



# Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de la fluidez del español L2

Theoretical and methodological fundamentals for the teaching and learning of Spanish L2 fluency

Enrique Santamaría Busto

New York University in Madrid

## Abstract

This research examines the main aspects that need to be considered when dealing with the concept of fluency in the field of second language teaching and learning, with particular reference to L2 Spanish. To this end, the study is divided into two sections, one dealing with the theoretical foundations of the field and the other with the methodological ones. The first section begins with an exploration of the three areas of analysis (cognitive, acoustic, and perceptible) from which fluency can be examined, as well as the factors and linguistic features that characterize them. This is followed by a review of the relationship between fluency and the other two dimensions (complexity and accuracy) that determine the degree of oral performance in a second language. Then, the theoretical section concludes with an analysis of the similarities and differences that can occur between L1 and L2 fluency, and how these findings pose a challenge for correctly measuring the fluency of second language speakers. Finally, in the second section, devoted to methodological aspects, the article offers a wide range of suggestions for improving fluency in L2 Spanish, based on the conclusions and empirical results offered by the studies that have examined this dimension.

*Keywords:* fluency; speech rate; pauses; repair fluency; teaching; L2 Spanish.

## Resumen

El presente trabajo analiza los aspectos clave que deben tenerse en cuenta al abordar el concepto de fluidez en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, con especial referencia al español. Con este fin, el estudio está dividido en dos apartados, uno dirigido a los fundamentos teóricos y otro a los metodológicos. El primer apartado comienza con el estudio de los tres campos de análisis (cognitivo, acústico y perceptivo) desde los que se puede abordar la fluidez, así como los factores y los rasgos lingüísticos que los caracterizan. A continuación, se revisa la relación que mantiene la fluidez con las otras dos dimensiones (la complejidad y la precisión) que determinan el grado de desempeño oral en una segunda lengua. Posteriormente, el apartado teórico se cierra con el análisis de las semejanzas y diferencias que pueden producirse entre la fluidez en la L1 y en la L2, y cómo estos resultados suponen un desafío para medir correctamente la fluidez de hablantes de segundas lenguas. Finalmente, en el segundo apartado, dedicado a los aspectos metodológicos, el artículo ofrece un amplio catálogo de propuestas para la mejora de la fluidez del español L2 a partir de las conclusiones y los resultados empíricos que ofrecen las investigaciones que han analizado esta dimensión.

*Palabras clave:* fluidez; velocidad; pausas; reparaciones; enseñanza; español L2.

Citar como: Santamaría Busto, Enrique (2024). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de la fluidez del español L2. *Normas*, 14(1), 175-206, doi: 10.7203/Normas.v14i1.29161.

## 1. INTRODUCCIÓN

La fluidez es uno de los aspectos más llamativos e importantes de la competencia oral del hablante, y uno de los más difíciles de dominar en el aprendizaje de una L2. No es de extrañar, por ello, que el dominio de esta dimensión resulte siempre muy apreciado tanto por los aprendientes como por los profesores, y que la fluidez se configure como un componente esencial en la evaluación de la expresión oral de la L2. A pesar de su relevancia, la realidad

es que en el campo de segundas lenguas la fluidez es una dimensión sobre la que no existe consenso acerca de qué se entiende por ella ni cuáles son las mejores maneras de cuantificarla (de Jong, 2018; Sánchez Avendaño, 2002). Una de las conceptualizaciones más extendidas es la propuesta por Lennon (1990: 388-390, 2000: 25), el cual distinguió dos tipos de fluidez en el campo de segundas lenguas: la que se asocia en términos globales con el dominio de competencia oral de la lengua, muy bien considerada, y la que se define, de un modo más específico, a partir de las características de carácter temporal con las que se manifiesta el discurso oral del hablante. Desde la perspectiva más ancha, «tener una buena fluidez en español», por ejemplo, equivaldría a la habilidad general de hablar con propiedad esta lengua, y desde la perspectiva más estrecha, a la capacidad del hablante para emitir su discurso con soltura, sin interrupciones ni discontinuidades. Siguiendo esta última perspectiva, la fluidez puede definirse entonces como el grado de soltura, libre de excesivas pausas y titubeos, que presenta el discurso oral del hablante.

Esta perspectiva más reducida, centrada, como vemos, en aspectos relativos a la velocidad, las pausas y las reparaciones, es la que adopta el *Marco Común Europeo de Referencia. Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2021), y la que habitualmente se emplea en el campo de la investigación y en los contextos de evaluación, en los que la fluidez se considera un componente más de la competencia oral del hablante. La fluidez también adopta esta perspectiva más restringida cuando se analiza en combinación con los constructos de la complejidad y de la precisión, que, como veremos, son los conocidos tres pilares que constituyen el marco operativo básico con el que suele estudiarse –y medirse– el desempeño oral y escrito<sup>1</sup> en una segunda lengua (Alfaro Chat *et al.*, 2018; Bui y Skehan, 2018; Michel, 2017).

En el presente trabajo, por tanto, se abordará el análisis de la fluidez desde esta concepción más restringida, y se revisarán aspectos teóricos y metodológicos como: a) los tres campos de análisis desde los que se puede abordar la fluidez, como son la fluidez cognitiva, la fluidez del enunciado y la fluidez percibida; b) la relación de la fluidez con la complejidad y la precisión lingüísticas a la hora de evaluar el desempeño oral en una lengua; c) las similitudes y diferencias entre la fluidez en la L1 y en la L2; y d) las conclusiones e implicaciones que se derivan de los estudios que analizan la fluidez en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, y específicamente del español como L2, con el fin de que los docentes de esta disciplina puedan ayudar a mejorar la fluidez de sus aprendientes.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1. Fluidez cognitiva, fluidez del enunciado y fluidez percibida

El análisis de la fluidez no puede entenderse sin la aportación de diversos planteamientos y teorías –generalmente de carácter complementario– que han surgido especialmente en los últimos 30 años, y que ayudan a entender mejor qué factores intervienen en la producción y percepción del habla para que las emisiones orales de los hablantes sean fluidas. Uno de los

<sup>1</sup>Como se ve, la fluidez no se limita a la oralidad, y puede abordarse también desde el punto de vista de la escritura (*vid.* Mutta, 2020) y de las lenguas de signos (Lupton, 1998). En este trabajo solo me referiré a la fluidez desde la perspectiva oral, que es, por otra parte, la perspectiva que más suele contemplarse cuando se aborda esta dimensión en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la L2.

planteamientos más conocidos es el de Segalowitz (2010, 2016), el cual propuso una forma integral de abordar la fluidez de tres maneras distintas, en función de dónde focalizamos la atención: una *cognitiva*, que tiene lugar en el hablante, otra orientada al análisis de las características temporales que posee la muestra de habla, denominada *fluidez del enunciado*, y una final centrada en cómo percibe esa fluidez el oyente, conocida como *fluidez percibida* (*vid.* Figura 1).

La primera de ellas, la *fluidez cognitiva*, hace referencia a los procesos psicolingüísticos que subyacen a la materialización sonora, y recoge la interpretación que propone un conocido modelo de producción del habla nativa elaborado por Levelt (1989, 1999) y adaptado por otros investigadores al hablante de segundas lenguas (de Bot, 1992; Kormos, 2006; Skehan, 2009; Skehan *et al.*, 2016). Según este modelo, para poder emitir un enunciado inteligible el hablante necesita primero saber qué es lo que quiere decir, y, posteriormente, tener los medios lingüísticos adecuados para poder formularlo. Este proceso conlleva entonces una fase preverbal de conceptualización, otra de formulación y una última de articulación del mensaje. En la primera, la fase de conceptualización, se configura la noción semántica que se pretende expresar. Una vez conformada se pasa a la fase de formulación, en la que el hablante realiza una codificación léxica que intenta hacer coincidir las especificaciones conceptuales con los lemas –o entradas léxicas– que resultan apropiados. Tras realizar este emparejamiento, el hablante aplica una codificación gramatical y fonológica de estas formas léxicas, prosigue con un proceso de silabación y codificación fonética, y finalmente las convierte en habla mediante la articulación de los sonidos precisos. Estos procesos se realizan, además, de forma gradual y parcialmente simultánea, en el sentido de que la articulación del mensaje se produce al mismo tiempo que el hablante está ya pensando (esto es, conceptualizando y formulando) parte del siguiente. Por lo general, los distintos modelos de producción del habla coinciden en señalar estas etapas, pero difieren en la manera en que interactúan y en cuáles se desarrollan de forma paralela.

La fluidez depende entonces, en un primer momento, de la velocidad y de la habilidad con las que el hablante puede producir lo que pretende sin que haya apenas dilaciones de tiempo. Y esto está determinado, como vemos, por factores tan variados como la capacidad de procesamiento, la facilidad con la que puede recuperar información léxica de la memoria, la planificación discursiva o la capacidad de articular sonidos en la L2. Si en cualquier etapa de estos procesos el hablante no puede anticipar los posibles problemas ni mantener su articulación en tiempo real, pronunciará un discurso menos fluido, y este se manifestará por la introducción de tempos más lentos, silencios, pausas llenas o repeticiones. Los problemas de fluidez también pueden aparecer durante el seguimiento o monitoreo que el hablante hace de su propio discurso, especialmente cuando se da cuenta, bien por sí mismo o bien a partir de la reacción del interlocutor, de que ha cometido un error que requiere una reparación o de que necesita matizar su mensaje. En tal caso, las reparaciones y las matizaciones se manifiestan a través de procedimientos como las autocorrecciones, las reformulaciones o los falsos comienzos.

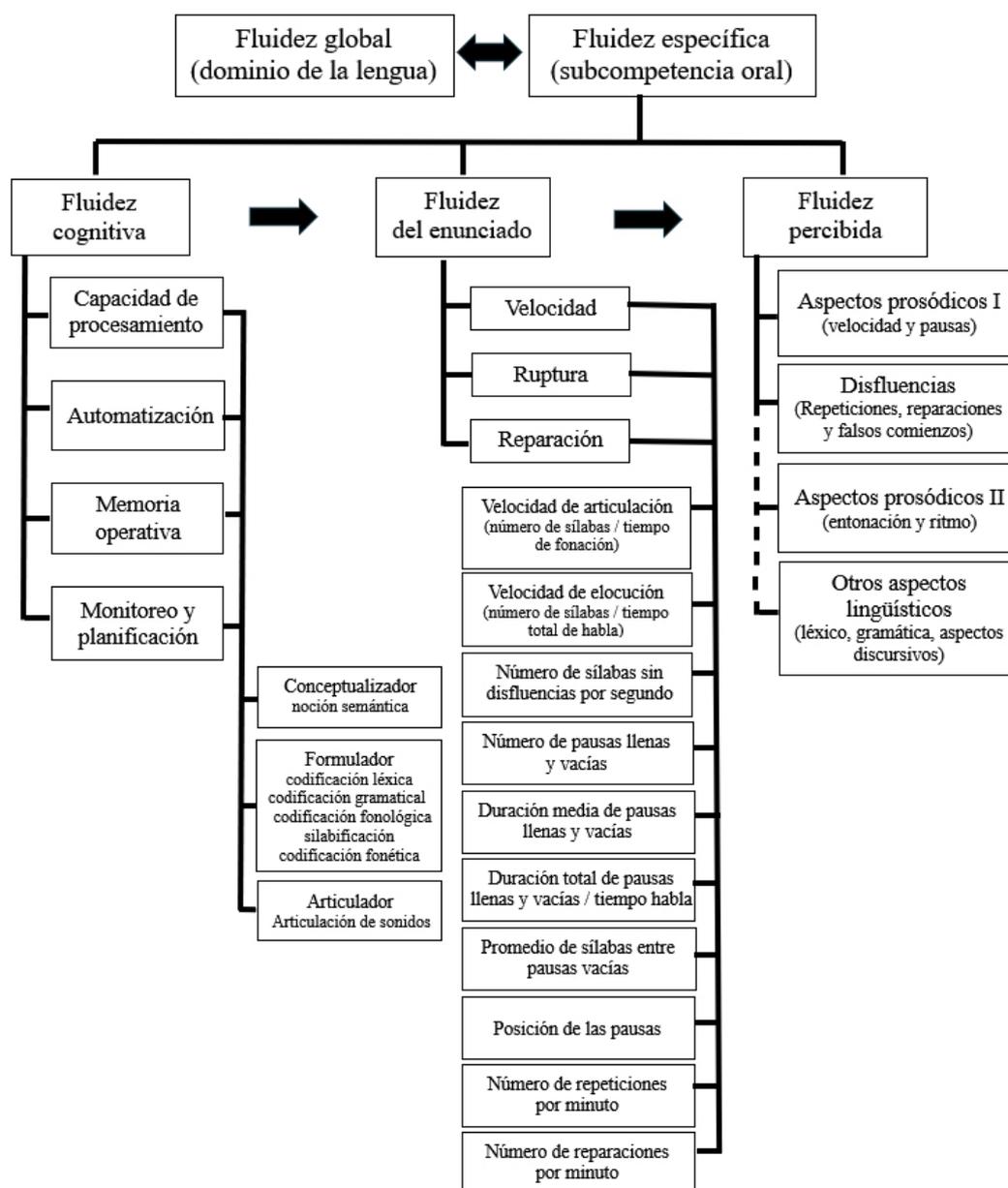
En la L1, los procesos mencionados de conceptualización, formulación y articulación del habla están automatizados y se realizan a velocidades sorprendentemente rápidas, aunque es un fenómeno sujeto a una importante variación entre los propios hablantes nativos (Quené, 2004). En la L2, sin embargo, la habilidad de convertir los pensamientos en habla de una forma casi inmediata es especialmente difícil, y resulta aparente, como ilustra de Jong (2020: 1), en situaciones en las que los hablantes participan en una conversación usando una lengua

extranjera con hablantes nativos. En estos contextos, sobre todo si se trata de temas familiares, el hablante de L2 puede entender perfectamente el hilo de la conversación y saber en todo momento lo que quiere decir. Sin embargo, para cuando ha encontrado la manera de hacerlo usando el léxico, la gramática y los sonidos adecuados, sus interlocutores han cambiado ya de tema y no puede expresarlo. Desgraciadamente, esta situación volverá a repetirse, y el hablante perderá oportunidades de intervenir en el diálogo porque no dispone de tiempo suficiente para articular sus ideas.

