

---

Artículos de investigación

El desarrollo de la fluidez en la clase de lengua extranjera

## The Development of Fluency in the Foreign Language Classroom



 Marina Grasso

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas de  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
marinagrassog@gmail.com

**Plurentes. Artes y Letras**

núm. 15, e079, 2024

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1853-6212

Periodicidad: Anual

plurentes@bba.unlp.edu.ar

Recepción: 06 Septiembre 2024

Aprobación: 12 Septiembre 2024

Publicación: 29 Octubre 2024

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e079>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/186/1865004007/>

**Resumen:** La fluidez en la expresión oral es crucial para el dominio de una lengua extranjera, ya que facilita la comunicación efectiva y la interacción en contextos reales. Este artículo se centra en la implementación de diversas estrategias pedagógicas para el logro de la fluidez en el aula de L2. A través de actividades que implican el análisis de interacciones reales y de tareas de producción se busca, no solo sensibilizar a los estudiantes sobre los aspectos fundamentales de la oralidad, sino también fomentar el desarrollo preciso, natural y sostenido de su habilidad comunicativa.

**Palabras clave:** desarrollo, fluidez, lengua extranjera.

**Abstract:** Oral fluency is crucial in mastering a foreign language, as it facilitates effective communication and interaction in real-life contexts. This article focuses on the implementation of various pedagogical strategies to achieve fluency in speech in the L2 classroom. Through tasks involving analysis of real interactions and production activities, the goal is not only to raise students' awareness of fundamental aspects of orality but also to foster the precise, natural, and sustained development of their communicative ability.

**Keywords:** development, fluency, foreign language.

## 1. El concepto de fluidez: una visión integral

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras la importancia de la fluidez verbal para que un intercambio sea efectivo es indiscutible. Tomamos una perspectiva amplia del concepto en la que “Fluidez significa que las actividades de planificación y expresión pueden ser ejecutadas por el hablante casi simultáneamente”<sup>1</sup> (Rehbein, 1987 en Smith, 2014, p. 232). Se evidencia, entonces, una concepción integral del término que -como expresa Lennon (1990, p. 389)- abarcaría la competencia oral en general: ‘En este sentido, ser fluido representa el punto más alto en una escala que mide el dominio de la oralidad de una lengua extranjera’.

Presentamos a continuación algunas ideas de cómo se puede contribuir a que los estudiantes mejoren este aspecto de la producción de la L2. Las actividades delineadas en este artículo pueden dividirse en dos grandes grupos: las primeras- tareas de concientización- exponen a los alumnos a modelos que completen la visión de los intercambios orales que ofrecen los materiales didácticos diseñados para la enseñanza de una L2; las segundas- de producción- plantean un trabajo que apunte, de un modo u otro, a la automatización del uso de la lengua que impacta positivamente en la fluidez oral.

Las actividades de producción tienen como denominador común la reiteración. Cabe señalar que numerosos estudios evidencian el impacto positivo de la repetición de tareas en la fluidez (Bygate, 1996, Khatib y Farahanynia, 2020, Lynch y Maclean, 2000, 2001, entre otros). En su adaptación del modelo modular de L1 de Levelt (1989, 1999) a un modelo de una L2, Kormos (2006) presenta los tres estadios en la producción del habla: las etapas de conceptualización, formulación y articulación. Lambert, Kormos y Minn (2017) argumentan que, en una primera aproximación a una tarea, se distribuye la carga atencional estratégicamente entre la conceptualización, la formulación y el monitoreo y se producen quiebres en la producción que pueden responder a la falta de conocimiento del léxico o la sintaxis o a un acceso lento a esas representaciones. Lo que permite la repetición de una tarea es que el alumno se apoye en el contenido previamente conceptualizado para expresarse, lo que puede llegar a reducir las demandas atencionales al conceptualizar, codificar y monitorear su mensaje (Huitt, 2003).

Por último, pensamos que las actividades propuestas pueden adaptarse a distintos niveles de proficiencia, lo que hace posible su implementación en contextos varios, previa adecuación del contenido de la tarea al grupo en el que se desee utilizar.

