanz, 2003).

Aun siguiendo lo propuesto por los autores, creemos que la comunicación plurigestionada está relacionada directamente con lo planteado anteriormente por Moreno Fernández (2002), cuando este define la interacción oral como el uso del lenguaje en contexto, es decir, cuando el hablante está inserto en una situación comunicativa donde hay el emisor y receptor. En este estudio elegimos adoptar la nomenclatura interacción oral, pues en ella están involucradas las situaciones cotidianas, una vez que es la situación oral plurigestionada la forma más importante de comunicación en la vida del ser humano (Cassany; Luna; Sanz, 2003). Además de eso, coincidimos con los autores mencionados cuando añaden que “la mayoría de nuestras actividades se produce a través de un diálogo, una conversación o alguna frase interactiva oral de expresión (la misma clase es un claro ejemplo de ello)” (Cassany; Luna; Sanz, 2003, p. 141).

Tras esta especificación, nos parece que la habilidad oral es una de las destrezas que más atención recibe por parte de los discentes ante las otras tres en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras que no sean el de la educación reglada, en curso libres, por ejemplo. De ese modo y con base en nuestra experiencia, percibimos que esa destreza no recibe tanta atención en la escuela, pasando a ser la lectura y la escritura las habilidades que más atención reciben, como señalan Cassany, Luna y Sanz (2003), lo que va en contra de lo que los profesores de lengua creen cuando abogan por una enseñanza en que haya un tratamiento integrado de las cuatro destrezas promoviendo así un aprendizaje más comunicativo y funcional.

En esa línea, resaltamos que, cuando tratamos de la oralidad, entendemos esa destreza como la acción en que el sujeto se expresa oralmente, en que hay un emisor y un interlocutor y donde ocurrirá un intercambio del mensaje que se quiere transmitir sea por medio de un monólogo, una conversación, un debate etc.

Una vez presentados algunos conceptos clave referentes a la comunicación oral y a todo lo que está involucrado en ella, así como definiciones de la oralidad bajo la visión de distintos autores. Tras eso, conviene, pues traer a la luz, el diseño metodológico de este estudio.

### 3 METODOLOGÍA

Nuestro estudio se ha diseñado como una investigación bibliográfica en la cual buscamos verificar cómo se lleva a cabo el tratamiento de la oralidad en las clases de español como lengua extranjera en las escuelas de la educación básica - Enseñanza Media - en Brasil en los últimos años. Para este estudio hemos elegido hacer una revisión sistemática de la literatura, del tipo integradora, como camino metodológico más acorde para alcanzar nuestros objetivos.