Los problemas de fluidez de los hablantes de L2 suelen ser, como puede apreciarse, bastante más significativos, y están relacionados generalmente con su nivel de competencia lingüística. Cuanto más bajo es su nivel de lengua menor es el grado de automatización y de eficiencia para procesar y articular el mensaje, lo que implica que los hablantes de niveles menos avanzados deben controlar de forma mucho más consciente sus producciones orales para buscar las palabras y las estructuras que necesitan. Para estos hablantes, los problemas de fluidez suelen provenir bien de los procesos de formulación lingüística –debido a que no pueden satisfacer las demandas del mensaje preverbal generado por el conceptualizador– o bien de los procesos de articulación de sonidos, dadas las dificultades para producir el mensaje sin que se presenten interferencias de la L1. Además, en el habla no nativa, especialmente cuando se trata de hablantes sin un elevado dominio de la lengua, los procesos lingüísticos que tienen lugar en el formulador pueden requerir tanta atención que el conceptualizador y el articulador suelen quedarse sin los suficientes recursos para trabajar de forma simultánea, por lo que las dificultades en un área repercuten en las otras, y los intentos por mantener la fluidez una vez iniciada la producción oral del mensaje se realizan con dificultad y con esfuerzo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Esto hace que la fluidez se defina en ocasiones con términos que hacen referencia a la «facilidad», la «naturalidad», el «esfuerzo», la «claridad», la «forma de expresarse», la «incertidumbre», la «automaticidad» o el hecho de presentar un discurso «exento de problemas» (*vid.* Sánchez Avendaño, 2002: 138-139; y Huhta *et al.*, 2020: 135 y 137).



**Figura 1:** Enfoques de la fluidez oral en la L2. La línea punteada indica los aspectos que, para la fluidez percibida, guardan una relación más débil con el campo de análisis o no se consideran de forma mayoritaria en los estudios ni en los exámenes a gran escala. La lista no es exhaustiva.

En lo que concierne al léxico, por ejemplo, las trabas que encuentra el formulador pueden deberse, en ocasiones, a la carencia de vocabulario, y en otros momentos, al hecho de que las unidades léxicas disponibles en el lexicón mental del hablante solo forman parte de su conocimiento declarativo y no se han producido ni combinado anteriormente con otras, de modo que el acceso a ellas resulta más lento. Además, unido a un repertorio léxico más pequeño, menos organizado y menos accesible, en la L2 existen también importantes carencias en el número y en el control de secuencias léxicas pertenecientes al lenguaje formulaico, que

es un recurso que se emplea frecuentemente por los hablantes nativos para compensar sus problemas de fluidez en este plano cognitivo (Conklin y Schmitt, 2012). De la misma manera, la fluidez cognitiva también puede verse afectada por la pronunciación, o, dicho con mayor precisión, por la falta de habilidad y de práctica en la codificación fonético-fonológica y por los problemas en la activación de los correspondientes gestos articulatorios.

Las medidas que adoptan los estudios para cuantificar la fluidez cognitiva son variadas, y suelen implementarse tomando en cuenta el tiempo de reacción. Así, algunas de estas medidas se corresponden con la velocidad de acceso al léxico, valorada a través del tiempo que el hablante tarda en reconocer o identificar una palabra; la automatización o la eficiencia con la que se produce ese acceso, medida a través de un coeficiente de variabilidad del tiempo de reacción; la capacidad para prestar atención a las formas lingüísticas, medida a través de un ejercicio de discriminación en el que el hablante debe distinguir, dentro de una serie de palabras, la que no se corresponde con la categoría solicitada; y el coeficiente de variabilidad de esa capacidad que muestra el hablante para dirigir su atención (*vid.* Segalowitz y Freed, 2004). Como puede apreciarse, cada medida se dirige a cuantificar un proceso cognitivo distinto, en este caso la fase de formulación (las dos primeras) y el proceso de monitoreo (las dos últimas).

El segundo tipo de fluidez propuesto por Segalowitz es el que puede observarse en la propia muestra de habla. Esta fluidez, denominada *fluidez del enunciado*, es la manifestación oral del grado de fluidez cognitiva que posee el hablante, y se corresponde con las características físicas del habla, como pausas o vacilaciones, que reflejan los esfuerzos y las dificultades que se producen durante el procesamiento cognitivo. Habitualmente, las investigaciones en este campo se han centrado en buscar y en acotar qué medidas de la fluidez del enunciado (tomando en cuenta sus propiedades acústicas) pueden cuantificar las demoras provocadas por estos procesos psicolingüísticos de producción del discurso. Dentro de esta área de estudio, una de las propuestas más influyentes para medir la fluidez del enunciado es la realizada por Tavakoli y Skehan (2005), que propusieron una distinción de tres componentes fundamentales: la velocidad (*speed fluency*), la ruptura (*breakdown fluency*) y la reparación (*repair fluency*).

La *velocidad* incluye medidas cuantitativas de carácter temporal que tienen como objeto analizar la producción del habla por unidad de tiempo, que puede ser cuantificado en segundos o en minutos. Las medidas de velocidad que se emplean en los estudios para valorar la fluidez son variadas y entre las más utilizadas suelen encontrarse, por ejemplo, el número de sílabas o de palabras que se pronuncian en el tiempo total de emisión, incluyendo las pausas llenas y vacías (Kormos y Dénes, 2004) o excluyendo las pausas vacías (Prefontaine *et al.*, 2016)<sup>3</sup>; el número de sílabas «limpias» por segundo que no contienen «disfluencias»<sup>4</sup> (Derwing *et al.*, 2004; Rossiter, 2009); el porcentaje del tiempo de fonación con respecto al tiempo total

---

<sup>3</sup>Cuando en el cálculo se incluyen las pausas se habla de *velocidad de elocución* o de *tempo*, que es la sensación perceptiva. Si se excluyen las pausas vacías se habla de *velocidad de articulación*.

<sup>4</sup>El neologismo «disfluencia» (del inglés *disfluency*) no aparece recogido en el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) (consultado el 4 de marzo de 2024 en la edición electrónica 23.7 correspondiente a la edición de 2014 en papel), aunque es un término ampliamente utilizado en español en los estudios sobre disfemia en el habla nativa y en la fluidez como L2. Dada la aceptación de la palabra, pero, sobre todo, debido a la precisión monosémica del término y a su construcción natural en español –una derivación del sustantivo *fluencia*, recogido en el DRAE– se decide recogerlo sin comillas con el conocido significado de falta de fluencia. Se prefiere *disfluencia*, y no «disfluidez», por ser este el término más utilizado en el campo de la investigación.

empleado (Kormos y Dénes, 2004); la duración media de las sílabas en el tiempo de fonación (Bosker *et al.*, 2013; Pinget *et al.*, 2014); o el número de sílabas (Kang *et al.*, 2010) o de palabras (Kormos y Dénes, 2004) acentuadas por minuto o durante el tiempo de fonación.

El segundo componente, la *ruptura*, contiene fundamentalmente tres aspectos relacionados con las interrupciones del discurso. Son el número de pausas, incluyendo las pausas llenas (Inceoglu, 2019; Skehan *et al.*, 2016) o contabilizando solo las pausas vacías (Ginther *et al.*, 2010); la posición de las pausas (Kahng, 2018; Saito *et al.*, 2018); y la duración, entendida bien como la duración *total* de las pausas llenas o vacías en el tiempo total de emisión (Ginther *et al.*, 2010), o bien como la duración *media* de las pausas (Kahng, 2014; Prefontaine *et al.*, 2016), que a su vez puede distinguir entre la duración media solo de las pausas vacías (Pinget *et al.*, 2014) o solo de las pausas llenas (Kormos y Dénes, 2004). Con frecuencia (*vid.* Skehan, 2003), se calcula también una medida adicional que combina las variables de velocidad y de ruptura, como es el promedio de sílabas entre pausas vacías (en inglés, *mean length of run*).

Por último, las medidas de *reparación* incluyen aspectos como las repeticiones, las autocorrecciones, las vacilaciones y los falsos comienzos, que pueden calcularse bien sobre el tiempo total del mensaje (Freed *et al.*, 2004) o bien únicamente sobre el tiempo de fonación (Pinget *et al.*, 2014)<sup>5</sup>. Aunque no existe unanimidad entre los investigadores debido, entre otros aspectos, a la gran diversidad de medidas que se utilizan y a la inconsistencia metodológica a la hora de implementarlas, los resultados de los estudios suelen coincidir en que las medidas de velocidad y de ruptura son los aspectos que más inciden en la fluidez del enunciado, por delante de las medidas de reparación (*vid.* Prefontaine *et al.*, 2016; Saito *et al.*, 2018).

Finalmente, el tercer tipo de fluidez propuesto por Segalowitz es la *fluidez percibida*. Este tipo de fluidez se centra en el oyente, y específicamente en la impresión que este tiene sobre la soltura con la que el hablante planifica y produce su discurso, sin interrupciones ni vacilaciones. Con el fin de observar qué propiedades del habla pueden explicar mejor las impresiones del oyente, los estudios han relacionado tradicionalmente las características acústicas de los enunciados emitidos con las puntuaciones sobre la fluidez global percibida que otorga este oyente mediante el uso de escalas de niveles (Bosker *et al.*, 2013; Saito *et al.*, 2018). No obstante, además de los factores temporales y de las marcas de disfluencia que inciden en la fluidez, como el tempo, las pausas y, en menor medida, las reparaciones (*vid.* Santamaría Busto, 2020; Suzuki *et al.*, 2021), diversos investigadores han descubierto que las valoraciones de los oyentes sobre esta dimensión suelen verse también afectadas por otros componentes del habla, como el léxico (Hilton, 2008; Lennon, 2000), la gramática (Freed, 1995; O'Brien, 2014; Riegenbach, 1991), los aspectos discursivos (Sánchez Avendaño, 2002) o algunas variables suprasegmentales de la pronunciación, como el ritmo (Hieke, 1984; Préfontaine y Kormos, 2016; Suzuki y Kormos, 2020) y la entonación (Kang *et al.*, 2010; Lintunen *et al.*, 2015; Wennerstrom, 2000).

Por lo general, las investigaciones centradas en la fluidez –así como las evaluaciones automáticas sobre la misma que proporcionan las tecnologías del habla– suelen realizar una interpretación más restrictiva de esta dimensión que los exámenes a gran escala, en los que los aspectos temporales de velocidad, pausas y reparaciones pueden analizarse en conjunción con

---

<sup>5</sup>Para una revisión de las medidas de velocidad, ruptura y reparación más empleadas por los estudios, así como el modo en que se calculan, pueden consultarse Kormos y Dénes (2004: 151-152), Thomson (2015: 211), Derwing (2017: 247) o de Jong (2018: 240).

otros, como los discursivos (fundamentalmente la cohesión y la coherencia) y los prosódicos (el ritmo y la entonación) (*vid.* Huhta *et al.*, 2020). Como señalan estos investigadores (p. 138), las escalas que se emplean en estos exámenes presentan una definición de fluidez adaptada a cada nivel de dominio lingüístico propuesto en la escala, y suelen describirse normalmente –pues hay notables variaciones– en términos de velocidad, número y duración de pausas, y falsos comienzos. De este modo, cuanto más alto es el nivel de fluidez, el empleo de pausas y de reparaciones es menor, y el hablante transmite una mayor sensación de mantener un discurso con naturalidad y sin esfuerzo.