## 2. Concientización sobre la fluidez en el discurso interactivo

Los diálogos incluidos en el material de enseñanza tienden a desplegar una conducta interaccional muy ordenada que carece de solapamientos, vacilaciones y mecanismos de autocorrección, siempre presentes en intercambios cotidianos fuera de clase. Suelen mostrar el desarrollo breve de un solo tópico de conversación y, en varias ocasiones, son el puente inicial para la introducción de un tema nuevo, por lo que evidencian un uso reiterado de la estructura gramatical a presentar -caracterización que no refleja las características de los diálogos reales. Creemos que la utilización de material auténtico puede contribuir a compensar la artificialidad que presentan los textos a los que nos referimos. Proponemos, en este caso, la exposición a intercambios con nativos de la L2 y con no nativos comunicándose en la lengua meta, dado que ambas variedades del inglés proveerán un espacio propicio para la reflexión.

### 2.1. Análisis de interacciones entre nativos de la L2

En relación con la fluidez, la exposición a interacciones reales podría centrar la atención en:

- Patrones de intercambios transaccionales y el uso de expresiones formulaicas<sup>2</sup> asociadas a ellos (ej. etapas de una ida a comer a un restaurante y estructuras típicas vinculadas a este evento comunicativo).
- Habilidades interaccionales que contribuyen al manejo de un intercambio y el uso de expresiones usuales que vehiculizan momentos específicos (ej. frases que anticipan el cierre de un intercambio o una anécdota; preanuncio de invitación o rechazo de una propuesta).
- Estrategias utilizadas para tomar o pasar el turno de habla, ganar tiempo para contestar una pregunta u organizar una idea antes de expresarla.

Poder predecir ciertos comportamientos otorga seguridad a los alumnos, al igual que la adopción de frases hechas que facilitan la producción oral, dado que, al ser aprendidas como un todo, su producción no precisa ser monitoreada. Por su parte, el tratamiento de la toma de turnos y de los fenómenos de hesitación puede contribuir a ampliar las estrategias conversacionales de los alumnos y mejorar su reconocimiento y producción de señales de cambio de turno más allá del uso de pausas extensas, estrategia que prima por sobre las demás (ver Meierkord, 2000). Asimismo, puntualizar acerca de las distintas funciones que poseen las pausas, ampliaría la visión del estudiante que usualmente asocia su uso y el de fenómenos de vacilación con conductas erróneas que hay que erradicar, por tomarlos como indicadores de falta de conocimiento o de seguridad al hablar<sup>3</sup>.

## 2.2. Análisis de producciones entre hablantes no nativos de la lengua meta

La presentación de fragmentos producidos por hablantes no nativos de la L2 comunicándose en la lengua en estudio -especialmente de hablantes que compartan la lengua materna de los aprendientes- da lugar a que se distinguan distintos componentes vinculados a la oralidad. Esto no solo concientiza a los alumnos acerca de aspectos importantes a considerar, sino que posibilita que las devoluciones del docente sean más precisas y, tal vez, más efectivas, en cuanto a que plantean el abordaje de una práctica dirigida a un aspecto en particular, y, por ende, abarcable. Al desglosar la fluidez en componentes manejables, los estudiantes pueden concentrarse en desarrollar habilidades específicas que, con el tiempo, contribuirán gradualmente a la fluidez en general.

A su vez, escuchar a un tercero puede propiciar un grado de distanciamiento y objetividad mayor que contribuya a la autorreflexión acerca de la propia producción del alumno.

Estas dos propuestas de exposición y análisis de intercambios reales entre nativos y de producciones de hablantes no nativos abren un espacio valioso de desarrollo de la conciencia lingüística. Estudios como el de Saito y Kansawa (2018) señalan la importancia del *input* en el nivel de desarrollo de fluidez alcanzado. Sin embargo, es sabido que el aprendizaje de una L2 no puede facilitarse solamente a través del *input*, dado que el desarrollo de la habilidad lingüística necesita del procesamiento y la práctica de la información transmitida a través de la interacción (Alahmadi, 2019). De allí, la inclusión de las tareas de producción detalladas a continuación.

