

FACTORES A TENER PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES

Factors to take into account in those activities aimed at practising and assessing aural and oral skills

Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
jcaraujo@educa.jcyl.es

RESUMEN

Este artículo incluye la propuesta de una actividad de comprensión auditiva y otra de expresión oral, en las que se tienen presentes las consideraciones que diversos investigadores y académicos interesados en su estudio y desarrollo han señalado. Asimismo, se repasa el marco teórico que las justifica, lo que ayuda tanto a profesorado novel como al que ya cuenta con experiencia docente a comprender mejor el tipo de actividades que normalmente se llevan a cabo en las clases de lenguas extranjeras, para así conseguir que estos ejercicios resulten efectivos y que el alumnado se pueda beneficiar de ellos lo máximo posible.

PALABRAS CLAVE: ACTIVIDAD, COMPRENSIÓN AUDITIVA, EXPRESIÓN ORAL, JUSTIFICACIÓN, MARCO TEÓRICO

ABSTRACT

This paper presents a proposal of a listening and a speaking activity which take into account those considerations that many researchers and scholars who are interested in their study and development have stated. Apart from the proposed listening and speaking activities, the revision of the theoretical framework behind them will prove useful for both pre-service and in-service teachers in order to better understand the kinds of activities that are normally carried out in a foreign language class. Thus, this revision will help make these activities more effective and students will benefit as much as possible from them.

KEYWORDS: ACTIVITY, LISTENING COMPREHENSION, SPEAKING, JUSTIFICATION, THEORETICAL FRAMEWORK

Fecha de recepción del artículo: 28/10/2016

Fecha de Aceptación: 18/04/2017

Citar artículo: ARAUJO PORTUGAL, J. C. (2017). *Factores a tener presentes en las actividades para la práctica y evaluación de las destrezas orales*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Las destrezas orales, entendiendo por estas la comprensión auditiva y la expresión oral, resultan difíciles de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera, y especialmente en el caso de los alumnos adultos. En lo que se refiere a la comprensión auditiva, esta se puede promover mediante la práctica reiterada de diferentes tipos de ejercicios y a través de la exposición continuada a textos orales en la lengua meta, a los que en la actualidad se puede acceder con facilidad gracias a las nuevas tecnologías. De este modo, también se está propiciando la competencia clave de aprender a aprender, algo por lo que se aboga por parte del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa, y en los currículos de los distintos niveles de las enseñanzas especializadas de idiomas que han publicado las diferentes administraciones educativas.

Los/as docentes deben involucrar de forma activa a los estudiantes en actividades de expresión oral que sean divertidas y que se basen en un método comunicativo de enseñanza (Jondeya, 2011). Tal y como manifiesta esta autora, con anterioridad a la adopción del enfoque comunicativo, muchos intercambios orales eran meramente mecánicos para la práctica controlada de

las estructuras gramaticales trabajadas en clase y apenas tenían valor comunicativo dado que no se producía ningún intercambio de información.

Este artículo tiene como objetivo revisar algunas consideraciones teóricas que diversos investigadores y académicos interesados en las destrezas orales ponen de relieve a la hora de establecer los factores que tienen gran influencia para su desarrollo y perfeccionamiento en los alumnos de lenguas extranjeras. Los profesores de idiomas normalmente las tienen en cuenta y las ponen en práctica sin ser muchas veces conscientes de ello, aunque resultaría beneficioso, tanto para ellos como para sus alumnos, que entendieran el marco teórico que las respalda.

Por ello en el artículo en primer lugar se incluye una propuesta de actividad de comprensión auditiva, seguida de las consideraciones teóricas que la sustentan, para a continuación incluir otra de expresión oral, que también va acompañada de la pertinente justificación teórica.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA PROPUESTA

La situación es la siguiente: una persona ha alquilado una habitación en un complejo de vacaciones a través de una agencia de viajes después de haber visto un anuncio en la prensa o en Internet. Le ha gustado el apartamento que se anunciaba y decide pasar allí las vacaciones con su familia. Cuando llega, resulta que las cosas no son tal y como se mostraban en el anuncio, por lo que llama a la agencia de viajes exigiendo una solución. Está pensada para un

grupo de alumnos de nivel intermedio. Intervienen dos personas, un hombre y una mujer, para que se les pueda diferenciar sin dificultad y la grabación se oirá dos veces. Los dos interlocutores son hablantes nativos, no hablan demasiado rápido ni tienen rasgos marcados de carácter dialectal. El texto será una grabación de audio dado que se supone que es una conversación telefónica, para de ese modo recrear las condiciones en que se desarrollaría en la vida real, y dura en torno a tres minutos. La actividad constará de tres partes: pre-escucha, la escucha propiamente dicha y post-escucha.