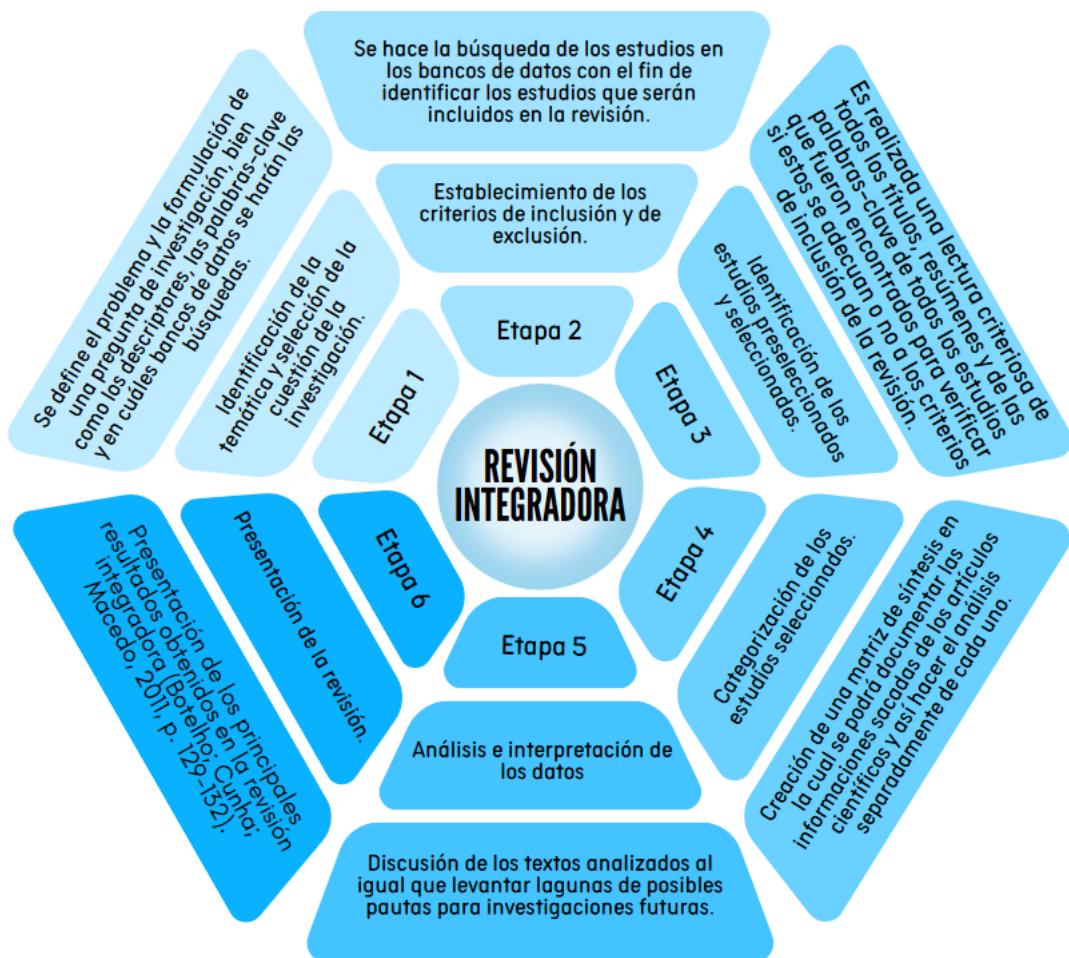
Según Botelho, Cunha y Macedo (2011, p. 127, traducción nuestra<sup>4</sup>), la revisión integradora es “un método específico, que resume el pasado de la literatura empírica o teórica, para proporcionar una comprensión más amplia de un fenómeno particular”. Además de eso, este método tiene como objetivo “trazar un análisis sobre un conocimiento ya construido en investigaciones anteriores sobre un determinado

<sup>4</sup> Um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 127).

tema” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 127, traducción nuestra<sup>5</sup>). Así, tras la síntesis de los estudios encontrados, es posible que el investigador pueda indicar posibles lagunas de investigación basadas en los resultados encontrados en dichas investigaciones.

De ese modo, y de acuerdo con Botelho, Cunha y Macedo (2011), para que se lleve a cabo un análisis con esa perspectiva metodológica, que es la revisión integradora, es necesario seguir unas etapas bien definidas, como las que podemos ver en la imagen siguiente:

**Figura 1 – Revisión integradora**



Fuente: Botelho, Cunha y Macedo (Traducción nuestra, 2011, p. 129-132).

Cada una de las etapas presentadas deben ser seguidas con rigor para que los resultados sean los más fiables posibles. A saber:

- *Etapa 1: Identificación de la temática y selección de la cuestión de la investigación.*

<sup>5</sup> Traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 127).

Se define el problema y se formula una pregunta de investigación, así como los descriptores, las palabras-clave y las bases de datos en los que se harán las búsquedas.

- *Etapa 2: Establecimiento de los criterios de inclusión y de exclusión.*  
Se hace la búsqueda de los estudios en las bases de datos con el fin de identificar los estudios que serán incluidos en la revisión.
- *Etapa 3: Identificación de los estudios preseleccionados y seleccionados.*  
Se realiza una lectura criterial de los títulos, resúmenes y palabras-clave de todos los estudios encontrados para verificar si se adecuan o no a los criterios de inclusión de la revisión.
- *Etapa 4: Categorización de los estudios seleccionados.*  
Creación de una matriz de síntesis en la cual se podrán documentar las informaciones sacadas de los artículos científicos y así hacer el análisis separadamente de cada uno.
- *Etapa 5: Análisis e interpretación de los datos*  
Discusión de los textos analizados y detección de posibles lagunas susceptibles de ser abordadas en investigaciones futuras.
- *Etapa 6: Presentación de la revisión.*  
Presentación de los principales resultados obtenidos en la revisión integradora (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 129-132).