## 3. Producción

Como anticipáramos, las actividades de producción presentadas en esta sección comparten la reiteración como un rasgo predominante. Según Duong, Montero Perez, Nguyen, Desmet y Peters (2023), la repetición de tareas suele implementarse en combinación con otras técnicas para promover el desarrollo de la fluidez, como son la retroalimentación correctiva, la planificación en línea, planificación previa a la tarea y la transcripción posterior a la actividad realizada. La siguiente tabla especifica cuál es el disparador de cada actividad y cuál es la técnica que acompaña cada ejercicio.

Tareas de producción	
Disparador	Técnica para promover el desarrollo de la fluidez
<p><b>Texto escrito</b></p> <p>Actividad de dictoglosia Tarea de secuenciación y ordenamiento</p>	<p>Retroalimentación correctiva Repetición de tareas</p>
<p><b>Apoyo visual</b></p> <p><i>Marketplace</i> <i>Messengers</i></p>	<p>Repetición de tareas y planificación en línea</p>
<p><b>Consigna oral</b></p> <p>Técnica 4/ 3/ 2 Pirámide Invertida de Escritura</p>	<p>Repetición de tareas, planificación en línea y limitación del tiempo asignado Repetición de tareas, planificación previa y restricción del tiempo asignado</p>

Tabla 1  
Disparador y técnicas para el desarrollo de la fluidez en tareas de producción

### 3. 1. Dictoglosia

La técnica de dictoglosia (Wajnryb, 1989) es una variación del dictado tradicional que consta de cuatro etapas:

1. Preparación: Los alumnos trabajan juntamente con el docente en la anticipación del vocabulario del fragmento elegido (predicción del contenido del texto y presentación de ítems léxicos claves).
2. Dictado, realizado dos veces: a) El docente lee un fragmento a velocidad corriente. La clase se limita a escuchar, atendiendo al significado global del texto. b) En la segunda lectura corriente, los alumnos toman notas de palabras o frases claves.
3. Reconstrucción del texto en grupos reducidos, a partir de las notas generadas.
4. Análisis grupal (docente-alumnos) de las distintas versiones finales, atendiendo a la forma (uso de la lengua y corrección).

Como expresa Donesch-Jezo (2011, p. 24), la producción de output significativo puede contribuir a la precisión gramatical y retórica. En este sentido, esta autora sostiene que las sesiones de dictoglosia “permiten que los alumnos cotejen sus hipótesis acerca de la L2, noten la brecha en su conocimiento lingüístico actual y adquieran fluidez en la producción de la lengua meta”. La reiteración de vocabulario y estructuras que se da en la etapa de reconstrucción facilita el proceso de internalización que impactará en el uso espontáneo de expresiones orales. Este tipo de trabajo promueve también una mayor sensibilidad a los mecanismos de cohesión textual que, probablemente, se traduzca en una mayor coherencia al hablar- esencial para mantener un discurso fluido. La activación de contenido con el que se trabaja en forma detallada puede también mejorar la rapidez y eficacia en la recuperación de palabras y estructuras. Dicha activación, sumado a la versatilidad que supone la posibilidad de crear un texto modelo que responda a las necesidades de nuestros alumnos, hace de esta tarea una opción que, en nuestra opinión, merece ser considerada.

### 3.2. Secuenciación y ordenamiento como base de la imitación de un texto modelo

El resultado final de esta secuencia didáctica es la reproducción de un fragmento, presentado en audio o video<sup>4</sup>. El procesamiento de la lengua y el tiempo destinados a la actividad previa de secuenciación y ordenamiento hará que el alumno se familiarice con el contenido, facilitará la producción y requerirá menos carga en la memoria de trabajo (Ellis, 2003) a la hora de hacer la grabación del texto modelo.