El *Marco Común Europeo de Referencia. Volumen Complementario* (MCER-VC) (Consejo de Europa 2021, en la versión traducida al español<sup>6</sup>) ofrece un ejemplo ilustrativo de este tipo de escala para evaluar la fluidez desde un punto de vista perceptivo (*vid.* Tabla 1). La escala presenta una versión actualizada de los descriptores contenidos en la escala original del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) de 2001 (2002, en su traducción al español), y, tal y como puede observarse, se centra en tres conceptos clave para progresar de nivel (p. 157): a) «la habilidad para construir enunciados a pesar de las vacilaciones y las pausas»; b) «la habilidad para mantener un discurso sostenido o una conversación»; y c) «la facilidad y la espontaneidad de expresión».

---

<sup>6</sup>El *Marco Común Europeo de Referencia. Volumen complementario*, supone una ampliación y, en algunos casos actualización, del texto del MCER de 2001, y fue publicado por primera vez en 2018 en inglés y en francés como *CEFR Companion Volume with New Descriptors* y *CECR Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Al igual que se hizo con la traducción al español en 2002 del MCER de 2001, el Instituto Cervantes asumió y publicó en 2021 la traducción al español de esta nueva obra. Todas las referencias que aquí se citan proceden de la versión en español.

| Fluidez       |   |
|---------------|---|
| <b>C2</b>     | Se expresa mediante un discurso amplio y sostenido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene solo para reflexionar sobre cuáles son los medios más adecuados con los que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.  |
| <b>C1</b>     | Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.  |
| <b>B2</b>     | Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en fragmentos de discurso más largos y complejos.   |
|               | Produce fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, realiza pocas pausas largas evidentes.<br>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. |
| <b>B1</b>     | Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», logra seguir adelante con eficacia y sin ayuda.   |
|               | Mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.   |
| <b>A2</b>     | Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, los titubeos iniciales y la reformulación.   |
|               | Construye frases sobre temas conocidos con la suficiente facilidad como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de vacilaciones y titubeos iniciales muy evidentes.  |
| <b>A1</b>     | Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y mayormente preparados, así como con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras/signos que le resultan menos conocidos y salvar la comunicación.   |
| <b>Pre-A1</b> | Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y ensayados, usando gestos y pidiendo ayuda mediante señas cuando es necesario.  |

Tabla 1: Escala de Fluidez (niveles Pre-A1-C2) propuesta en el MCER-VC (Consejo de Europa, 2021, p. 157).

Como puede apreciarse también, la escala, al igual que ocurre con otras reelaboradas por el MCER-VC o que se proponen por vez primera porque no figuraban en el volumen original de 2001, introduce el añadido de un nivel Pre-A1, de modo que los descriptores de esta banda sitúan al aprendiente a medio camino para alcanzar el nivel A1. Asimismo, y en línea con los planteamientos más actuales, que eliminan el concepto de hablante nativo como el referente que los aprendientes deben emular o como el interlocutor privilegiado en el intercambio comunicativo (Derwing y Munro, 2015; Santamaría Busto, 2024)<sup>7</sup>, los descriptores de la escala eliminan este concepto y lo sustituyen por el de «usuarios de la lengua meta» (*vid.* nivel B2). La escala de fluidez es, a su vez, equivalente a la escala de «Fluidez en lengua de signos»

<sup>7</sup>El cambio puede observarse especialmente en la nueva Escala de Control Fonológico implementada por el MCER-VC o en las nuevas escalas del examen *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL iBT), donde la obtención de una pronunciación que imite y sea equiparable a la de un hablante nativo según se progresa en el dominio lingüístico se ha sustituido en dichas actualizaciones por el principio de que lo fundamental es que el hablante pueda hacerse entender con facilidad, aunque conserve los rasgos de acento de otra/s lengua/s. Para la pronunciación, tal modificación supone que la dimensión del acento extranjero, presente en la versión de 2001 del MCER, se sustituye íntegramente por el de la comprensibilidad, como explica el propio MCER-VC (pp. 147-148) (*vid.* también Santamaría Busto, 2024).

propuesta también por el MCER-VC (p. 188), de manera que, aunque en dicha escala aparecen también aspectos específicos de la modalidad de las lenguas de signos –como la habilidad de articular signos o de deletrear manualmente–, los conceptos de velocidad, regularidad y habilidad para emplear pausas cuando resultan adecuadas vuelven a ser aspectos clave en los descriptores para progresar de nivel.

## 2.2. Relaciones entre precisión, complejidad y fluidez

Como cualquier hablante ha podido experimentar, la forma en la que se produce la emisión oral –ya sea en la L1 o en la L2– puede variar en función de los requisitos que imponen los actos comunicativos en los que participa. Por ejemplo, si el hablante debe expresar su opinión al ser preguntado sobre un determinado asunto, su discurso será previsiblemente más fluido si este tema es sencillo y ya lo conoce que si dicha exposición debe realizarse sobre una materia compleja con la que está menos familiarizado. En el campo de la L2, la observación de que las producciones lingüísticas están muy vinculadas al tipo de tarea y a las condiciones en las que esta se implementa, ha propiciado –fundamentalmente desde los años 90– la formulación de diversos marcos teóricos de corte cognitivo que explican cómo se caracteriza el desempeño lingüístico del hablante en función del modo en que inciden las características y la manipulación de las tareas que debe realizar (Robinson, 2001; Skehan, 1998).

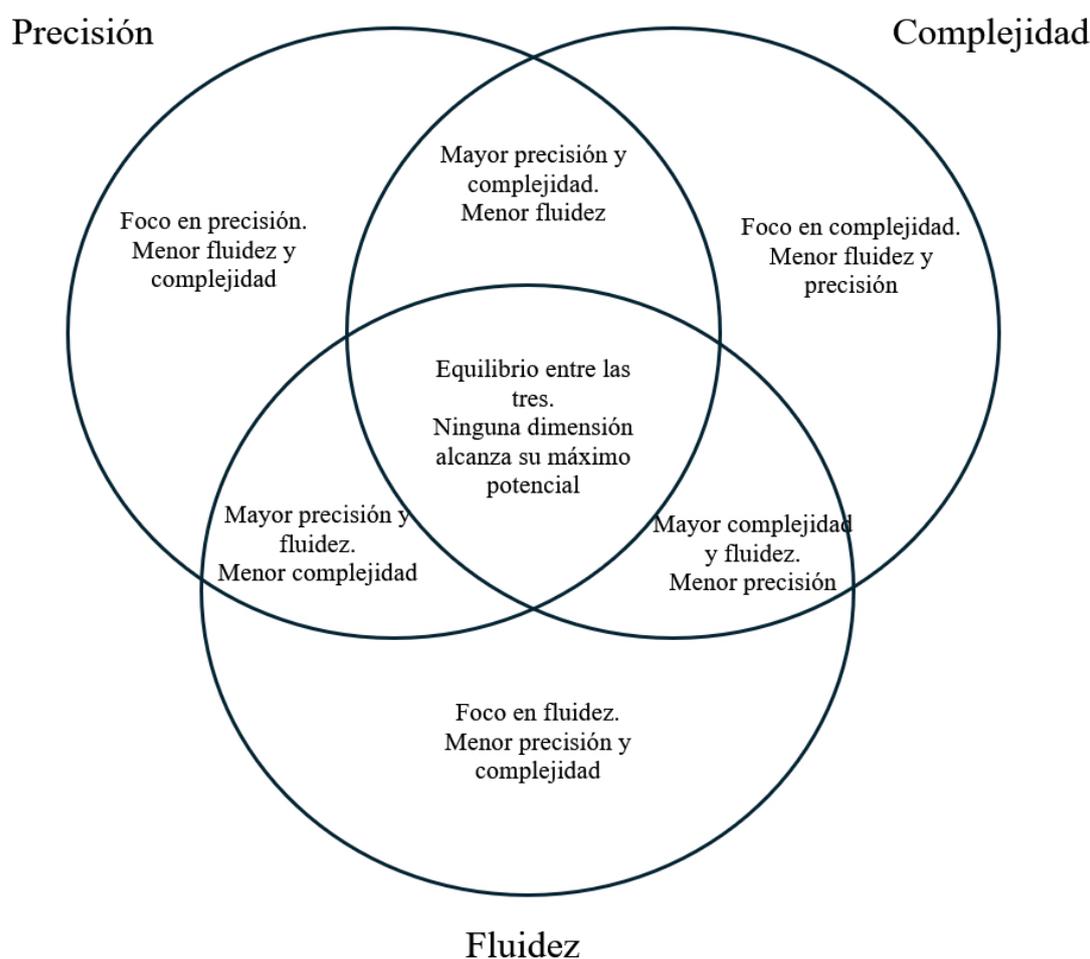
La base de la que parten estos planteamientos es una conocida propuesta formulada y reelaborada por Skehan (1996, 1998, 2009), que articula tres aspectos básicos del desempeño lingüístico que están interrelacionados: la *precisión*, la *complejidad* y la *fluidez*. Según esta propuesta, denominada *hipótesis del efecto compensatorio (trade-off hypothesis)*<sup>8</sup>, la *precisión* se define como la capacidad que tiene el hablante para manejar su interlengua sin errores, conforme al sistema de reglas de la lengua meta. La *complejidad*, por su parte, es el límite máximo en la etapa de desarrollo de la interlengua al que los hablantes pueden llegar para producir un lenguaje elaborado, y comprende, al igual que ocurre con la *precisión*, el nivel léxico, morfológico, sintáctico y fonético-fonológico. Finalmente, la *fluidez*, como ya se expuso en el punto anterior, es la capacidad que tienen los hablantes para movilizar en tiempo real los recursos lingüísticos de su interlengua. La fluidez recoge, por tanto, la rapidez con la que los hablantes producen su mensaje, cómo insertan (o evitan) las pausas, y cómo introducen mecanismos de reparación, repetición o falsos comienzos en la producción.

De acuerdo con este modelo, estas tres dimensiones no pueden atenderse al mismo tiempo, ya que las demandas del procesamiento a las que se ve exigido el hablante son mayores que las que puede resolver su capacidad de atención (*vid.* Figura 2). Así, cuando se da prioridad a la precisión, los aprendientes buscan aquellos elementos que ya tienen interiorizados, lo que permite que tengan un mayor control sobre su producción lingüística y, con ello, menos posibilidades de cometer un error. Esta estrategia es más conservadora, pero tiene la desventaja de que a la vez resulta menos elaborada, ya que centra la atención sobre la forma lingüística, pero no sobre el contenido. Por el contrario, cuando en un acto comunicativo el hablante quiere o se ve obligado a utilizar un lenguaje más complejo, debe recurrir a un conocimiento declarativo que no está completamente automatizado, de modo que, al tomar más tiempo

---

<sup>8</sup>Conocida también como *modelo de la capacidad limitada de la atención (Limited Attentional Capacity Model)*.

para acceder a las formas léxicas o gramaticales, la fluidez se resiente. El foco sobre la fluidez, en cambio, privilegia el significado sobre la forma, por lo que el acceso al léxico y a la gramática se realiza de un modo más rápido y eficiente, pero a costa de perder en precisión y complejidad.