### 3.1 Procedimientos metodológicos

Para la realización de nuestra investigación partimos de la siguiente cuestión: ¿cuál es el tratamiento dado a la oralidad en las clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media brasileña? Con un período comprendido entre 2010 y 2023, nuestra búsqueda se dio en tres bases de datos seleccionadas de acuerdo con su grado de relevancia; son estas: *Portal de Periódicos CAPES*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* y el *Google Académico*. En principio se consideró la base *SciELO*, pero dado que no fue encontrado ningún trabajo con los descriptores elegidos para las búsquedas, se decidió sustituirla por la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*.

Para localizar los trabajos que se relacionan con nuestra pregunta, seleccionamos los siguientes descriptores: *Oralidade, Língua Espanhola; Ensino Médio*. Como nuestro estudio se enfoca en la educación reglada brasileña dichos descriptores se manejaron en portugués.

En un primer momento tras hacer la búsqueda hemos encontrado un total de 11 estudios con base en los criterios elegidos anteriormente. Como una forma de refinamiento y para seleccionar de hecho cuáles formarían parte de nuestro análisis, definimos los criterios de exclusión e inclusión, a saber: 1) Estudios con enfoque en la oralidad; 2) Desarrollados en la Enseñanza Media; 3) Contexto escolar brasileño. Así, al final, 7 estudios forman parte de la muestra de esta investigación, siendo estos tres artículos (Oliveira y Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Santos y Silva, 2022), y cuatro trabajos de fin de grado (Martins, 2013; Leite, 2018; Ramalho, 2019; Ribeiro, 2019), como se puede observar en la tabla 1.

**Tabla 1** – Búsqueda en bases de datos científicas

Descriptores de búsqueda	
i) “Oralidade” ii) “Língua Espanhola” iii) “Ensino Médio”	
Bases de datos	Estudios encontrados
<i>Portal de Periódico da CAPES</i>	2
<i>Google Académico</i>	7
<i>SciELO</i>	0
<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	2
<b>Total de estudios encontrados preseleccionados</b>	<b>11</b>
Criterios de inclusión y exclusión	
1) Estudios con enfoque en la oralidad; 2) Desarrollados en la Enseñanza Media; 3) Contexto escolar brasileño.	
Bases de datos	
<i>Portal de Periódico da CAPES</i>	2
<i>Google Académico</i>	5
<i>SciELO</i>	0
<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	0
	4 estudios fueron excluidos por haber sido realizados en cursos libres o en cursos de licenciatura de nivel superior.
<b>Total de estudios seleccionados</b>	<b>7</b>

Fuente: Elaborado por los autores.

Tras obtener un total de 7 estudios para nuestra investigación, en el próximo apartado nos centramos en la discusión de los hallazgos encontrados en cada uno de ellos.

## 4 DISCUSIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA ORALIDAD EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: PRINCIPALES HALLAZGOS

En esta etapa de la investigación haremos el análisis y la discusión del contenido de los estudios seleccionados. Para ello, realizamos una síntesis describiendo lo que hemos encontrado en los estudios siguiendo la siguiente división: i) objetivos; ii) teoría; iii) tipo de investigación y iv) hallazgos. Luego, en esta sección, más detalladamente, analizaremos los estudios con base en otros tres componentes o categorías:

**Categoría 1:** describe la oralidad con base en presupuestos generales y revisión de la literatura.

**Categoría 2:** describe en detalles la oralidad en experiencia práctica (virtual, presencial o híbrida).

**Categoría 3:** propone nuevo(s) abordaje(s) o modelo(s).

### 4.1 Categoría 1: Describe la oralidad con base en presupuestos generales y revisión de la literatura.

La investigación de Martins (2013) tuvo como objetivo verificar si los profesores de la red pública municipal y estatal de la ciudad de Bagé utilizaban la habilidad oral al interaccionar con los alumnos en el aula. Discute los conceptos de interacción bajo la perspectiva socio interaccionista y realiza una breve discusión sobre los métodos de enseñanza. De igual modo, hace una discusión más centrada en las prácticas pedagógicas del profesor de E/LE en cuanto al uso de la oralidad. Es un estudio cualitativo de carácter interpretativo donde fue aplicado un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre la práctica de los docentes en el aula. Ha usado gráficos para ilustrar las respuestas del cuestionario, con lo que es posible tener una visión más clara de los resultados obtenidos por la autora. Sobre los datos, Martins (2013) puntualiza que una parte de los docentes no tenía claro el concepto de oralidad y otros tampoco tenían la preparación adecuada para trabajarla.