Los pasos propuestos en esta tarea son:

1. Visualización del fragmento seleccionado<sup>5</sup> acompañado de preguntas de comprensión y puesta en común de las respuestas. La longitud del fragmento dependerá de la cantidad de alumnos que participen. La selección de un pasaje que muestre algún tipo de secuencia temporal o argumentativa podría ayudar a la etapa de ordenamiento de las ideas en las cuales se fragmentará el texto.
2. Elicitación de palabras o ideas claves emergentes del texto (solo de manera oral) como cierre de las tareas de comprensión y a fin de recuperar vocabulario que pueda ser útil para la actividad subsiguiente.
3. Trabajo oral en grupos. Se fragmenta el texto en la cantidad de alumnos que vaya a participar en la actividad y se entrega un papel con una frase por persona. Los alumnos recorren el salón, leyendo su parte a otro compañero de grupo. La duración de la tarea varía de acuerdo al número de participantes, pero el tiempo debe ser suficiente como para que, en lo posible, todos se escuchen entre sí al menos una vez. En clases numerosas se sugiere la formación de varios grupos.
4. Los alumnos leen su frase a un compañero de grupo omitiendo una palabra a elección, quien debe intentar reponerla. Quien tiene la frase a completar puede dar pistas al otro para ayudarlo.
5. Segunda visualización del video.
6. Trabajo grupal escrito: Reconstrucción del texto original sin apoyatura escrita.
7. Práctica imitativa individual. Se proponen repeticiones en diferido y simultáneas, tomando el video como modelo de producción. El resultado puede ser grabado o, incluso, filmado, si el registro visual enriquece el resultado.

Podría decirse que hay un cambio de foco a lo largo de la actividad que apunta primeramente al significado, con un enfoque *top-down*, mientras que en la etapa de repetición “los alumnos tienden a procesar el estímulo auditivo utilizando un proceso *bottom-up*” (Hamada, 2018, p. 21). Es decir, como explica Kadota (2007), las repeticiones bloquean el acceso al significado y direccionan la atención del alumno hacia los componentes prosódicos: se apunta aquí a una reproducción del texto lo más fiel posible al original. Las repeticiones impactan positivamente en la pronunciación y en la fluidez (Foote y McDonough, 2017) y permiten al alumno una producción controlada adecuada que no siempre logra en situaciones espontáneas de uso.

### 3.3. Messengers y Marketplace

Teniendo en cuenta las ventajas que supone la repetición de una tarea y el cambio de oyente, Nation (1989) propone estas dos actividades, en las cuales se plantea un trabajo netamente oral que parte del estímulo visual de un gráfico o una foto - características que las distinguen del resto de las actividades aquí descritas. En el caso de *Messengers*, se conforman grupos de 3 alumnos, un descriptor, un mensajero y un hacedor. Los descriptores reciben un diagrama o esquema que sólo ellos pueden ver y que describirán a los mensajeros quienes, a su vez, pasarán esta información a los hacedores. Estos últimos intentarán dibujar o diagramar lo que se les describe. Al no ser fácil la tarea, habrá información que necesite ser repetida.

En *Marketplace*, se divide al grupo en dos roles: compradores y vendedores, de cualquier servicio o producto. Ej. Un destino de vacaciones. Cada vendedor, o “agente turístico” en este caso, tiene un destino de vacaciones para ofrecer. Los “turistas” van escuchando las diferentes propuestas ofrecidas y al final de la actividad, cada comprador comparte qué lugar decidió visitar y por qué.

También en este caso la reiteración de material redundará en la precisión gramatical y en la reducción de fenómenos de vacilación, y esto redundará en la fluidez verbal.

### 3.4. La Técnica 4/3/2 y la Pirámide Invertida de Escritura

La técnica 4/3/2 fue desarrollada por Maurice (1983) para la práctica de fluidez en hablantes de inglés como lengua extranjera. Consiste en que un mismo hablante desarrolle el mismo tema tres veces con tres interlocutores distintos con una disminución en el tiempo disponible en cada caso (primeramente 4 minutos, luego 3' y, la última, 2'). Las tres variables (repetición del tema, cambio de audiencia y disminución del tiempo disponible) contribuyen al desarrollo de la fluidez. Como explican Arevart y Nation (1991), el hecho de que cambie el oyente asegura que el foco del hablante se mantenga en el significado de su mensaje. Las repeticiones contribuyen significativamente a que se incremente la rapidez con la que se puede acceder al contenido y a la forma deseada. Por su parte, la disminución del tiempo influye en la velocidad de reproducción y limita la inclusión de material nuevo. El material repetido se activa más rápidamente y el nivel de fluidez y precisión suele ser mayor.