**Figura 2:** Relaciones entre precisión, complejidad y fluidez.

Como vemos, el efecto compensatorio que se produce entre estos tres constructos<sup>9</sup> revela la existencia de un difícil equilibrio entre la atención a la forma –esto es, atendiendo al control

<sup>9</sup>Además de la dimensión lingüística, que cubre la precisión, la complejidad y la fluidez del discurso oral del hablante, no hay que olvidar que la noción de competencia oral y escrita en una L2 se basa también en otro pilar que debe tenerse en cuenta: la dimensión comunicativa. La dimensión comunicativa hace referencia a la adecuación y eficacia con que se transmite el mensaje (lo que en último término se conoce como «adecuación funcional» o «adecuación comunicativa»), y engloba cuatro aspectos que el hablante necesita dominar (*vid.* Koizumi e In'nami, 2024): a) el cumplimiento de los requisitos de la tarea; b) la capacidad para desarrollar el mensaje; c) el grado con que el interlocutor puede entenderlo sin esfuerzo; y d) la capacidad para asociar ideas y crear un mensaje coherente y cohesionado. Dado que las dimensiones lingüística y comunicativa son relativamente independientes entre sí –de modo que los valores elevados que puedan encontrarse en una dimensión no garantizan que también lo sean siempre en la otra (Koizumi e In'nami, 2024)–, y que, además, la relación entre ambas dimensiones ha sido poco estudiada (Kuiken y Vedder, 2022), me centraré únicamente en la dimensión lingüística, en la que se incluye la fluidez, según el modelo desarrollado por Skehan.

de la precisión o al uso de elementos lingüísticos más complejos– y la atención al significado –lo que fomenta la fluidez–, e especialmente en los casos en que los recursos lingüísticos del hablante son limitados. Considerando entonces que las características y las condiciones comunicativas pueden enfatizar uno o varios de estos aspectos del desempeño, pero no los tres al mismo tiempo (*vid.* Figura 2), el diseño y la manipulación de las tareas se convierten para estos estudios cognitivos en un recurso fundamental para el desarrollo de la competencia oral del hablante. Como resume Skehan (2009: 2), las tareas que son conceptualmente sencillas y versan sobre temas familiares permiten potenciar la precisión y la fluidez, pero no la complejidad, mientras que las que son más exigentes (porque requieren de un razonamiento abstracto, por su volumen informativo, por situar al hablante en un marco discursivo cerrado o en un marco temporal cambiante) hacen que las emisiones sean más complejas, pero al mismo tiempo menos precisas y fluidas. Para otro influyente modelo, la hipótesis de la cognición (Robinson, 2001), la pericia del profesor reside aquí, entonces, en su capacidad de combinar las tareas fomentando unos aspectos de la producción sobre otros, al tiempo que incrementa progresivamente la dificultad de dichas tareas.

Aunque existen diferencias entre el modelo de Skehan y el de Robinson<sup>10</sup>, estos dos planteamientos cognitivos son muy similares con respecto a las predicciones que realizan sobre la precisión, la complejidad y la fluidez a partir de las características de las tareas, de las condiciones en las que se implementan<sup>11</sup> o, en el caso de la hipótesis cognitiva, también de los factores que dependen del hablante (como el nivel de lengua o la capacidad de la memoria operativa para regular el monitoreo y el repertorio lingüístico), ya que son aspectos que también repercuten en el desempeño oral (*vid.* Awwad y Tavakoli, 2022). En lo que concierne a la fluidez y cómo un determinado tipo de tarea incide sobre esta dimensión, el estudio realizado por Derwing *et al.* (2004), por ejemplo, revela que, cuando se comparan dos tareas como la descripción de una historieta y un monólogo semiespontáneo sobre un tema familiar en hablantes de un mismo nivel lingüístico, la fluidez recibe peores puntuaciones en la tarea de la descripción. La razón es que en la tarea del monólogo el hablante ha tenido más oportunidades para practicar el contenido de su discurso a partir de una experiencia conocida, y, además, tiene la libertad de controlar su producción y de elegir en consecuencia las estructuras que mejor conoce de su repertorio lingüístico. De acuerdo con los modelos cognitivos, el monólogo privilegia, como vimos, la precisión y la fluidez, pero a costa de disminuir el rendimiento en otros aspectos, como la riqueza léxica, la variación sintáctica o la complejidad gramatical, ya que el hablante sentirá poca presión para emplear todos los recursos lingüísticos a su alcance. Por el contrario, la tarea de la historieta obliga a emplear el vocabulario que requiere exactamente la historia para describirla con éxito, lo que impide que los hablantes puedan reconducir el discurso hacia usos lingüísticos en los que se sienten más cómodos o están más habituados.

A pesar de lo que pueden sugerir estos resultados, las tareas narrativas en las que los hablantes deben describir lo que sucede en cada viñeta no son las más complejas (y, por consiguiente,

---

<sup>10</sup>Para un análisis detallado de estas diferencias, relacionadas con los mecanismos que intervienen en el aprendizaje o con las variables que se analizan para entender el desempeño del hablante, pueden consultarse Ortega (2004) y Robinson (2007).

<sup>11</sup>Entre las más estudiadas se encuentran, por ejemplo, la estructuración de la tarea (Tavakoli, 2009), el tiempo de preparación o de planificación (Johnson y Tabari, 2022; O'Grady, 2019; Yuan, 2003), la posibilidad de repetir la tarea (Lambert *et al.*, 2017), la forma en que el oyente promueve la interacción (Nakatsuhara, 2008), o la familiaridad con la tarea (Qiu, 2020).

las que más penalizan la fluidez), y se han señalado también otro tipo de tareas que penalizan en mayor grado esta dimensión, como las tareas dialógicas de carácter colaborativo que se realizan entre hablantes no nativos (Foster y Skehan, 1996), las tareas integradas en las que los hablantes deben resumir un texto o un vídeo (Préfontaine y Kormos, 2015) y, también, las propias tareas narrativas cuando las viñetas son conceptualmente más complejas o se presentan desordenadas (Tavakoli, 2009). Es preciso, en definitiva, que a la hora de abordar la fluidez en los contextos de enseñanza y de evaluación, se tenga en cuenta la extraordinaria incidencia que pueden tener las variables extralingüísticas en la interrelación entre esta dimensión y la precisión y la complejidad. La clave, aquí, es encontrar un equilibrio adecuado entre estas tres fuerzas contradictorias, y saber desarrollar la actuación lingüística a través de la manipulación de algunas de estas variables extralingüísticas.

### 2.3. La fluidez en la L1 y en la L2

Los problemas de fluidez, como sabemos, ocurren también de forma natural en la L1, donde se ha demostrado que hasta un 6% del habla, aproximadamente, presenta algún tipo de disfluencia relacionado con las repeticiones o las pausas llenas (Bortfeld *et al.*, 2001)<sup>12</sup>. Sin embargo, en la lengua nativa y en la L2 estos problemas se manifiestan de maneras distintas. Por ejemplo, se ha descubierto que la fluidez de un hablante nativo frente a la de otro que no lo es se distingue no solo por la velocidad del habla o la frecuencia con la que aparecen las rupturas y las reparaciones, sino también por las causas que determinan el empleo de estas marcas y el lugar en el que se implementan (Broos *et al.*, 2016; Díaz y Enríquez, 2016). Los hablantes de L2 suelen realizar más pausas a mitad del enunciado (Tavakoli, 2011), y los que tienen un nivel lingüístico inferior tienden a emplear reparaciones destinadas a corregir el contenido del mensaje –fundamentalmente errores lexicogramaticales y fonológicos– mientras que los que tienen un nivel más alto suelen prestar más atención a la precisión y a las características discursivas, debido a que los procesos de codificación están más automatizados (Kormos, 1999, 2000; Mojavezi y Ahmadian, 2014). Los resultados de estas investigaciones tienen serias implicaciones en el campo de la evaluación, ya que las pausas y las reparaciones van a ocurrir siempre en el habla espontánea y, por otro lado, van a aumentar y diferir en función de la complejidad de la tarea y del nivel lingüístico del hablante. De este modo, un aspecto fundamental a la hora de evaluar esta dimensión es distinguir entre aquellas marcas que resultan naturales y predecibles (tales como pausas o vacilaciones ante una palabra menos familiar o una estructura sintáctica compleja) de las que no lo son, como cuando los hablantes dudan y se detienen ante palabras frecuentes o en la exposición de temas conceptualmente sencillos.

La manera en la que se manifiestan las disfluencias en la comunicación oral puede diferir, a su vez, entre los hablantes nativos de unas lenguas y otras. Por ejemplo, parece que la duración y la realización de las pausas depende, hasta cierto punto, de la L1. Como señala Huhta (2020: 142), en algunas lenguas, como el francés, los hablantes tienden a emplear en su discurso pausas llenas, mientras que en otras, como en finés, los hablantes suelen optar

---

<sup>12</sup>Como descubrieron estos investigadores, este porcentaje puede variar en función de la edad y del sexo del hablante, ya que los hombres y las personas más mayores suelen presentar valores más altos. Asimismo, el porcentaje de aparición de las marcas de disfluencia tiende a aumentar en contextos interaccionales (especialmente en llamadas telefónicas) frente a situaciones monológicas en las que solo interviene una persona o en contextos en los que el hablante se comunica con un ordenador (Oviatt, 1995).

por las pausas vacías. En otro estudio (Riazantseva, 2001), esta investigadora descubrió, al analizar las muestras de una tarea de monólogo realizada por anglohablantes y rusohablantes nativos, que la duración media de las pausas en ruso tendía a ser más larga que en inglés. Grosjean y Deschamps (1975) obtuvieron resultados similares entre el francés y el inglés como L1, en este caso, a partir del análisis de muestras correspondientes a una entrevista radiofónica. En el estudio, los francófonos tendían a hacer menos pausas, pero en su caso estas se prolongaban también durante más tiempo. Estas diferencias también se han observado entre el español y otras lenguas, y así se ha señalado que la duración de las pausas y de los grupos tónicos (en el original, *voice chunks*) es mayor en inglés que en español debido a las diferencias en la configuración rítmica entre ambas lenguas (Fernández Leal, 1995: 3), o que los grupos entonativos del español tienden a ser más extensos que en francés y más breves que en italiano (Gil Fernández, 2007: 338-339), lo que, en palabras de esta investigadora, genera una sensación «demasiado entrecortada en el caso de los francófonos, o demasiado ampulosa en el caso de los italo parlantes» (p. 339).

La existencia de este tipo de diferencias interlingüísticas ha potenciado en los últimos años el desarrollo de una corriente de investigación que analiza la fluidez de los hablantes en su L1 y su L2. En esta línea, diversos estudios han demostrado que las variables empleadas para medir esta dimensión en las dos lenguas están correlacionadas, y que, aunque existen diferencias, la fluidez de los hablantes en la L2 está influida por cómo se manifiesta en su lengua nativa (de Jong *et al.*, 2015; Derwing *et al.*, 2009; Peltonen, 2018). Tales resultados han llevado a algunos investigadores a sugerir que la fluidez de un hablante en la L2 solo podría medirse de una forma realmente rigurosa si los evaluadores obtuvieran también datos de su fluidez en la L1 (Segalowitz, 2010: 40; de Jong *et al.*, 2015: 224-225). Una comparación de este tipo descartaría las marcas que no tienen que ver con las disfluencias en la lengua extranjera, sino con el estilo de habla natural y nativo del hablante en ese contexto de evaluación. Desde el punto de vista de la evaluación esta cuestión resulta fundamental y ha sido muy poco debatida, ya que se trata de dirimir si, más allá de la dificultad técnica de administrar y analizar dos pruebas similares en dos lenguas distintas, la evaluación debe realizarse en función de la norma estrictamente nativa de la lengua que se aprende o, de algún modo, debe tener también en cuenta que la fluidez en la L2 refleja hasta cierto punto una propiedad inherente a la identidad lingüística y personal del hablante que, quizás, no puede –o quiere– cambiar.

### **3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS. RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DE LA FLUIDEZ DEL ESPAÑOL L2**

#### **3.1. La importancia de la práctica y la exposición en la L2**

Uno de los campos de estudio más esclarecedores para el profesorado de segundas lenguas es el que ha intentado comprobar, desde un punto de vista experimental, si los estudiantes que han tenido una estancia en el extranjero logran expresarse con un mayor grado de fluidez que los compañeros que no han vivido esa experiencia (Segalowitz y Freed, 2004). El estudio de Segalowitz y Freed (*vid.* también Díaz y Enríquez, 2016) demuestra que es realmente así, y ofrece claras implicaciones sobre la importancia que tiene la exposición y la práctica de la lengua para la mejora de esta dimensión. En dicha investigación, los autores compararon la

fluidez de dos grupos de anglohablantes nativos que estudiaron español durante un semestre académico en dos contextos distintos: en una clase regular en los Estados Unidos y en un programa de inmersión en España. Los resultados mostraron que los estudiantes que habían pasado el semestre en el país hispanohablante mejoraron en tres de las cuatro medidas de fluidez del enunciado analizadas (específicamente en el tempo, que es la variable en la que se obtienen los mayores progresos<sup>13</sup>, en la duración media de los enunciados sin pausas y en la duración del enunciado más largo sin pausas ni reparaciones), mientras que los estudiantes que se quedaron en los Estados Unidos no mejoraron de forma significativa en ninguna medida. Paradójicamente, los investigadores observaron también que la frecuencia de las interacciones en la L2 (fundamentalmente con la familia de acogida) no redundaba necesariamente en una mejora de la fluidez, lo que se explicaba por el escaso desarrollo que en numerosas ocasiones tenían estas interacciones comunicativas, que solían ser simples y breves, y de una naturaleza puramente protocolaria.