El segundo estudio clasificado en esta categoría es el de Leite (2018), que buscó analizar la percepción de alumnos y profesor sobre la música como un importante recurso didáctico en la enseñanza de la oralidad. La autora diseñó una investigación de naturaleza aplicada, ya que utilizó un cuestionario junto a la docente y discentes de una escuela de enseñanza media pública. El estudio dedica un espacio a breves consideraciones sobre la importancia de la oralidad en las clases de español y luego se enfoca en la música como recurso facilitador para el aprendizaje de esa habilidad. Leite (2018) hace un análisis detallado del cuestionario, sin embargo, no ha empleado ningún recurso gráfico para enseñar las respuestas. Por fin, tras el análisis identificó que la música es una gran aliada cuando se trata de la enseñanza del español y de la oralidad, del mismo modo que también contribuye como un aspecto motivador promoviendo la interacción entre los alumnos.

A continuación, en la categoría 2, veremos cuáles investigaciones describen con más detalles la oralidad en experiencias prácticas.

### 4.2 Categoría 2: describe en detalles la oralidad en experiencia práctica (virtual, presencial o híbrida).

Para esta categoría empezaremos por el estudio de Oliveira y Oliveira (2018) quienes realizaron una investigación de cuño cualitativo y descriptivo en una escuela de enseñanza media, en la cual se llevó a cabo la observación de la clase y una entrevista con la profesora de español. Es un estudio que indaga sobre la importancia de la habilidad oral en clases de E/LE en esta etapa escolar, así como sobre las estrategias que puedan auxiliar la práctica del profesor y el aprendizaje de los alumnos. El estudio, a su vez, presenta una breve discusión sobre los problemas que enfrentan los profesores de español en la escuela y acerca de la importancia de trabajar la oralidad en la educación reglada. La descripción metodológica de la investigación es sencilla y bien planeada. Con respecto a los resultados, los autores puntúan que la profesora dominaba muy bien los contenidos abordados en la clase, entretanto, en lo que atañe a su oralidad, esta no fue llevada a cabo con éxito, lo que nos conduce a deducir que, probablemente, no domine muy bien la lengua española en lo que concierne a la oralidad, con las consiguientes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, dado que si el docente no posee el dominio de la oralidad tampoco logrará desarrollarlo en sus alumnos.

La investigación de Ramalho (2019) tenía como objetivo general analizar cómo el profesor de español realiza el trabajo de producción con el texto oral, un estudio de carácter cualitativo-cuantitativo realizado en una escuela de enseñanza media con alumnos del tercer año y la profesora. Para el estudio fue necesario observar y grabar la clase que posteriormente fue transcrita y analizada siguiendo los presupuestos de la teoría del Análisis de la Conversación y un cuestionario aplicado con el tercer año. La autora dedica un espacio a tratar de la oralidad en el salón de clase de lenguas extranjeras, mencionando algunos métodos de enseñanza de lenguas y los principios del abordaje comunicativo, así como también teje una concisa discusión sobre los conceptos referentes al Análisis de la Conversación y, por fin, sobre la clase expositiva dialogada. Destacamos en el estudio la precisión en cuanto a los puntos abordados con el fin de poner en evidencia el espacio que la oralidad debe ocupar en una clase de lengua. Sobre la metodología, la autora hace una descripción detallada de cada paso hasta llegar a los resultados, que a su vez nos presenta una clase en que, aunque la docente cree que es importante desenvolver esa destreza en el aula, su práctica ha revelado lo contrario. Se esperaba una clase con un enfoque en la oralidad, pero lo que predominó fue justamente la lectura de textos en español. Así, de acuerdo con la autora, la actitud de la docente nos muestra que esta no posee conocimientos para ejecutar una actividad con ese enfoque. En el intento de cambiar esa situación, al final la autora propone cuatro actividades de producción del texto oral con las cuales los alumnos podrán mejorar en esa destreza.