Esta técnica no solo resulta efectiva en cursos superiores sino que ha arrojado resultados particularmente positivos sobre la fluidez de los alumnos en cursos inferiores y también en la enseñanza de otra lengua extranjera o adicional -como muestra Bornaechea (2017), quien implementó esta técnica en clases de español como lengua extranjera.

Por otro lado, Gómez Bueno (2016) propone una estrategia de práctica de escritura tendiente a mejorar la fluidez en la expresión oral: la “Pirámide Invertida de Escritura”, que guarda relación con la técnica 4/3/2 en cuanto a que, en ambos casos, se pone en juego la disminución del tiempo asignado conforme la actividad va avanzando.

El ejercicio consta de cinco preguntas- iguales para todos los alumnos- que se contestan primero por escrito, variando el tiempo disponible para responderlas (empezando por 5 minutos y disminuyendo hasta 1'). Luego del ejercicio de escritura, cada alumno procede a verbalizar su respuesta. Para las preguntas 1 y 2 se les ofrece la posibilidad de consultar las ideas escritas previamente. Para las preguntas 3 a 5, las respuestas escritas se retiran antes de pasar a la parte oral. A esto le sigue un “momento cero” en el que cada alumno contesta oralmente una pregunta diferente al resto, esta vez, sin ninguna preparación previa. Los resultados muestran un desarrollo en la fluidez que se traduce en un uso adecuado del tiempo, y en la disminución en el uso de L1 y de las vacilaciones. Si bien Gómez Bueno (Op. cit.) midió el impacto del uso de la “Pirámide Invertida de Escritura” en sesiones semanales durante 6 semanas, entendemos que sus resultados podrían también ser positivos si se implementa en un lapso de tiempo menor, tomando como referencia la técnica 4/3/2 en la cual se obtienen resultados auspiciosos implementando la actividad completa en una sola clase.

#### 4. A modo de cierre

El presente artículo compila diferentes actividades tendientes a contribuir al desarrollo de la fluidez verbal. Pueden organizarse de distintas maneras, de acuerdo a las secuencias que proponen: +- interactivas; +- controladas; +- predecibles. Entendemos que las variables incluidas en la tabla siguiente (tabla 2) completan la información de la primera tabla (tabla 1) y puede arrojar información a tener en cuenta para determinar qué tarea implementar de acuerdo al tipo de *input* de cada propuesta, al *output* esperado y a la dinámica de trabajo que cada actividad supone.

Actividad	Input	Output	Dinámica de trabajo
<b>Interacciones entre nativos y no nativos en la L2</b>	Video o audio (guión- opcional)	Actividad oral Foco en la competencia pragmática y conciencia metalingüística del alumno	Trabajo docente- clase
<b>Dictoglosia</b>	Texto leído	Actividad escrita Foco en la precisión gramatical y léxica	Trabajo grupal
<b>Tarea de secuenciación y ordenamiento/ Reproducción del texto</b>	Video o audio Guión fragmentado	Actividad escrita y oral Foco en la imitación y expresión del texto	Trabajo grupal e individual
<b>Messengers</b>	Material visual (ej. esquema o plano)	Actividad oral Foco en la precisión y en la interacción	Trabajo en grupos reducidos (3 alumnos)
<b>Marketplace</b>	Apoyo visual/ textual (opcional)	Actividad oral Foco en la persuasión y en la interacción	Trabajo en pares
<b>Técnica 4/ 3/ 2</b>	Consigna oral	Actividad oral Foco en la producción oral libre	Trabajo en grupos reducidos
<b>Pirámide Invertida de Escritura</b>	Consigna oral	Actividad escrita y oral Foco en la producción oral libre	Trabajo individual

Tabla 2

Tareas de análisis y producción para el desarrollo de la fluidez. Información complementaria

Las primeras tareas -análisis y descripción de intercambios entre nativos de la L2 y de nativos de L1 comunicándose en la lengua meta- permiten concientizar a los alumnos acerca de fenómenos de la oralidad poco frecuentes en los diálogos de los libros de enseñanza de la L2. Esto repercute, a su vez, en el nivel de especificidad de las devoluciones que pueda dar el docente a los alumnos en tareas orales. Además, abre un puente de reflexión que conecta el análisis de producciones de terceros con la autoevaluación del alumno para cotejar cómo se manifiestan en su producción los aspectos mencionados en el material visualizado.