En la fase de pre-escucha, se presenta la situación y se pregunta a los estudiantes si algo similar les ha sucedido alguna vez, así como qué tipo de problemas o cambios respecto al anuncio cabría esperar. Esta parte se realizará en primer lugar en parejas para posteriormente establecer una puesta en común de ideas con el resto de integrantes del grupo.

La fase de escucha propiamente dicha, a su vez, se dividirá en otras dos partes, lo que permitirá realizar una variedad de tareas distintas. Durante la primera, se facilitará a los alumnos/as el anuncio publicado en la prensa y escucharán la conversación telefónica entre el cliente y la agencia de viajes para detectar las diferencias entre lo que incluía el anuncio y lo que realmente se encontraron al llegar al apartamento. Si lo desean, pueden tomar notas mientras oyen la conversación. Después de la primera audición, los alumnos compararán en parejas las diferencias que han detectado.

Para la segunda parte de la fase de escucha propiamente dicha, se proporcionará a los estudiantes una serie de oraciones y estos tendrán que determinar si son verdaderas o falsas según lo que han oído. Se les dejará un tiempo para que lean las preguntas de forma individual, y mientras lo hacen, y en función de lo que recuerden de la primera vez que han oído el texto, decidirán si son verdaderas o falsas, de nuevo de forma individual. A continuación, se volverá a escuchar la grabación para que los alumnos puedan comprobar sus respuestas y responder a aquellas que no recordaban. Una vez se ha finalizado de oír la grabación, compararán las respuestas en parejas, antes de que el ejercicio se corrija a nivel de grupo.

Como actividad para la fase de post-escucha se pedirá a los alumnos que comenten en parejas lo que creen qué hará el cliente y por qué actuará de ese modo. Por último, los estudiantes escribirán una carta o correo electrónico formal de queja dirigido a la agencia de viajes, imaginando que ellos son el cliente que no ha quedado satisfecho con la solución que se le ha ofrecido. Para realizar la tarea de expresión escrita, los alumnos tendrán que hacer referencia a la información que han oído, así como incluir detalles que hayan escuchado. Para ello, pueden utilizar las notas que cogieron la primera vez que oyeron la grabación.

JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA PROPUESTA

En lo que se refiere al currículo del nivel intermedio de las enseñanzas especializadas de idiomas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 59/2007), la actividad propuesta engloba los siguientes aspectos socioculturales y temas: alojamiento, viajes así como bienes y servicios.

Respecto a lo que se persigue con la misma, se corresponde al objetivo específico de la comprensión auditiva que dicho currículo formula del siguiente modo: “identificar las intenciones comunicativas, la información esencial, los puntos principales y los detalles relevantes de intervenciones, debates, conferencias, instrucciones y narraciones, sobre temas generales o de su especialidad, en registro estándar, emitidos de forma clara y con posibilidad de alguna aclaración” (p. 194).

Está estructurada en tres fases (pre-escucha, escucha y post-escucha), que suele ser lo habitual en las actividades de comprensión auditiva, con independencia del tipo de tarea que se incluyan (Talaván, 2010). Como señala esta autora, la fase de pre-escucha busca crear expectativas. Las tareas de la fase de escucha propiamente dicha buscan mantener la atención del alumno así como relacionar el texto con las expectativas. Por último, las tareas de la fase post-escucha (que pueden estar relacionadas con las actividades de las fases anteriores, siendo preferible que así sea) tienen por objeto poder transferir ese aprendizaje a otros contextos o destrezas.