Por lo que respecta al estudio de Pereira (2020) también sigue la misma línea de una investigación experimental, en la cual el objetivo de la autora fue desarrollar la práctica oral de alumnos de la enseñanza media integrada. La descripción de cómo se ha llevado a cabo se hace de modo narrativo presentando concepción, desarrollo y resultados. Al contrario de los estudios de Ramalho (2019) y Oliveira y Oliveira (2018), que observaron las clases, la investigación de Pereira (2020) hace uso del teatro como medio para trabajar la oralidad, apoyándose en teóricos que defienden el uso de este en las clases de lengua, lo cual nos pareció una óptima elección, visto que huye de lo convencional en el salón de clase, además de proporcionar a los estudiantes posibilidad de desarrollar no solo la oralidad, sino también otras habilidades inherentes a esa arte. La autora detalla de manera sencilla el desarrollo metodológico de su estudio, que, entre angustias y conquistas,

desembocó en una muestra de teatro en la cual los alumnos se han quedado satisfechos con el resultado final y con la recepción del público, reafirmando que es equivocada la concepción de que no es posible aprender a hablar lengua española desde un contexto de educación reglada.

Considerando los hallazgos de estos tres estudios, vemos que los dos primeros nos dan indicios de que todavía nos queda mucho trabajo si queremos de hecho desarrollar la oralidad en contexto escolar. Por otro lado, el tercer estudio, nos muestra que, a pesar de no ser una tarea nada fácil, con objetivos bien planteados es factible que los alumnos en esta etapa logren hablar una lengua extranjera en la escuela.

Dicho esto, en la última categoría se presentan los estudios que proponen nuevos abordajes y modelos en lo tocante al desarrollo de la oralidad en las clases de E/LE.

#### **4.3 Categoría 3: propone nuevo(s) abordaje(s) o modelo(s)**

El estudio de Ribeiro (2019), cuyo objetivo fue elaborar propuestas didácticas sobre oralidad destinadas a la enseñanza básica, fue desarrollado tras una investigación bibliográfica, la cual le ha permitido, partiendo de un fundamento teórico sobre la adquisición de segundas lenguas y sobre los métodos de enseñanza de lenguas, crear actividades que se adapten mejor a la realidad de enseñanza en la que los aprendices están insertos, así como planificarlas conforme al tiempo disponible para las clases de E/LE. Es un estudio contundente y claro, que defiende con seriedad la importancia de trabajar la oralidad en el aula de grupos de la enseñanza media, teniendo en cuenta su desvalorización en este medio. Llama la atención el hecho de que la autora plantea tres propuestas para cada año, así como la manera en que las estructura y los contenidos involucrados. Cada una de las actividades demuestra el cuidado por parte de la autora para que el objetivo de estas sea alcanzado, pudiendo ser adaptadas si es necesario; y no solo eso, cada propuesta fue producida pensando en el tiempo de que disponen en las clases de E/LE, propiciando aún más que la oralidad de los discentes sea desarrollada y que el componente oral ocupe su lugar de derecho. Aparte de eso, la autora señala la importancia del error durante la realización de actividades; considera oportuno concienciar al estudiante de que el error forma parte del proceso para que se sienta más seguro cuando practica la oralidad en lengua española.

Por su parte, Santos y Silva (2022) nos brindan un estudio que pretende crear un plan de clase con foco en la entonación destinado a la enseñanza media. Es un estudio que llama la atención porque, como mencionan las autoras, el interés se centra en la oralidad con énfasis en la entonación y para llevarlo a cabo hacen uso de metodologías activas, más específicamente en el trabajo por pares para la elaboración del plan de clase. Con base en estudios sobre la entonación, las autoras lo elaboran describiendo detalladamente cada uno de los pasos que se debe seguir. El plan empieza con la definición de la palabra “entonación”, para luego discutirla con los aprendices y después ir introduciendo de manera contextualizada situaciones comunicativas que involucran la entonación para que los alumnos perciban las diferencias que hay entre actos de habla en portugués y español, y así poder concienciarse de las diferencias que existen. Otro punto clave del plan hace referencia al uso de la metodología activa por pares para esta clase, la cual permitirá al alumno salir de una posición pasiva, pasando a ser más activo durante el proceso. Como