La actividad de dictoglosia tiene un impacto sustancial en el desarrollo de la fluidez oral dado que fomenta una serie de procesos cognitivos y lingüísticos que convergen en la mejora de la habilidad para hablar de manera fluida y coherente en un idioma (internalización de patrones gramaticales y ampliación del repertorio léxico, desarrollo de la cohesión, refuerzo de estrategias de memoria y recuperación, refinamiento de la velocidad y de procesamiento) (Hameed Faraj Al- Awadi 2019, Yuan, 2014).

El resto de las actividades, de reconstrucción, imitación y producción poseen una fuerte presencia de repetición de tareas: la actividad de secuenciación y ordenamiento se diseñó para que la preparación previa a la imitación contribuya a la fácil recuperación del texto. Al realizar las repeticiones para imitar el texto modelo, los alumnos tienden a captar mejor los componentes fonéticos, fonológicos (Hamada, 2016), lo que impacta positivamente en la fluidez oral. *Messengers* y *Marketplace* son propuestas menos guiadas y, en ese sentido, algo más creativas que el resto y que, por otro lado, ponen la clase en movimiento, lo que suele ser, además, un factor motivador. La técnica 4/3/2 y la “Pirámide Invertida de Escritura” suman una nueva variable: la restricción del tiempo como un determinante importante, en el último caso, con una práctica escrita previa que también tiende a favorecer considerablemente el desarrollo de la fluidez.

Como expresan Ahmadian y Tavakoli (2011), cuando una tarea se repite, el proceso de conceptualización ya ha sido realizado previamente, lo que reduce la necesidad de centrarse en esta etapa de la producción del habla. Adicionalmente, es probable que se conserven algunas huellas de las estructuras lingüísticas empleadas en el primer intento. Por lo tanto, si el alumno está familiarizado con el contenido que desea expresar y dispone de ciertos esquemas previos que corresponden al significado que busca comunicar, su fluidez verbal no disminuye durante la planificación cuidadosa en tiempo real. Aquí radica el grado de significación de las propuestas mencionadas.

## Referencias

- Ahmadian, M. J. y Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35-59. <https://doi.org/10.1177/1362168810383329>
- Alahmadi, N. (2019). The Role of Input in Second Language Acquisition: An Overview of Four Theories. *Bulletin of Advanced English Studies (BAES)*, 3(2), 70-78. <https://doi.org/10.31559/baes2019.3.2.1>
- Arevart, S., y Nation, P. (1991). Fluency Improvement in a Second Language. *RELC Journal*, 22(1), 84-94. <https://doi.org/10.1177/003368829102200106>
- Bornaechea, P. G. (2017). La técnica 4/3/2: una actividad para el desarrollo de la fluidez oral en la clase de español. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, (28), 64-78.
- Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. En J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 136-146). MacMillan Heinemann.
- Cenoz, M. J. (2000). Pauses and hesitation phenomena in second language production. *ITL: Review of Applied Linguistics*, (127-128), 53-69. <https://doi.org/10.1075/itl.127-128.03cen>
- Donesch-Jezo, E. (2011). The role of output & feedback in second language acquisition: A classroom-based study of grammar acquisition by adult English language learners. *Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri*, 2, 9-28. <https://doi.org/10.12697/jeful.2011.2.2.01>
- Duong, P. T., Montero Perez, M., Nguyen, L. Q., Desmet, P. y Peters, E. (2023). The impact of input, input repetition, and task repetition on L2 lexical use and fluency in speaking. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 101-124. <https://doi.org/10.14746/ssllt.29727>
- Ellis, R. (2003). *Tasked-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Footte, J. y McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 33-56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Gómez Bueno, F. (2016). Pirámide invertida de escritura: una estrategia para mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(25), 21-30. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i25.250>
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 29(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Hamada, Y. (2018). Shadowing for language teaching. *Contact Magazine, TESL*, 44(2), 19-24. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT45.6-3>
- Hameed Faraj Al - Awadi, I. (2019). Dictogloss as an effective method in English language teaching. *International Journal of Language Academy*, 7(28), 466-481. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4165>
- Huitt, W. (2003). *The information processing approach to cognition*. Valdosta State University.
- Kadota, S. (2007). *Shadowing to ondoku no kaagaku [Science of shadowing, oral reading, and English acquisition]*. Cosmopier Publishing Company.