Talaván (2010) también hace referencia a tres factores fundamentales en el proceso de escucha: los interlocutores, el texto y la situación. Por su parte Weir (2005) establece seis variables relativas a los interlocutores que pueden facilitar o dificultar la comprensión, entre las que se pueden destacar:

1. La velocidad del discurso: cuanto más rápido sea este, más difícil de comprender.
2. La variedad de acento: cuanto más marcado, regional o desconocido, más complicado será de comprender el texto, algo que corrobora Buck (2001).
3. El número de hablantes: cuantos menos haya, menor dificultad.
4. La facilidad para poder distinguir los hablantes. Si todos son hombres o mujeres, será más difícil distinguir sus intervenciones.

Como se ha indicado, se aconseja oír el texto dos veces. De este modo la tarea resultará mucho más fácil (Berne, 1995; Cervantes & Gainer, 1992). Al mismo tiempo ayudará a reducir el nivel de estrés al que se ven sometidos los alumnos, puesto que al escucharlo tan solo una vez, este aumenta de forma innecesaria en los estudiantes (Buck, 2001).

Dado que lo que se necesita para comprender un texto oral es el tipo de conocimiento que se activa en un momento determinado y que ayuda a comprender el texto (Rost, 2002), en la fase de pre-escucha, se introducirá la situación y se preguntará a los alumnos si algo parecido les ha sucedido alguna

vez, así como qué tipo de problemas o cambios respecto al anuncio cabría esperar.

De esta forma se estará activando la “atención selectiva” a la que hace referencia Rost (2002), que permite a los alumnos centrarse en lo que están escuchando, anulando de ese modo cualquier otro detalle que pueda servir de distracción. Lynch (1996) señala que cuanto más se sepa sobre un tema, menos hay que depender de la lengua que se utilice para comprender el mensaje que se quiere transmitir.

Se considera que textos orales que duren más de tres minutos consiguen que el esfuerzo por mantener la atención sobrecargue la memoria a corto plazo (Cornaire, 1998), motivo por el que se recomienda no sobrepasar dicha duración. Esa es la razón por la que se ha fijado que la conversación dure tres minutos.

A la hora de decidir la tarea a realizar durante la fase de escucha propiamente dicha, se ha tenido en cuenta lo que señala Rost (2002) respecto a las estrategias específicas para desarrollar la comprensión auditiva: predecir, inferir, monitorizar, aclarar, responder y evaluar. Asimismo se ha tenido presente lo que Ur (1984:25) manifiesta respecto a la necesidad de realizar actividades de comprensión centradas en una tarea concreta para que los alumnos interactúen de forma organizada según lo que oyen, y comprueben por ellos mismos de un modo efectivo lo que han comprendido.

Con el ejercicio de verdadero o falso, el objetivo que se persigue es que los estudiantes presten atención al detalle, y al comparar las respuestas con un compañero, podrán decidir si finalmente mantienen sus respuestas o las modifican. La forma de la actividad debe ser lo más sencilla posible para que los estudiantes se centren en escuchar el texto y no tengan que dedicar mucho tiempo a entender lo que tienen que hacer (Talaván, 2010).

Como post-tarea se ha optado por la carta o correo electrónico de queja para integrar un objetivo no lingüístico, además del lingüístico habitual en las clases de idiomas, para que los alumnos perciban la utilidad práctica de las actividades realizadas durante las tres fases de la actividad y las puedan extrapolar a la vida real. Además, es un ejemplo de prueba comunicativa que se podría haber empleado también en la fase de escucha propiamente dicha (Rost, 2002). Por ser una tarea comunicativa y auténtica, permitirá una mejor valoración de la competencia real del alumno (Weir, 2005).

Como se ha señalado, se permitirá a los estudiantes tomar notas mientras escuchan el texto. Rost (2002) señala que la comprensión auditiva comparte algunas características con otras destrezas de comprensión e inferencia, entre las que se puede incluir la comprensión de lectura. Según este autor una forma muy habitual de escucha selectiva consiste en tomar apuntes mientras se escucha. En opinión de Flowerdew (1994) esta es una macro-destreza muy importante a la hora de oír conferencias o clases, y se considera que interactúa con la comprensión de lectura, la expresión escrita y la expresión oral. En la actividad propuesta las notas pueden servir de ayuda para la realización de la

actividad de la fase de post-escucha. Tanto esta parte, como la de pre-escucha, representan una integración de la destreza de comprensión auditiva con el resto de destrezas lingüísticas. Como señala Berlo (1960) el objetivo de todo acto comunicativo es influir sobre alguien para conseguir algo.