resultados, las autoras señalan que el plan contempla los aspectos prosódicos y pragmáticos de la lengua española con foco en la entonación y que estas actividades dialogan con la vida de los estudiantes. Por fin, recalcan la utilización de las metodologías activas que permiten el protagonismo de los alumnos. A nuestro juicio es una investigación que proporciona claves para la innovación y huye de lo convencional en el desarrollo de la oralidad.

#### 4.4 Prospectiva investigadora

Tras la revisión de los estudios, vemos que la oralidad todavía no ocupa un lugar de prestigio, como sí ocurre con la escritura y la lectura, en las clases de español en la Enseñanza Media brasileña. Los estudios de Martins (2013), Oliveira y Oliveira (2018) y Ramalho (2019) son ejemplos de ello, pues identificaron que una parte de los docentes no tenían el conocimiento adecuado para desarrollar la oralidad. De ese modo, con base en los resultados se propone la necesidad de aumentar el número de actividades con ese enfoque (Ramalho, 2019) y que el docente reflexione sobre su práctica (Oliveira y Oliveira, 2019). No obstante, los autores no indican de qué manera se podría realizar esa reflexión, entienden que es algo necesario, pero no dejan claro de qué forma. El estudio de Leite (2018) plantea que la música, por ser un recurso lúdico, garantiza una mayor motivación y que los alumnos se sientan cómodos para interaccionar unos con los otros y así pone en evidencia su importancia para la enseñanza de la oralidad. Sin embargo, los resultados fueron obtenidos por medio de un cuestionario, así que la parte práctica de la música como herramienta para el desarrollo de la oralidad no ha sido llevada a cabo ni tampoco se ha presentado una propuesta con ese objetivo.

El estudio de Pereira (2020) concluye que, de hecho, es posible desarrollar la oralidad en este nivel siempre que haya un planeamiento sistematizado, y así lo demuestra su investigación. Las propuestas de Ribeiro (2019) y Santos y Silva (2022) aportan alternativas pensadas para la realidad de la enseñanza reglada y que se pueden llevar a cabo, principalmente la investigación de Santos y Silva (2022) que no solo busca trabajar la oralidad/entonación, sino que también está elaborada con base en una metodología activa.

Ahora bien, ante esto, creemos que sería oportuno la realización de estudios aplicados en lo que se refiere a la parte práctica de la oralidad en el aula de la enseñanza media a largo plazo. Otra posibilidad sería la producción de materiales didácticos con enfoque en la oralidad para profesores de E/LE; eso, probablemente, facilitará el trabajo docente configurando una alternativa para que se desarrolle esa destreza en el aula.

Dicho esto, en el próximo apartado seguiremos con las consideraciones finales con el fin de sintetizar los hallazgos encontrados en nuestra investigación.

### 5 CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio buscamos analizar cómo se ha dado el tratamiento de la oralidad en las clases de español como lengua extranjera en las escuelas de la Enseñanza Media en Brasil en los últimos años. Teniendo en cuenta la importancia de esa habilidad en el contexto de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, consideramos importante seguir indagando sobre el lugar que viene ocupando el componente oral en el contexto de la educación reglada. Adoptamos como

metodología la revisión integradora, y por medio de ella pudimos hacer una búsqueda siguiendo unos cuantos criterios para encontrar investigaciones que fueron desarrolladas sobre esa temática y que nos permitieron sistematizarlas.

Los hallazgos nos muestran que son muchos los desafíos que permean la enseñanza de E/LE y que uno de los más destacados es el que compete al desarrollo de la oralidad en clase, donde no ocupa el lugar que corresponde a la relevancia de la destreza oral en la comunicación diaria. El otro recae en la formación del profesor que, al salir de la universidad, probablemente no haya tenido una formación en la cual la oralidad haya sido abordada con un enfoque más profundo, lo cual se traduce en que el docente no posee los conocimientos para trabajar didácticamente la expresión oral ni tampoco domina esa destreza como se espera. Con todo, también pudimos identificar en otras investigaciones que es posible trabajar la oralidad en ese contexto, siempre que haya una planificación específica de objetivos y actividades para este fin y que el docente cuente con la formación que le permitan realizar tanto la programación como la puesta en práctica de estos procesos.