Una de las conclusiones de los autores, recogida también en otro estudio complementario que analiza los progresos de los dos grupos en este y en otros aspectos de la competencia oral de la lengua (Segalowitz *et al.*, 2004)<sup>14</sup>, es que el número de contactos en la L2 a veces no basta si los encuentros no exigen al estudiante producciones más variadas y complejas. Los autores también subrayan la importancia de la práctica de la lengua como factor que potencia el aprendizaje, lo que a su vez facilita que haya más comunicación y, en consecuencia, de nuevo más aprendizaje (Segalowitz *et al.*, 2004: 14). En términos de la fluidez, esta causalidad circular que se establece entre unos factores y otros se traduce en que el procesamiento cognitivo se vuelve cada vez más rápido y eficiente –en definitiva, más automatizado–, lo que en última instancia determina que tanto la producción como la recepción del mensaje se realicen con naturalidad y sin esfuerzo, sin que haya grandes interrupciones. En definitiva, como señala de Jong (2020: 7), «learning to speak, like learning to play the piano, involves practice». Y la fluidez es una dimensión que se ve especialmente influida por ello.

Además de aumentar la cantidad y la calidad de la práctica lingüística, existen otros aspectos que también pueden favorecer la fluidez si se atiende, de una forma más específica, a algunas de las principales variables que operan en ella. Estas son: las variables temporales, las variables de pronunciación y las variables léxicas. En los siguientes subapartados se expone un análisis de cuáles son los aspectos concretos de estas variables que deberían mejorarse, y se proponen algunas recomendaciones y referencias sobre cómo se puede hacer en el aula.

### 3.2. Las variables temporales. Qué mejorar y cómo hacerlo

Dado que la fluidez está estrechamente relacionada con las variables temporales, los profesores deberían implementar a su vez técnicas y actividades dirigidas a mejorar el tempo y las pausas. Para trabajar específicamente sobre estos parámetros, es decir, para fomentar que los estudiantes incrementen su velocidad del habla y realicen menos pausas en sus interacciones orales, es preciso que las actividades empleadas promuevan que el acceso al conocimiento lingüístico se realice de la forma más rápida y efectiva posible. Para ello, el primer aspecto que deberían considerar los docentes es que, tal y como señalan algunos investigadores, practicar en el aula con actividades de expresión oral no es un instrumento efectivo por sí solo para

<sup>13</sup>Véase también Huensch y Ventura (2017).

<sup>14</sup>Por ejemplo, la pronunciación, que es un aspecto que no mejora en ninguno de los dos grupos.

incrementar la fluidez (Rossiter *et al.*, 2010; Tavakoli y Hunter, 2018), pero sí puede serlo cuando se introducen algunas técnicas y modificaciones que pueden implementarse fácilmente en el aula (Abad, 2015; Bui *et al.*, 2019; Derwing, 2017; Diepenbroek y Derwing, 2014; Foster y Hunter, 2016; Kellem 2009; Nation, 1989). Estas técnicas, cuya efectividad ha quedado demostrada, son las siguientes:

- Repita la tarea rotando a los estudiantes, de modo que practiquen el mismo contenido (por ejemplo, realizar una presentación personal, dar información, describir una experiencia, contar una historia, etc.) con distintas personas.
- Reduzca progresivamente el tiempo en el que los hablantes deben reproducir esos contenidos con compañeros distintos (por ejemplo, 4-3-2, es decir, 4 minutos-3 minutos-2 minutos; o un 3-2-1, en función de la actividad).
- Simule situaciones auténticas y amplíe la variedad de los actos de habla.
- Repita la misma tarea en diferentes momentos del curso.
- Aumente el tiempo de planificación de la tarea, no la inicie inmediatamente.
- Asegúrese de que los hablantes no lean las respuestas antes de comenzar la actividad, con el fin de que posteriormente puedan comparar el contenido de sus emisiones con el que ofrece el libro u otros modelos.
- Grabe y transcriba las tareas para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias producciones y así aprendan de sus errores.
- Cree grupos de colaboración entre los estudiantes para que estos informen también a sus compañeros sobre los aciertos y problemas de sus producciones lingüísticas.
- Promueva intercambios comunicativos con hablantes nativos o con otros hablantes no nativos que compartan la L2. En este sentido, diseñe actividades que fomenten interacciones y encuentros con otros hablantes en contextos comunicativos diversos (por ejemplo, realizar entrevistas o pedir información por teléfono o videoconferencia).
- Incentive que los estudiantes empleen solo el español para comunicarse entre ellos, y no recurran a su L1 u otra lengua común de comunicación que no sea el español.
- Pida a sus estudiantes que realicen breves presentaciones orales, podcasts, que intercambien mensajes orales en español con sus compañeros a través de una aplicación, o que empleen los recursos que la tecnología ofrece, como el dictado y la interacción con programas de reconocimiento de voz.
- Incentive siempre la voluntad por comunicarse, la práctica constante y la exposición regular al idioma.

A la hora de abordar la fluidez en el aula, es importante tener también en cuenta que las marcas que caracterizan un discurso menos fluido, tales como las pausas o las reparaciones, no tienen por qué suponer siempre un problema comunicativo y pueden resultar, incluso, beneficiosas para el oyente (de Jong, 2018). Como señala esta investigadora (p. 246), independientemente de si son intencionadas o no, en la interacción nativa los oyentes interpretan las disfluencias como marcadores que anticipan planteamientos sintácticos complejos, palabras menos frecuentes, referentes desconocidos o información nueva, lo que a su vez incide en que

estos oyentes incrementen su atención en el momento en que el hablante introduce una marca de este tipo. Se ha demostrado, por ejemplo, que los oyentes tienden a recordar mejor las palabras que aparecen precedidas por una pausa –dado que esta redirige su atención (Collard *et al.*, 2008)–, y que los hablantes nativos tienden a emplear las pausas llenas<sup>15</sup> como una señal al oyente de que desea mantener el turno de habla y de que solo necesita algo de tiempo para planificar el discurso o buscar una palabra (Clark y Fox Tree, 2002)<sup>16</sup>.

Las pausas, por tanto, al igual que otro tipo de recursos como las secuencias formulaicas, permiten en algunas ocasiones –siempre que no se recurra a ellas de un modo excesivo– que el hablante mantenga la sensación de fluidez, y favorecen con ello que el oyente no pierda el interés. Dado que el uso de la pausa puede ser en sí mismo un recurso comunicativo que suele pasarse por alto en el aula, diversos investigadores han subrayado la importancia de que los estudiantes aprendan también a cómo dudar y a detenerse en el discurso<sup>17</sup>, pues forma parte de las estrategias nativas para sortear las dificultades y seguir hablando (Basurto Santos *et al.*, 2016; de Jong, 2020; Erten, 2014).

Desde el punto de vista de la evaluación, es imprescindible que los profesores y los diseñadores de escalas tengan a su vez presente que las interrupciones que el hablante puede insertar durante su discurso son, como vemos, un fenómeno natural que también ocurre en la L1, y que están muy relacionadas con la complejidad de la tarea. *Todos* los hablantes, nativos y no nativos, muestran en algún momento disfluencias por la necesidad de reorganizar el discurso o para buscar la palabra adecuada. En la L2 esto sucede también, por tanto, incluso en aquellos hablantes que se encuentran en los niveles lingüísticos más avanzados, aunque estas tienden a disminuir conforme su competencia lingüística es más elevada. Por ello, las rúbricas de aquellos exámenes que no mencionen las pausas o las vacilaciones en los niveles lingüísticos superiores deberían reconsiderarse y ser más precisas. Los profesores no deberían olvidar que las disfluencias siempre serán mayores cuando el nivel lingüístico es más bajo y la tarea es

<sup>15</sup>Las pausas llenas pueden ser de distintos tipos: sonidos aislados en forma de vocalizaciones, murmullos nasales (*mmm*), sonidos nasales con vocales de apoyo (*em*), alargamientos de vocales preexistentes al final de la palabra, muletillas (*pues, esto, o sea, etc.*), y elementos paralingüísticos como carraspeos, suspiros o risas. Como se ve, dado que la pausa llena no supone una interrupción de la articulación, sino del discurso, estaríamos hablando propiamente de una pausa discursiva y no de una pausa fónica. Por otra parte, algunos autores (Clark y Fox Tree, 2002: 75) han criticado el uso del término «pausa llena» por sugerir que al haber una pausa no puede haber palabras, y prefieren el uso de otros términos, como el de *filler* (en español, «elementos de relleno», «marcadores de hesitación» o «hesitaciones»). Cuando en los *fillers* se articulan elementos lexicalizados se habla de *filler words* (muletillas), y cuando se habla de sonidos, de *filler sounds* («sonidos de relleno»).

<sup>16</sup>Sobre este aspecto no existe unanimidad entre los investigadores, y algunos defienden que la manera en la que se realizan estas marcas no es intencionada (Corley y Stewart, 2008; de Leeuw, 2007). Por otra parte, los investigadores que interpretan que las pausas llenas son un recurso lingüístico del hablante para ganar tiempo y mantener el turno de habla pueden referirse también a ellas como palabras (Clark y Fox Tree, 2002) o como un tipo de marcador pragmático o discursivo (Erten, 2014; Rendle-Short, 2004).

<sup>17</sup>En este punto, es preciso tener en cuenta a la hora de tratar las vocalizaciones –también llamadas «vocales de relleno»– con las que muchas veces se expresan las pausas llenas, que estas pueden diferir de una lengua a otra, de modo que son también en sí mismas una marca muy llamativa de acento extranjero. En español, por ejemplo, la vocal de relleno de estas pausas suele corresponderse con la vocal [e:] (Machuca *et al.*, 2015), y difiere de los sonidos típicos [ə:] o [a:m] del inglés, de los [ø:], [œ:] y [ə:] del francés, o de los [ə:] o [ɛ:] del italiano. Técnicamente, las vocales de relleno reproducen fonéticamente el estado en el que se encuentran los órganos articuladores activos durante la interrupción del discurso, por lo que, además, estas «posturas» fonéticas particulares preferidas por cada lengua no tienen por qué coincidir con un segmento concreto de su inventario fonológico. En el caso del español, de hecho, la vocal de duda [e:] es, acústicamente, más periférica que la vocal léxica /e/, y se produce con una mayor duración y esfuerzo articulatorio (Gil Fernández *et al.*, 2017).

más compleja, pero no desaparecerán, por lo que las pausas nunca deberían penalizarse de forma indiscriminada ni sistemática. La escala propuesta por el MCER-VC para evaluar la fluidez resulta esclarecedora en este sentido, y sirve, de nuevo, como referencia (*vid.* Tabla 1). Como puede observarse, incluso en un nivel C2 las pausas resultan admisibles cuando el aprendiente las emplea, pues puede detenerse «para reflexionar sobre cuáles son los medios más adecuados con los que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada».

### 3.3. Las variables de pronunciación. Qué mejorar y cómo hacerlo

En relación con los parámetros fónicos, existen, como se adelantó en el punto 1, dos aspectos de la pronunciación, la entonación y el ritmo, que inciden de forma particular en la fluidez percibida del oyente. En lo que concierne a la entonación, se ha observado que los hablantes con escasa fluidez tienden a producir grupos entonativos y fónicos de menor extensión, tanto en su duración como en su número de sílabas y palabras, y que la información que se presenta en estos grupos suele estar más fragmentada por la introducción de pausas (Lintunen *et al.*, 2015). Tales producciones afectan significativamente la fluidez del hablante, pues generan perceptivamente un discurso entrecortado en el que la entonación no logra agrupar los pensamientos del hablante en bloques tonales debidamente organizados. Si el hablante asigna contornos melódicos a palabras aisladas o a grupos de palabras de poca longitud, independientemente de su papel en la estructura proposicional, la información discursiva se desvirtúa, y los problemas revelan que los mecanismos cognitivos de formulación no están automatizados. Por otro lado, el uso de la entonación permite señalar al interlocutor los lugares potenciales de los cambios de turno de habla<sup>18</sup>, el emplazamiento de los contrastes y de la información nueva, y la voluntad de proseguir con la información transmitida (Kang, 2012; Kang *et al.*, 2010; Wennerstrom, 2000). Por ejemplo, un tono ascendente (H-) al final de un grupo fónico y una clave tonal media al inicio del siguiente indican al interlocutor que se desea conservar el turno de palabra y que la pausa aquí no marca la conclusión del mensaje, sino que se emplea para respirar, producir un efecto o ganar tiempo antes de continuar con el tema. La enseñanza de este aspecto, del que pueden encontrarse ejemplos para el aula de ELE (*vid.* Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2009; Santamaría Busto, 2008), debería incorporarse en las aulas si se desea mejorar la fluidez de los aprendientes.