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL PROPUESTA

La actividad consiste en lo siguiente: dos amigos que van siempre de vacaciones juntos quedan para tomar algo y decidir sobre las vacaciones de este verano. Sin embargo, la situación personal de cada uno de ellos ha variado en relación a otros años y esto les obligará a introducir algunos cambios con respecto a lo que venían haciendo hasta ahora: la duración de las vacaciones, el destino elegido, etc. El alumno A quiere que estas sean más cortas (más o menos la mitad que otros años). El alumno B también no desea gastar mucho dinero, y le gustaría tener unas vacaciones más cortas y en un destino barato. Su amigo no sabe nada de la situación en su empresa porque antes de comentárselo quería tener la certeza de qué iba a suceder.

Una vez finalizada la actividad, para la que se les dejará de tres a cinco minutos de preparación individual, los alumnos tendrán que reflexionar con su compañero sobre el aspecto al que han prestado más atención mientras la realizaban, es decir, a desarrollar la tarea o a que las estructuras y el vocabulario que utilizaban fuesen correctos. A continuación, el compañero intentará recordar las expresiones que ha usado la otra persona a la hora de transmitir las ideas principales y al mismo tiempo, entre ambos tratarán de

reflexionar sobre si se podría haber empleado alguna otra fórmula o forma alternativa que expresara el mensaje de un modo más exacto, concreto, conciso, o fuese más breve, directo, etc.

JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

Engloba el aspecto sociocultural y tema de viajes que se recoge en el currículo del nivel intermedio para la enseñanza especializada de idiomas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 59/2007). Respecto a lo que se persigue con la misma, se corresponde al objetivo específico de la expresión oral que dicho currículo formula del siguiente modo: “expresarse con adecuación, eficacia, razonable fluidez, precisión y corrección en una amplia gama de situaciones y temas, narrando acontecimientos, describiendo experiencias y sentimientos y transmitiendo información, presentando un tema conocido y justificando las propias opiniones” (p. 194).

La actividad de expresión oral propuesta en este artículo está dividida en dos partes claramente diferenciables, y no va dirigida a evaluar la actuación de los alumnos para su promoción a otro curso o nivel superior, o a la obtención de un certificado o cualificación que les abra las puertas a distintas oportunidades, tal y como hacen los exámenes que menciona Hughes (2011).

Las partes de comprensión auditiva y comprensión de lectura de los exámenes oficiales suelen optar por formas tradicionales de evaluación de esas destrezas, tales como ejercicios de respuesta de elección múltiple, verdadero o

falso, etc. Sin embargo, en el caso de las partes de expresión oral y expresión escrita, se suelen incluir ejercicios en los que hay que realizar una serie de tareas y se califican por medio de rúbricas (Abedi, 2010).

En la actualidad, existe la necesidad de desarrollar mejores estrategias para evaluar la expresión oral, tal y como señala Cañete Outeiral (2014). Esta autora manifiesta que los docentes pueden ayudar a los estudiantes a que se hagan responsables de su proceso de aprendizaje al mismo tiempo que les informan sobre lo que se espera de ellos a la hora de expresarse de forma oral.

La actividad de expresión oral propuesta en el artículo intenta en primer lugar presentar una situación en la que los alumnos se vean obligados a emplear la lengua fuera del contexto académico, tal y como indica Luoma (2004), para simular o intentar reproducir una situación habitual en la vida. Al mismo tiempo, puesto que tan solo se les pide que se pongan de acuerdo, permite que los estudiantes demuestren que dominan las destrezas lingüísticas necesarias para emplear la lengua meta con el fin de conseguir un objetivo concreto.

Para dotarle de mayor autenticidad, y que la actividad no se convierta en un mero intercambio o enumeración de ideas e información que comparten ambos alumnos, se incluye un “vacío de información” (los cambios en la situación personal de cada alumno que desconoce el otro), porque tal y como dice Kremers (2000), los participantes en una situación comunicativa real nunca disponen de la misma información cuando comienzan una conversación.

Si los alumnos se ven inmersos en actividades en las que se vean obligados a intercambiar información desconocida, es más probable que se produzca una comunicación más auténtica en un aula de idiomas (Jondeya, 2011). Al mismo tiempo, estas actividades facilitan la adquisición de la lengua meta (Doughty & Pica, 1986). Este tipo de actividades cada vez gozan de mayor aceptación y son altamente recomendables para el aprendizaje de una lengua extranjera (Jondeya, 2011). Son efectivas porque todo el mundo tiene la oportunidad de hablar ampliamente en la lengua meta (Afrizal, 2015; Kayi, 2006).