Como parte de la metodología adoptada, también hemos propuesto futuros caminos de investigación sobre la oralidad y su didáctica. Resaltamos una vez más la importancia que se debe dar a la oralidad en el contexto escolar, trabajándola en sus rasgos específicos e integrada con otras destrezas.

Por fin, con este estudio esperamos haber contribuido a llamar la atención sobre la urgencia de mejorar el tratamiento de la oralidad en lengua española en la enseñanza media brasileña y haber aportado nuevos caminos que seguro puedan ayudar a que esa destreza ocupe cada vez más espacio en la escuela.

## REFERENCIAS

- BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. **Carabela**, España, v. 47, p. 5-36, feb. 2000. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/47.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/47.htm). Acceso en: 12 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mayo 2011. Disponible en:  
<https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acceso en: 13 abr. 2023.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. 9. ed. Barcelona: Graó, 2003.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Expresión oral. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid, 2008.

CESTERO MANCERA, Ana. La comunicación no verbal, A.M. Cestero e I. Penadés (eds.), **Manual del profesor de ELE**, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp.1051-1122, 2017.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, 2001. Disponible en:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: 10 ene. 2024.

DI FRANCO, Cinzia. La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE: el español coloquial. *In: XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE)*, 17., 2006, Logroño. **Anais** [...]. Logroño: Universidad de La Rioja: Asociación Para La Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera - ASELE, 2007. p. 469-482. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2449904>. Acceso en: 18 jul. 2023.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; LOPES, Silvana Salino Ramos. Aspectos teóricos e pedagógicos sobre a produção oral no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *In: II SIMPOSIO JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DEL INSTITUTO CERVANTES DE RÍO DE JANEIRO*, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Actas** [...]. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 2005. p. 79-87.

LEITE, Luana Ligia Pereira. **O uso da música como um recurso didático no ensino da oralidade da língua espanhola para alunos do ensino básico**. 2018. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Espanhol (EAD), Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018. Disponible en:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/28442>. Acceso en: 18 ago. 2023.

MARTINS, Claudia Calcagno. **O uso da habilidade oral em língua espanhola na sala de aula: realidade ou utopia**. 2013. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras – Português / Inglês e Respectivas Literaturas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2013. Disponible en:  
<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/3244>. Acceso en: 23 jul. 2023.

NÚÑEZ DELGADO, María Pilar. Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. **Enunciación**, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 136-150, ene-jun. 2011. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594>. Acceso en: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Claudio Luiz; OLIVEIRA, Fabiano. A CONDUTA PEDAGÓGICA E O ENSINO DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DOM HENRIQUE RUTH. **Revista Communitas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 224-232, jun. 2018. Disponible en:  
<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1775>. Acceso en: 20 jul. 2023.

PEREIRA, Adriana Teixeira. “Fue sin querer queriendo”: o teatro como estratégia para o desenvolvimento oral em língua espanhola. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v.

5, n. 1, p. 354-366, jun. 2020. Disponible en:  
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4107>. Acceso en: 19 jul. 2023.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. La expresión oral. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 879-897.

RAMALHO, Alana Araújo Costa. **O ensino de e/le: o trabalho do professor com o texto oral no ensino médio público**. 2019. 130 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Espanhol, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponible en:  
<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1655>. Acceso en: 22 ago. 2023.

RIBEIRO, Márcia Maria de Azevedo. **Propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas**. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponible en: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1754?show=full>. Acceso en: 18 jul. 2023.

SANTOS, Mayra Suézia Oliveira dos; SILVA, Carolina Gomes da. Prácticas de oralidad en lengua española pensando en actividades de entonación a partir de un corpus coloquial y espontáneo. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 2, p. 109-136, 23 ago. 2022. Disponible en:  
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/954>. Acceso en: 23 jul. 2023.