- Khatib, M., y Farahanynia, M. (2020). Planning conditions (strategic planning, task repetition, and joint planning), cognitive task complexity, and task type: Effects on L2 oral performance. *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102297>
- Kormos, J. (2006). *Speech production and L2 acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lambert, C., Kormos, J. y Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Language Learning*, 39, 167-196. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000085>
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. En C. Brown y P. Hagoort (Eds.), *Neurocognition of language* (pp. 83-122). Oxford University Press.
- Lynch, T. y Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4, 221-250. <https://doi.org/10.1177/13621688000400303>
- Lynch, T. y Maclean, J. (2001). Effects of immediate task repetition on learners' performance. En M. Bygate, P. Skehan, y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Longman.
- Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 17, 429.
- Meierkord, C. (2000). Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversation in English. *Linguistik Online*, 5(1). <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>
- Nation, P. (1989). Improving Speaking Fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Saito, K. y Hanzawa, K. (2018). The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 22(4), 398-417. <https://doi.org/10.1177/1362168816679030>
- Smith, N. (2014). From the Bottom, Up: Remodeling Maurice's 4/3/2 Fluency Technique. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 2, 232-236. <https://doi.org/10.14992/00016078>
- Suryawanshi, D. P. (2020). Turn-taking and Simultaneous Speech. *Language in India*, 9(20), 60-70.
- Wajnryb, R. (1989). Dicto-gloss: a text-based communicative approach to teaching and learning grammar. *English Teaching Forum*, 27(4), 16-29.
- Yuan, F. (2014). Focused dictogloss, peer collaboration and guided reconstruction: a case of time expressions in L2 Chinese. En N. Jiang (Ed.), *Advances in Chinese as a Second Language: Acquisition and Processing*, (pp. 121- 140). Cambridge Scholars Publishing.
- Zinkgräf, M. y Verdú, M. A. (2020). *El dictogloss: Una herramienta pedagógica que fomenta el uso productivo de vocabulario en una lengua extranjera* [Conferencia]. VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Universidad de Río Negro. Viedma, Argentina. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/447>

## NOTAS

- 1 Ésta y todas las traducciones son propias
- 2 Adoptamos la definición de Wray (2002, p. 9 en Zinkgräf y Verdú, 2020, p. 1066) del término secuencia formulaica definida como "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje".
- 3 Descripciones de habla simultánea y de toma de turnos como las de Suryawanshi (2020) y la de Cenoz (2000) sobre el uso de pausas y fenómenos de vacilación en la adquisición de una L2 -entre muchos otros- evidencian la amplitud del tema y el hecho de que las disfluencias no son necesariamente errores a corregir con el tiempo.
- 4 El trabajo puede realizarse con audios, pero entendemos que el material visual agrega elementos importantes que pueden ser explotados (imitación de gestos, por ejemplo, si el *output* final de la actividad incluye la videograbación del alumno)
- 5 A modo de ejemplo, en una clase de inglés como L2 implementamos esta actividad utilizando un fragmento de una entrevista en la que una actriz contesta qué haría si pudiera volver el tiempo atrás, y en una clase de Español como L2, se seleccionó la escena de una película en la que se habla de qué significa tomar mate en soledad.



**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/186/1865004007/1865004007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,  
España y Portugal  
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la  
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Marina Grasso

**El desarrollo de la fluidez en la clase de lengua extranjera**  
The Development of Fluency in the Foreign Language  
Classroom

*Plurentes. Artes y Letras*

núm. 15, e079, 2024

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[plurentes@bba.unlp.edu.ar](mailto:plurentes@bba.unlp.edu.ar)

**ISSN:** 1853-6212

**DOI:** <https://doi.org/10.24215/18536212e079>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-  
CompartirIgual 4.0 Internacional.**