Autores como Harmer (1991), Hess (2001), Lee & VanPatten (2003) y Li (2005) que señalan varias ventajas de este tipo de actividades frente a otras más tradicionales:

- Sirven de estímulo para la producción oral.
- Se pueden adaptar a estudiantes de diferentes niveles, desde alumnos principiantes a estudiantes de niveles avanzados.
- No solo resultan útiles en la fase de producción sino también en la de recepción.
- Promueven un estilo de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.
- Proporcionan a los estudiantes un motivo por el que participar.
- Hacen que los alumnos tengan una razón para entender lo que les dicen.

- Propician la formación de un sentimiento de cohesión del grupo, así como una necesidad de comunicación y cooperación, puesto que cada estudiante depende de los demás para poder finalizar la tarea.

Este tipo de actividades pueden desarrollar otras microdestrezas como clarificación de lo que se quiere decir, parafrasear, negociación de significados, resolución de problemas, recopilación de información y toma de decisiones (Son, 2009). Por lo que se refiere al profesor, este tan solo tiene que explicar en qué consiste la actividad y repasar el vocabulario que se precisa para llevarla a cabo. A partir de ese momento se deja solos a los alumnos para que la desarrollen (Afrizal, 2015).

Es importante que los estudiantes sean conscientes de que las conversaciones habituales, tal y como detalla Hughes (2011), normalmente son “incorrectas” en lo que se refiere a los criterios de evaluación empleados en dicho tipo de exámenes, pero precisamente el que tengan ese carácter hace que sean el medio idóneo para alcanzar el objetivo que se pretende, y por tanto los alumnos tienen que ser capaces de manejar de forma efectiva todos los mecanismos y elementos que intervienen en la comunicación oral (falsos comienzos, autocorrecciones, oraciones incompletas, muletillas, etc.) y de ese modo conseguir un objetivo y especialmente la competencia comunicativa a la que se refiere Luoma (2004).

La segunda parte de la actividad de expresión oral propuesta, que los estudiantes reflexionen sobre las expresiones y fórmulas empleadas así como

sobre posibles alternativas, tiene que ver con lo que señala Luoma (2004) respecto a que los estudiantes tienen que ser capaces de seleccionar lo que mejor se adapte a cada situación de entre los conocimientos que poseen de la lengua a nivel gramatical, léxico, morfológico, etc. Esta es una tarea difícil para un hablante nativo y mucho más para uno que no lo es, por lo que intentar hacerles reflexionar sobre ello puede resultarles útil cuando tengan que demostrar su capacidad para expresarse de forma oral en un contexto formal que suponga un mayor nivel de estrés, como es realizar un examen oficial.

Para llevar a cabo esta segunda parte de la actividad, se puede hacer uso de las siguientes técnicas o estrategias que se incluyen dentro del aprendizaje colaborativo (Azlina & Nik, 2010): el debate, y la técnica de piensa, júntate y comparte o *think-pair-share*. Esta técnica (Lyman, 1981, 1987) promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de tres fases consecutivas (Slone & Mitchell, 2014; Velázquez Callado, 2013):

1. De forma individual los alumnos reflexionan sobre una cuestión.
2. A continuación, y trabajando en parejas, intercambian y comparten sus opiniones al respecto.
3. Finalmente, se comparten las ideas a nivel de grupo.

Se considera que esta estrategia de aprendizaje no solo aumenta el aprendizaje de los alumnos/as sino que también los involucra en debates, incluso a los que son más reservados y se muestran menos dispuestos a participar en clase (Karge *et al.*, 2011).

La segunda parte de la actividad de expresión oral, permite que tanto los compañeros como los propios alumnos faciliten información sobre su actuación. Finalmente, y tal y como señala Kremers (2000), las estrategias se aprenden con la práctica y autoexperimentación en situaciones reales y comunicativas. Nuevamente con esta autoevaluación de la actuación de los alumnos y su evaluación por parte de un compañero se está propiciando su aprendizaje autónomo y se promueve el desarrollo de la competencia clave de aprender a aprender.