El otro elemento de la pronunciación que suele incidir en esta dimensión, el ritmo, se manifiesta de dos formas distintas: en primer lugar, a través de la sensación perceptiva que produce la repetición aparentemente regular y recurrente de determinados patrones fónicos (sílabas, moras, acentos) durante la emisión (Kang, 2012; Préfontaine y Kormos, 2016); y, en segundo

---

<sup>18</sup>Como señala de Jong (2016: 211), la división tripartita de la fluidez propuesta por Tavakoli y Skehan (2005) deja al margen un aspecto muy importante –y poco estudiado– de la misma, como es el papel de la interacción, y específicamente, la negociación del turno de palabra. Esta falta de atención se debe a que la mayor parte de las investigaciones se centra en el habla monológica, donde la interacción es inexistente, aunque paradójicamente en los contextos de evaluación a pequeña y gran escala sí suelen emplearse pruebas en las que intervienen uno o más interlocutores. Desde el punto de vista de la fluidez, la interacción implica, por un lado, saber mantener el discurso a través de estrategias (fundamentalmente entonación, pausas llenas, gestos o lenguaje formulaico) que permitan al hablante sortear los problemas comunicativos que se le puedan presentar, y, por otro lado, saber también cuándo evitar interrumpir a su interlocutor cuando hace uso de su turno de habla (véanse también Riegenbach, 1991; Fulcher, 1996; Cestero, 2000; Boffi y Móccero, 2016; y Peltonen, 2017).

lugar, a través del fenómeno del resilabeo<sup>19</sup> que tiene lugar en la cadena hablada (Hieke, 1984). En el primer caso, la organización constante de los sonidos a partir de temporizaciones y agrupamientos que se repiten y suceden genera en los oyentes una impresión de continuidad que, desde un punto de vista acústico y perceptivo, se manifiesta a raíz de las diferencias fonéticas de tono, duración e intensidad entre las sílabas tónicas y átonas, la pérdida o no de timbre de las vocales átonas, o el predominio de un tipo de pie acentual sobre otro (Gil Fernández, 2007).

En el caso del resilabeo, este es el resultado de un proceso de reestructuración silábica que tiene lugar entre dos palabras en las que la segunda empieza por vocal y no hay pausas o silencios. El resilabeo es un fenómeno muy característico del español y de otras lenguas románicas por la frecuencia de aparición de vocales en posición inicial de palabra, y afecta tanto a las consonantes en coda al final de una palabra que se unen a la vocal plena en posición inicial de la palabra siguiente (mis amigos están aquí = mi.sa.mi.go.ses.tá.na.quí), como a vocales contiguas entre dos palabras distintas (mi amigo = mia.mi.go). En español hay una sola excepción a esta regla que funcione siempre, y solo se da ante diptongos crecientes (el hielo = el.hie.lo; los hielos = los.hie.los), o, lo que es lo mismo, cuando la palabra siguiente no comienza por su núcleo silábico, sino por una semiconsonante o paravocal. Debido a su capacidad para encadenar palabras, los enlaces evitan que estas se articulen como si se trataran de unidades aisladas, lo que favorece que el grado de fluidez percibida por el oyente sea mayor (Hieke, 1984; Kovács, 2022).

Para promover que los aprendientes produzcan un discurso menos entrecortado a través de la práctica del resilabeo, los docentes podrían implementar ejercicios como los propuestos en Santamaría Busto (2007, 2013: 47-51), en los que se trabaja este fenómeno desde la sensibilización, la percepción y la producción. La Figura 3 muestra un ejemplo de ejercicio de percepción sobre el fenómeno del enlace (tomado de Santamaría Busto, 2007), en el que se proporciona la letra de una canción que los alumnos deben escuchar. Como se puede apreciar, en la letra se han eliminado algunas palabras clave que comienzan por vocal y que, durante el ejercicio de escucha, el alumno debe identificar, teniendo siempre en cuenta que entre las palabras que se ven afectadas va a producirse una resilabificación.

---

<sup>19</sup>Conocido también como resilabificación, resilabación o enlace.

***Las cuatro y diez (Luis Eduardo Aute)***

Número de palabras  
↓

Fue en ese cine ¿te acuerdas?

2 / 1    En una mañana \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ (título de película)  
James Dean tiraba piedras

1        a una casa blanca \_\_\_\_\_ te besé.  
Aquella fue la primera vez  
tus labios parecían de papel,

2        \_\_\_\_\_ la salida en la puerta,

1 / 1    nos pidió \_\_\_\_\_ triste \_\_\_\_\_ nuestros carnets.

**Figura 3:** Ejercicio de percepción para trabajar el fenómeno del enlace.

### 3.4. Las variables léxicas. Qué mejorar y cómo hacerlo

Además de los parámetros temporales y fónicos, otra variable lingüística que incide con fuerza en la fluidez son los aspectos léxicos, y, específicamente, la riqueza y la precisión del vocabulario (Hilton, 2008; Lennon, 2000). Como señala Hilton (2008: 156), «the more words you know, the more fluently you are able to speak». Los hablantes que tienen menos fluidez poseen también menos vocabulario y, además, manejan menos estrategias para compensarlo. Para potenciar el conocimiento léxico, algunos investigadores han demostrado que dos métodos eficaces son enseñar a manipular la estructura morfológica de las palabras mediante el uso de prefijos y sufijos (Zhang y Koda, 2012), y a formar palabras nuevas a través de los procedimientos de composición (Serrano-Dolader, 2019), por lo que estos dos mecanismos de formación de palabras son dos técnicas que sin duda deberían implementarse con mayor énfasis en el aula.

La derivación es uno de los procesos más productivos de la lengua, y se construye a partir de una unidad mínima con significado (la raíz) y, generalmente, de al menos una fijo o morfema derivativo que precede a la raíz (prefijo) y/o que va después de ella (sufijo)<sup>20</sup>. Entre los primeros podemos encontrar, a modo de ejemplo, prefijos relacionados con la negación o el contraste (*des*-ayunar; *a*-temporal, *i*-rreal, *in*-creíble, *anti*-arrugas, *contra*-atacar, etc.), prefijos relacionados con el espacio (*sub*-marino, *ante*-poner, *tele*-compra, *inter*-acción, *sobre*-actuar, etc.) o prefijos que sirven para formar verbos a partir del valor preposicional (*a*-cortar, *a*-clarar, *a*-segurar, *a*-nular, *em*-paquetar, *en*-cerrar, etc.), entre otros. En el caso de

<sup>20</sup>No incluyo aquí a los sufijos flexivos que pueden aparecer después del sufijo derivativo y que no afectan al significado de la raíz, como sí ocurre en el caso de los derivativos.

los sufijos, los ejemplos son también muy numerosos, y podemos encontrar, sin ánimo de ser exhaustivos, los casos de sustantivos derivados a partir de la acción expresada por el verbo (terminaciones en *-ción /-sión*, como en *revisar > revi-sión*; terminaciones en *-miento*, como en *descubrir > descubri-miento*; terminaciones en *-aje*, como en *aterrizar > aterriz-aje*, etc.), sustantivos derivados que se refieren a características (terminaciones en *-ario / aria*, como en *bibliotec-ario*; terminaciones en *-ista*, como en *tax-ista*; terminaciones en *-nte*, como en *particip-ante*, etc.), adjetivos derivados a partir de sustantivos o verbos (terminaciones en *-al, -ar, -ivo/a, -oso/a, -able*, etc.), o los llamados sufijos apreciativos (como *-ito/a, -illo/a, -ico/a, -ón/ona*, etc.), entre otros ejemplos. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que las palabras derivadas pueden aparecer muchas veces juntas o próximas en el diccionario (por ejemplo, *calle, callejuela, callejear, callejón*), por lo que el profesor también puede recurrir a esta herramienta para construir y ampliar el vocabulario en sus clases.

El caso de los mecanismos de formación de palabras por composición, es decir, el proceso mediante el cual dos o más raíces se unen en combinación o no con otros afijos flexivos o derivativos (como en *sobremesa o sacacorchos*), resulta también pedagógicamente muy rentable para mejorar el conocimiento léxico del aprendiente y, con ello, sus recursos de producción lingüística. Dada la variedad de categorías gramaticales que existen en la lengua, se pueden producir diferentes combinaciones que a su vez dan lugar a otras categorías (por ejemplo, sustantivo + sustantivo = sustantivo, como en *coche cama*; adverbio + verbo = verbo, como en *malcomer*; verbo + sustantivo = sustantivo, como en *espantapájaros*, etc.). De todas las combinaciones compositivas, la que resulta más frecuente en español es la combinación verbo + sustantivo (la cual, como vimos, crea en su conjunto un nuevo sustantivo), por lo que esta es la formación de compuestos que primero debería enseñarse en el aula. Con este fin, y tras explicar cómo se realiza el procedimiento de composición, el profesor puede proporcionar una lista de verbos (*abrir, cortar, pintar*, etc.) y de sustantivos (*labios, uñas, latas, botellas*, etc.) y pedir a los estudiantes que creen sus propias combinaciones, teniendo en cuenta que el sustantivo que aparece como segundo miembro generalmente va en plural (aunque el compuesto en sí no es necesariamente plural) y el sustantivo resultante es masculino (*el abrebotellas, el pintalabios, el cortaúñas*) excepto cuando se trata de personas (*el / la guardaespaldas, el/la guardacostas*). Para trabajar tanto los procesos de composición como de derivación, el profesor de español puede encontrar útiles las explicaciones y actividades propuestas en Díaz Rodríguez y Yagüe Barredo (2019: 469-478), así como en Serrano-Dolader (2019).

Unido a los procedimientos de composición y derivación, el conocimiento de las unidades léxicas y de combinaciones de palabras, como son las unidades fraseológicas, provee también de recursos para la expresión y la comprensión (de Miguel García, 2005; Leal Riol, 2011). Asimismo, los marcadores discursivos, los conectores, los operadores y las expresiones formulaicas son recursos lingüísticos muy productivos que pueden ayudar al aprendiente a mantener la fluidez en el habla y a no perder el turno en la interacción (Fuentes Rodríguez, 2009; Moreno Teva, 2012). En este punto no hay que olvidar tampoco que la enseñanza del léxico debe incorporar un componente de pronunciación, con el fin de garantizar que los aprendientes adquieren no solo los significados de los vocablos, sino también una producción fónica adecuada.

Finalmente, y aunque no está relacionado únicamente con el vocabulario, sino con todas las variables lingüísticas y también sociolingüísticas y pragmáticas, se ha subrayado también la efectividad que tienen las actividades de imitación para la mejora de la fluidez y de la

pronunciación (Foote y McDonough, 2017; Lascotte y Tarone, 2022). Las actividades de imitación pueden implementarse a partir de dos tipos de técnicas que se desarrollaron con este fin a finales del siglo pasado: la *imitación simultánea* (en inglés, «shadowing») y el *espejo* (en inglés, «mirroring») (Hamada, 2019; Tarone y Meyers, 2018). Como su nombre indica, la *imitación simultánea* consiste en repetir en voz alta el mensaje del hablante con la mínima demora posible, de modo que en la práctica las producciones orales del hablante y del aprendiente se realizan casi al mismo tiempo. Por su parte, en la técnica del *espejo* la repetición no requiere tanta premura –puede efectuarse una vez terminada la emisión del mensaje– y el aprendiente debe imitar también los gestos y los movimientos del hablante. Para hacer que la actividad sea más lúdica y se favorezca su continuidad a lo largo del curso, el estudiante puede elegir como modelo audiovisual a un hablante, sea o no nativo (Meyers, 2014; Murphy, 2014), que se corresponda con el personaje de una película, de una serie o con el protagonista de un monólogo, siempre que tenga una buena comprensibilidad<sup>21</sup> y fluidez. Asimismo, el empleo de herramientas gratuitas de Internet, como *Youglish en español*<sup>22</sup> (el cual proporciona ejemplos con subtítulos de hablantes nativos pronunciando en un contexto natural las palabras o frases marco que el estudiante ha tecleado en la pantalla), son un buen recurso para mejorar la fluidez y la pronunciación empleando técnicas de este tipo. Se ha demostrado, de hecho, que la imitación simultánea puede mejorar de forma significativa la comprensibilidad y la fluidez (Foote y McDonough, 2017), y que la técnica del espejo puede mejorar la inteligibilidad, la entonación, el ritmo y la comunicación no verbal (Tarone y Meyers, 2018).

#### 4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Desde un punto de vista lingüístico, hablar en una L2 es una destreza compleja que consta de distintos componentes interrelacionados, como el conocimiento del vocabulario y de la gramática, la habilidad de codificación fonológica, y la capacidad para procesar todo ello y convertirlo en habla en un tiempo mínimo de reacción. La fluidez es, por tanto, una dimensión fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas que facilita la comunicación y distingue con claridad a unos hablantes de otros. Esto significa que, desde un punto de vista cognitivo, los hablantes con una mala fluidez suelen experimentar dificultades para encontrar las palabras adecuadas, ordenarlas correctamente y producirlas de forma espontánea, de modo que sus producciones se caracterizan acústica y perceptivamente por ser más lentas, por constar de frases más cortas, y por incluir interrupciones y reparaciones más frecuentes.

Dado que la capacidad que tienen los humanos para procesar información es limitada, los hablantes, y de forma más marcada los aprendientes de L2, se ven abocados a elegir entre dar prioridad al control sobre la forma (ganando en precisión o complejidad) o sobre el significado (potenciando que el discurso sea fluido). La relación entre estos tres componentes del desempeño lingüístico (precisión, complejidad y fluidez) se conoce como «efecto compensatorio», e

---

<sup>21</sup>La comprensibilidad es una dimensión del habla que mide el grado de dificultad o de esfuerzo que experimenta el oyente para comprender el discurso oral del hablante (*vid.* Santamaría Busto, en prensa). Al igual que ocurre con la fluidez, en la comprensibilidad intervienen también una gran variedad de factores lingüísticos, como el léxico, la gramática, los aspectos discursivos, la pronunciación, las reparaciones, y las variables de velocidad y pausas, aunque estas dos últimas, como se ha señalado, inciden de forma particularmente intensa en la fluidez (*vid.* Santamaría Busto, 2020; Suzuki y Kormos, 2020).

<sup>22</sup><https://es.youglish.com/spanish> (consultado el 4 de abril de 2024).

implica que uno de ellos se potencia sobre los demás. Con el fin de que la enseñanza y la evaluación de segundas lenguas sean más justas y eficaces, el presente artículo ha subrayado la importancia de que los profesores sean conscientes de cómo las variables extralingüísticas, como el tipo de tarea, afectan a estos componentes. Considerando, entonces, que variables como el tipo de tarea permiten producir emisiones más precisas, más complejas o más fluidas (pero no las tres al mismo tiempo) y que en el caso de las tareas estas buscan reproducir de un modo más o menos controlado situaciones que el hablante pueda encontrar en la realidad fuera del aula, es fundamental que dichas tareas sean siempre muy diversas y estén bien diseñadas.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que, si bien la fluidez es un indicador de la dificultad de procesamiento que experimenta el hablante y, por consiguiente, de su nivel de competencia lingüística, la fluidez en la L2 también está influida por la fluidez en la L1. La variación en la fluidez en la L1 se debe, por un lado, a factores individuales –pues algunas personas hablan más rápido que otras, por ejemplo– y, por otro lado, a estrategias de interacción oral que pueden resultar diferentes a otras lenguas por motivos lingüísticos, personales y culturales. La clave aquí, todavía no resuelta, es si debe juzgarse únicamente al aprendiente en función de las normas de la L2, o si también deben tenerse en cuenta sus características personales y lingüísticas, como sin duda son su cultura y su lengua materna, de las cuales el hablante no puede –o quiere– desprenderse.

Finalmente, es fundamental que los profesores adopten estrategias específicas para mejorar la fluidez de los aprendientes, y que estas se dirijan a los principales aspectos que la determinan. En primer lugar, atendiendo a las variables temporales y de reparación, mediante ejercicios que favorezcan los procesos de automatización de las emisiones lingüísticas. En segundo lugar, fomentando que la producción de las variables de pronunciación que inciden en mayor medida en la fluidez, como la entonación y el ritmo, sean adecuadas. Y, en último lugar, enfatizando la importancia que también tiene el dominio del léxico. Por supuesto, la lista de recursos y de variables que aquí se presentan no es exhaustiva, pero es un comienzo indispensable para que los docentes comprendan mejor el funcionamiento de esta dimensión, y para que ayuden a su alumnado a mejorarla de una forma más consciente y significativa.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, Malena (2015): «Desarrollar fluidez. Cómo desarrollar fluidez en niveles elementales. Propuesta de actividades», en Malena Abad Castelló, Ana María Castiñeiras Ramos, Pablo Martínez Gila y Ana Isabel Valbuena García (eds.), *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2013-2014)*, Instituto Cervantes de Manchester, 39-58.

Alfaro Chat, Javiera, Gómez Álvarez, Lilian y Sáez Carrillo, Katia (2018): «Complejidad, precisión y fluidez en el desempeño oral de aprendices con distintos niveles de proficiencia en inglés como L2», *Revista Signos*, 51(96), 3-23.

Awwad, Anas y Tavakoli, Parvaneh (2022): «Task complexity, language proficiency and working memory: Interaction effects on second language speech performance», *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(2), 169-196. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0378>

Basurto Santos, Nora, Hernández Alarcón, María Magdalena y Mora Pablo, Irasema (2016): «Fillers and the Development of Oral Strategic Competence in Foreign Language Learning», *Porta Linguarum*, 25, 191-201. <http://hdl.handle.net/10481/53916>

Boffi, Adriana y Móccero, María Leticia (2016): «Algunos aportes a la conceptualización de la fluidez», *Actas de las VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU*, Universidad Nacional de La Plata, 1-9.

Bortfeld, Heather, Leon, Silvia D., Bloom, Jonathan E., Schober, Michael F. y Brennan, Susan E (2001): «Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender», *Language and Speech*, 44(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/00238309010440020101>

Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quene, H., Sanders, T. y de Jong, N. H (2013): «What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs», *Language Testing*, 30(2), 159-175. <https://doi.org/10.1177/0265532212455394>

Broos, Wouter P.J., Duyck, Wouter y Hartsuiker, Robert J (2016): «Verbal Self-Monitoring in the Second Language», *Language Learning*, 66(2), 132-154. <https://doi.org/10.1111/lang.12189>

Bui, Gavin, Ahmadian, Mohammad Javad y Hunter, Ann Marie (2019): «Spacing effects on repeated L2 task performance», *System*, 81, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.006>

Bui, Gavin y Skehan, Peter (2018): «Complexity, Accuracy, and Fluency», en John I. Liontas (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0046>

Cestero, Ana María (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Clark, Herbert H. y Fox Tree, Jean E. (2002): «Using uh and um in spontaneous speaking», *Cognition*, 84(1), 73-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00017-3](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00017-3)

Collard, Philip, Corley, Martin, MacGregor, Lucy J. y Donaldson, David I (2008): «Attention Orienting Effects of Hesitations in Speech: Evidence From ERPs», *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 34(3), 696-702. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.3.696>

Conklin, Kathy y Schmitt, Norbert (2012): «The Processing of Formulaic Language», *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000074>

Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Traducción del Instituto Cervantes.

Corley, Martin y Stewart, Oliver W. (2008): «Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um», *Linguistics and Language Compass*, 2(4), 589-602. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00068.x>

de Bot, Kees (1992): «A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted», *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>

de Jong, Nivja H. (2016): «Fluency in second language assessment», en Dina Tsagari y Jayanti Banerjee (eds.): *Handbook of Second Language Assessment*, Boston, De Gruyter Mouton, 203-218. <https://doi.org/10.1515/9781614513827-015>

de Jong, Nivja H. (2018): «Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines», *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 237-254. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1477780>

de Jong, Nivja H. (2020): «Teaching Speaking», en Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, Blackwell Publishing Ltd, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1437.pub2>

de Jong, Nivja H., Groenhout, Rachel, Schoonen, Rob y Hulstijn, Jan H. (2015): «Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior», *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 223-243. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>

de Leeuw, Esther (2007): «Hesitation Markers in English, German, and Dutch», *Journal of Germanic Linguistics*, 19(2), 85-114. <https://doi.org/10.1017/S1470542707000049>

de Miguel García, Lourdes (2005): «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1, 1-21.

Derwing, Tracey M. y Munro, Murray J. (2015): *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*, Ámsterdam, John Benjamins. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/llt.42>

Derwing, Tracey M., Munro, Murray J., Thomson, Ronald I. y Rossiter, Marian J. (2009): «The Relationship Between L1 Fluency and L2 Fluency Development», *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 533-557. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990015>

Derwing, Tracey M., Rossiter, Marian J., Munro, Murray J. y Thomson, Ron I. (2004): «Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks», *Language Learning*, 54(4), 655-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x>

Derwing, Tracey M. (2017): «L2 Fluency Development», en Shawn Loewen y Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Nueva York, Routledge, 246-259.

Díaz, Lourdes y Enríquez, Núria (2016): «(Inter)culturalidad, (inter)lingüística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo: Las pausas y autocorrecciones como indicadores», *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-20.

Díaz Rodríguez, Lourdes y Yagüe Barredo, Agustín (2019): *Papeles. Gramática del español como lengua extranjera. Nivel A*, Ediciones marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. <https://marcoele.com/gramatica-a/>

Diepenbroek, Lori G. y Derwing, Tracey M. (2014): «To What Extent Do Popular ESL Textbooks Incorporate Oral Fluency and Pragmatic Development», *TESL Canada Journal*, 30(7), 1-20. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1149>

Erten, S (2014): «Teaching Fillers and Students' Filler Usage: A Study Conducted at ESOGU Preparation School», *International Journal of Teaching and Education*, 2(3), 67-79.

Fernández Leal, Carmen (1995): «A Pause as a Cause of Change», en *ERIC Document ED 379935*, Rockville, Educational Resources Information Center, 1-12.

Foote, Jennifer A. y McDonough, Kim (2017): «Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation», *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>

Foster, Pauline y Hunter, Ann-Marie (2016): «When it's not what you do, but the way that you do it: How research into second language acquisition can help teachers to make the most of their classroom materials», en Brian Tomlinson (ed.), *SLA research and materials development for language learning*, Londres, Routledge, 280-292.

Foster, Pauline y Skehan, Peter (1996): «The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance», *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>

Freed, Barbara F. (1995): «What Makes Us Think That Students Who Study Abroad Become Fluent?», en Charles A. Ferguson (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Ámsterdam, John Benjamins, 123-148. <https://doi.org/10.1075/sibil.9.09fre>

Freed, Barbara F., Segalowitz, Norman y Dewey, Dan P. (2004): «Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs», *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262064>

Fuentes Rodríguez, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco/Libros.

Fulcher, Glenn (1996): «Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction», *Language Testing*, 13(2), 208-238. <https://doi.org/10.1177/026553229601300205>

Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.

Gil Fernández, Juana, Lahoz-Bengoechea, José María y Villa Villa, José (2017): «La vocal de relleno en español y en ruso: caracterización acústica e implicaciones teóricas», *Estudios Filológicos*, 60, 69-94. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132017000200004>

Ginther, a., Dimova, S. y Yang, R. (2010): «Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring», *Language Testing*, 27(3), 379-399. <https://doi.org/10.1177/0265532210364407>

Grosjean, François y Deschamps, Alain (1975): «Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français: vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation», *Phonetica*, 31(3-4), 144-184. <https://doi.org/10.1159/000259667>

Hamada, Yo (2019): «Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go?» *RELC Journal*, 50(3), 386-393. <https://doi.org/10.1177/0033688218771380>

Hidalgo Navarro, Antonio y Cabedo Nebot, Adrián (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*, Madrid, Arco/Libros.

Hieke, A. E. (1984): «Linking as a marker of fluent speech», *Language and Speech*, 27(4), 343-354. <https://doi.org/10.1177/002383098402700405>

Hilton, Heather (2008): «The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency», *Language Learning Journal*, 36(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09571730802389983>

Huensch, Amanda y Ventura, Nicole Tracy (2017): «L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation», *The Modern Language Journal*, 101(2), 275-293. <https://doi.org/10.1111/modl.12395>

Huhta, Ari, Kallio, Heini, Ohanen, Sari y Ullakonoja, Riikka (2020): «Fluency in Language Assessment», en Pekka Lintunen, Maarit Mutta y Pauliina Peltonen (eds.): *Fluency in L2 Learning and Use*, Bristol, Multilingual Matters, 129-145. <https://doi.org/10.21832/9781788926317-011>

Inceoglu, Solène (2019): «Exploring the effects of instruction on L2 French learner pronunciation, accentedness, comprehensibility, and fluency», *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(2), 223-246. <https://doi.org/10.1075/jslp.18004.inc>

Johnson, Mark D. y Tabari, Mahmoud Abdi (2022): «Task Planning and Oral L2 Production: A Research Synthesis and Meta-analysis», *Applied Linguistics*, 43(6), 1143-1164. <https://doi.org/10.1093/applin/amac026>

Kahng, Jimin (2014): «Exploring Utterance and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall», *Language Learning*, 64(4), 809-854. <https://doi.org/10.1111/lang.12084>

Kahng, Jimin (2018): «The effect of pause location on perceived fluency», *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 569-591. [https://doi.org/10.1016/0031-9422\(91\)85010-W](https://doi.org/10.1016/0031-9422(91)85010-W)

Kang, Okim (2012): «Impact of Rater Characteristics and Prosodic Features of Speaker Accentedness on Ratings of International Teaching Assistants' Oral Performance», *Language Assessment Quarterly*, 9(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642631>

Kang, Okim, Rubin, Donald y Pickering, Lucy (2010): «Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English», *The Modern Language Journal*, 94(4), 554-566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>

Kellem, Harlan (2009): «Principles for developing oral fluency in the classroom», *The Language Teacher*, 33(1), 9-11.