CONCLUSIÓN

Con este artículo, además de presentar una actividad de comprensión auditiva y otra de expresión oral (que se pueden elaborar o adaptar partiendo de las que se incluyen en los libros de texto) para que los/as alumnos/as practiquen y mejoren las destrezas orales en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han repasado varias cuestiones teóricas que diversos investigadores expertos en la materia han señalado como fundamentales para ayudar a los estudiantes a perfeccionar esas destrezas lingüísticas y a que se desenvuelvan con éxito en la lengua meta, al mismo tiempo que se sugieren técnicas (como el debate y piensa, júntate y comparte o *think-pair-share*), y herramientas (como las rúbricas) que ayuden a que los/as alumnos/as puedan ser cada vez más autónomos/as en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al mismo tiempo que se beneficien del aprendizaje colaborativo.

REFERENCIAS

- Abedi, J. (2010). *Performance assessments for English language learners*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Afrizal, M. (2015). A classroom action research: improving speaking skills through information gap activities. *English Education Journal*, 6(3), 342-355.
- Azlina, N. A., & Nik, A. (2010). CETLs: supporting collaborative activities among students and teachers through the use of think-pair-share techniques. *International Journal of Computer Science Issues*, 7(5), 18-29.
- Bakshi, S. (2009). Developing Communicative Language Skills. *ELTWeekly*, 35. Disponible en: <http://eltweekly.com/2009/09/eltweekly-issue35-article-developing-communicative-language-skills/>.
- Berlo, D. (1960). *The process of communication*. New York: Holt.
- Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78, 316-329.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In Mendelsohn, D., Rubin, J. (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 59-73). San Diego, CA: Dominic Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. New York: Cambridge University Press.
- Cañete Outeiral, A. M. (2014). Assessment of young language learners: Using rubrics to bridge the gap between praxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 52-77.

- Cervantes, R., & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. París: CLE International.
- Decreto 59/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de régimen especial de los idiomas alemán, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, inglés italiano, portugués y ruso. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 114, de 13 de junio de 2007. Disponible en: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2007/06/13/pdf/BOCYL-D-13062007-1.pdf>.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (2nd Ed.). London: Longman.
- Harris, K. A. (1990). Pair Activities in Beginning Adult ESL Classes. Disponible en: http://www.calpro-online.org/files/i_presenterpowerpointsandhandouts/i_pdfs_presenterpowerpoints/302_harris_pairwork.pdf.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Essex: Pearson Education.
- Jondeya, R. S. (2011). *The Effectiveness of Using Information Gap on Developing Speaking Skills for the Eighth Graders in Gaza Governorate*

- Schools* (Doctoral dissertation, Al-Azhar University-Gaza). Disponible en: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/96013.pdf>.
- Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective strategies for engaging adult learners. *Journal of College Teaching & Learning*, 8, 53-56.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal XII*(11). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>.
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *ASELE. Actas XI*, 461-470.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Li, Y. (2005). Speaking Activities: Five Features. *US-China Foreign Language*, 9(3), 71-75.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In Anderson, A. S. (Ed.), *Mainstreaming digest*. College Park, MD: University of Maryland College of Education.
- Lyman, F. (1987). Think-Pair-Share: An expanding teaching technique: MAA-CIE. *Cooperative News*, 1, 1-2.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press.
- Ozsevik, Z. (2010). *The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perspective in Implementing CLT in Turkey*. MA

- Thesis*, Graduate College of the University of Illinois at Urbana, Champaign: Turkey.
- Raptou, V. (2001). *Using information gap activities in the second language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Slone, N. C., & Mitchell, N. G. (2014). Technology-based adaptation of think-pair-share utilizing Google drive. *Journal of teaching and Learning with Technology*, 3, 102-104.
- Son, T. L. (2009). *Using Information Gap Activities to Promote Communication In EFL Classes*. In 5th National VTTN ELT.
- Talaván, N. (2010). Claves para comprender la Destreza de la Comprensión Oral en Lengua Extranjera. *EPOS. Revista de Filología*, 26, 195-216.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral: Universidad de Valladolid).
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, D. (2007). Research based criteria for the design and selection of literacy and thinking tools. *Literacy Learning: The Middle Years Journal*, 15(2), 280-310.