Koizumi, Rie y In'nami, Yo (2024): «Predicting functional adequacy from complexity, accuracy, and fluency of second-language picture-prompted speaking», *System*, 120(2), 1-14, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103208>

Kormos, Judit (1999): «Monitoring and self-repair in L2», *Language Learning*, 49(2), 303-342. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00090>

Kormos, Judit (2000): «The Role of Attention in Monitoring Second Language Speech Production», *Language Learning*, 50(2), 343-384. <https://doi.org/10.4324/9780203808184>

Kormos, Judit (2006): *Speech Production and Second Language Acquisition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Kormos, Judit y Dénes, Mariann (2004): «Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners», *System*, 32(2), 145-164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>

Kovács, Dorottya (2022): «Syllable Contraction in Spanish dialects and B2 level Hungarian learners of Spanish», *Phonica*, 18, 3-23. <https://doi.org/10.1344/phonica.2022.18.3-23>

Kuiken, Folkert y Vedder, Ineke (2022): «Measurement of functional adequacy in different learning contexts. Rationale, key issues, and future perspectives», *TASK: Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 2(1), 8-32. <https://doi.org/10.1075/task.00013.kui>

Lambert, Craig, Kormos, Judit y Minn, Danny (2017): «Task repetition and second language speech processing», *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000085>

Lascotte, Darren K. y Tarone, Elaine (2022): «Channeling Voices to Improve L2 English Intelligibility», *The Modern Language Journal*, 106(4), 744-763. <https://doi.org/10.1111/modl.12812>

Leal Riol, María Jesús (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Lennon, Paul (1990): «Investigating fluency in EFL: A quantitative approach», *Language learning*, 40(3), 387-417. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x/abstract>

Lennon, Paul (2000): «The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency», en Heidi Riggensbach (ed.), *Perspectives on Fluency*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 25-42.

Levelt, William (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.

Levelt, William (1999): «Producing spoken language: a blueprint of the speaker», en C. Brown y P. Hagoort (eds.), *Neurocognition of language*, Oxford, Oxford University Press, 83-122. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198507932.001.0001>

Lintunen, Pekka, Peltonen, Pauliina y Webb, Joshua (2015): «Tone units as indicators of L2 fluency development: Evidence from native and learner English», en J. A. Mompeán y J. Fouz-González (eds.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 196-218. <https://doi.org/10.1057/9781137509437>

Lupton, Linda (1998): «Fluency in American Sign Language», *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(4), 320-328. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014359>

Machuca, María Jesús, Llisterri, Joaquim y Ríos, Antonio (2015): «Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar», *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 5, 81-96. <https://doi.org/10.7203/Normas.5.6823>

Meyers, Colleen M. (2014): «Intelligible accented speakers as pronunciation models», en John M. Levis y Shannon McCrocklin (eds.), *Proceedings of the 5th Annual Conference of*

*Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*, Ames, Iowa State University, 172-176.

Michel, Marije (2017): «Complexity, accuracy, and fluency in L2 production», en Shawn Loewen y Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Nueva York, Routledge, 50-68.

Mojavezi, Ahmad y Ahmadian, Mohammad J. (2014): «Working Memory Capacity and Self-Repair Behavior in First and Second Language Oral Production», *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(3), 289-297. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9253-7>

Moreno Teva, Inmaculada (2012): *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2*, Tesis Doctoral, Universidad de Estocolmo.

Murphy, John M (2014): «Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching», *System*, 42(1), 258-269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.007>

Mutta, Maarit (2020): «L2 Fluency and Writer Profiles», en Pekka Lintunen, Maarit Mutta y Pauliina Peltonen (eds.), *Fluency in L2 Learning and Use*, Bristol, Multilingual Matters, 63-80.

Nakatsuhara, Fumiyo (2008): «Inter-interviewer variation in oral interview tests», *eLT Journal*, 62(3), 266-275. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm044>

Nation, Paul (1989): «Improving speaking fluency», *System*, 17(3), 377-384.

O'Brien, Mary Grantham (2014): «L2 Learners' Assessments of Accentedness, Fluency, and Comprehensibility of Native and Nonnative German Speech», *Language Learning*, 64(4), 715-748. <https://doi.org/10.1111/lang.12082>

O'Grady, Stefan (2019): «The impact of pre-task planning on speaking test performance for English-medium university admission», *Language Testing*, 36(4), 505-526. <https://doi.org/10.1177/0265532219826604>

Ortega, Lourdes (2004): «Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas», *elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 5(5), 15-38.

Oviatt, Sharon (1995): «Predicting spoken disfluencies during human-computer interaction», *Computer Speech and Language*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/10.1006/csla.1995.0002>

Peltonen, Pauliina (2017): «Temporal fluency and problem-solving in interaction: An exploratory study of fluency resources in L2 dialogue», *System*, 70, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.009>

Peltonen, Pauliina (2018): «Exploring Connections Between First and Second Language Fluency: A Mixed Methods Approach», *Modern Language Journal*, 102(4), 676-692. <https://doi.org/10.1111/modl.12516>

Pinget, Anne-France, Rutger Bosker, Hans, Quené, Hugo y de Jong, Nivja H. (2014): «Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech», *Language Testing*, 31(3), 349-365. <https://doi.org/10.1177/0265532214526177>

Prefontaine, Yvonne, Kormos, Judit y Johnson, D. E. (2016): «How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a second language?» *Language Testing*,

33(1), 53-73. <https://doi.org/10.1177/0265532215579530>

Préfontaine, Yvonne y Kormos, Judit (2015): «The Relationship Between Task Difficulty and Second Language Fluency in French: A Mixed Methods Approach», *Modern Language Journal*, 99(1), 96-112. <https://doi.org/10.1111/modl.12186>

Préfontaine, Yvonne y Kormos, Judit (2016): «A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 151-169. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9995>

Quené, Hugo (2004): «What is the Just Noticeable Difference for tempo in speech?», en Hugo Quené y Vincent van Heuven (eds.), *On Speech and Language. Studies for Sieb G. Nooteboom*, Utrecht, Netherlands Graduate School of Linguistics (LOT), 149-158.

Qiu, Xuyan (2020): «Functions of oral monologic tasks: Effects of topic familiarity on L2 speaking performance», *Language Teaching Research*, 24(6), 745-764. <https://doi.org/10.1177/1362168819829021>

Rendle-Short, Johanna (2004): «Showing structure: Using um in the academic seminar», *Pragmatics*, 14(4), 479-498. <https://doi.org/10.1075/prag.14.4.04ren>

Riazantseva, Anastasia (2001): «Second Language Proficiency and Pausing: A Study of Russian Speakers of English», *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 497-526. <https://doi.org/10.1017/S027226310100403X>

Riggenbach, Heidi (1991): «Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations», *Discourse Processes*, 14(4), 423-441. <https://doi.org/10.1080/01638539109544795>

Robinson, Peter (2001): «Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework», *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>

Robinson, Peter (2007): «Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks», en María del Pilar García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning (Vol. 1)*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 7-27.

Rossiter, Marian J. (2009): «Perceptions of L2 Fluency by Native and Non-Native Speakers of English», *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(3), 395-412. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.3.395>

Rossiter, Marian J., Derwing, Tracey M., Manimtim, Linda G. y Thomson, Ron I. (2010): «Oral Fluency: The neglected component in the communicative language classroom», *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.583>

Saito, Kazuya, Ilkan, Meltem, Magne, Viktoria, Tran, Mai Ngoc y Suzuki, Shungo (2018): «Acoustic characteristics and learner profiles of low-, mid-and high-level second language fluency», *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 593-617. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000571>

Sánchez Avendaño, Carlos (2002): «La percepción de la fluidez en español como segunda lengua», *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 28(1), 137-163. <https://doi.org/10.15517/rfl.v28i1.4507>

Santamaría Busto, Enrique (2007): «Los enlaces fónicos», *DidactiRed. Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes, [en línea]: [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_07/01102007a.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_07/01102007a.htm) [Consulta: 02/06/2024].

Santamaría Busto, Enrique (2008): «Pensar como nativos», *DidactiRed. Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes, [en línea]: [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre\\_08/24112008a.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_08/24112008a.htm) [Consulta: 02/06/2024].

Santamaría Busto, Enrique (2013): «Enseñar la competencia fonética», en Yolanda Ruiz de Zarobe y Leire Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Berkeley, Portal Editions, 2-66.

Santamaría Busto, Enrique (2020): «Variables lingüísticas de la comprensibilidad, el acento extranjero y la fluidez en el español como L2. Diferencias en función del tipo de oyente y del grado de desempeño», *Loquens*, 7(2), 1-17. <https://doi.org/10.3989/loquens.2020.075>

Santamaría Busto, Enrique (2024): «Hacia una evaluación comunicativa y eficaz de la pronunciación del español», en Zsuzsanna Bárkányi, M. Mar Galindo Merino y Aarón Pérez-Bernabeu (eds.), *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company, 190-206.

Santamaría Busto, Enrique (en prensa): «La inteligibilidad y la comprensibilidad en la pronunciación del español L2», *Phonica*.

Segalowitz, Norman (2010): «Cognitive Bases of Second Language Fluency», en *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Nueva York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>

Segalowitz, Norman (2016): «Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 79-95. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9991>

Segalowitz, Norman, Freed, Barbara, Collentine, Joe, Lafford, Barbara, Lazar, Nicole y Díaz-Campos, Manuel (2004): «A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom», *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.130>

Segalowitz, Norman y Freed, Barbara F. (2004): «Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in at Home and Study Abroad Contexts», *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262027>

Serrano-Dolader, David (2019): *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*, Londres, Routledge.

Skehan, Peter (1996): «A Framework for the Implementation of Task-based Instruction», *Applied Linguistics*, 17(1), 37-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>

Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Skehan, Peter (2003): «Task-based instruction», *Language Learning*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>

Skehan, Peter (2009): «Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis», *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

Skehan, Peter, Foster, Pauline y Shum, Sabrina (2016): «Ladders and Snakes in Second Language Fluency», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 97-111. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9992>

Suzuki, Shungo y Kormos, Judit (2020): «Linguistic Dimensions of Comprehensibility and Perceived Fluency: an Investigation of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Argumentative Speech», *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 143-167. <https://doi.org/10.1017/s0272263119000421>

Suzuki, Shungo, Kormos, Judit y Uchihara, Takumi (2021): «The Relationship Between Utterance and Perceived Fluency: A Meta-Analysis of Correlational Studies», *The Modern Language Journal*, 105(2), 435-463. <https://doi.org/10.1111/modl.12706>

Tarone, Elaine E. y Meyers, Colleen M. (2018): «The mirroring project: Improving suprasegmentals and intelligibility in ESL presentations», en Rosa Alonso Alonso (ed.), *Speaking in a Second Language*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company, 197-224.

Tavakoli, Parvaneh (2009): «Investigating task difficulty: Learners' and teachers' perceptions», *International Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00216.x>

Tavakoli, Parvaneh (2011): «Pausing patterns: Differences between L2 learners and native speakers», *eLT Journal*, 65(1), 71-79. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq020>

Tavakoli, Parvaneh y Hunter, Ann-Marie (2018): «Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices», *Language Teaching Research*, 22(3), 330-349. <https://doi.org/10.1177/1362168817708462>

Tavakoli, Parvaneh y Skehan, Peter (2005): «Planning, task structure, and performance testing», en Rod Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*, Ámsterdam, John Benjamins, 239-273.

Thomson, Ron I. (2015): «Fluency», en Marnie Reed y John M. Levis (eds.): *The Handbook of English Pronunciation*, Chichester, John Wiley & Sons, 209-226.

Wennerstrom, Ann (2000): «The role of intonation in second language fluency», en Heidi Riggensbach (ed.), *Perspectives on Fluency*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 102-127.

Yuan, F. (2003): «The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production», *Applied Linguistics*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.1>

Zhang, Dongbo y Koda, Keiko (2012): «Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects», *Reading & Writing*, 25(5), 1195-1216. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z>