REALCE DEL INPUT ORAL POR MEDIO DEL VÍDEO: ESCUCHAR => COMPRENDER => ¿ADQUIRIR?

Eva Dam Jensen
Universidad de Copenhague

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), merecen especial atención las teorías que se producen en el área de investigación del aprendizaje de LE. Sólo tomando como punto de partida estos resultados, los que diseñan la enseñanza del futuro podrán llegar a producir material que tome en cuenta la disposición del aprendiz. El propósito de la presente contribución es repasar los argumentos que han llevado a los lingüistas a formular la propuesta de la técnica pedagógica del *realce*, pasando por las posibles razones que existen de por qué todos los esfuerzos didácticos en realidad tienen tan limitados efectos; para finalmente proponer una alternativa en la línea del *realce,* pero para la lengua hablada y caracterizada por el hecho de que el orden de estructuras tratadas no lo planea el profesor, sino que se deja a la atención selectiva del mismo aprendiz.

La palabra 'realce' es un intento de traducir *enhancement* del inglés. Esta palabra representa la técnica propuesta por Sharwood Smith (1993) de subrayar en el input una estructura o una construcción, para que el aprendiz le preste atención. La técnica se inventó para el texto escrito, y el realce se realizaba al principio como énfasis gráfico, destacando los ejemplos p. ej. en negrita, con mayúsculas o con letras en verde. El concepto pertenece a la discusión psicolingüística del procesamiento del input, la comprensión, la interacción, y la difícil adquisición. La propuesta del realce surgió en un momento en que ya no se podía desatender la sospecha de que presenciar input comprensible no era suficiente para asegurar el aprendizaje. Con el realce se pretendía procurarle al aprendiz la ocasión de reparar en una forma contextualizada en el input lingüístico, para hacer posible el aprendizaje, lo cual según la hipótesis del *Noticing* es la condición necesaria (Schmidt 1990).

1. LAS HIPÓTESIS DEL INPUT Y DE LA INTERACCIÓN

Según el paradigma del Input Comprensible (Krashen 1980), A/LE es un proceso subconsciente causal que se realiza como "escuchar => comprender => adquirir", o sea, la comprensión es la condición necesaria y suficiente para que ocurra aprendizaje. A medida que se va escuchando lengua comprensible, el dominio de las estructuras crece 'sólo'; ni siquiera hace falta intentar hablar. A partir de los '80 esta postura tuvo mucho éxito entre los profesores de lenguas extranjeras, sobre todo en Norteamérica. Es, ante todo, la teoría detrás del método 'de inmersión', ampliamente usado en el Canadá. Dentro del mismo paradigma, Long (1983a) formuló la Hipótesis de la Interacción. Esta añadió a la hipótesis original de Krashen la idea de la 'negociación' sobre el contenido. En el fondo las dos hipótesis son psicolingüísticamente idénticas, pero en la última se añade la idea de reforzar

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

la comprensión. En esta última se basa el método de *Communicative Language Teaching*, la enseñanza comunicativa, y es, claro está, en la idea de la hipótesis de la Interacción en la que se apoya el 'task based learning' o sea el enfoque de por tareas (ver p. ej. Long & Crooks 1992).

2. L1: SÍ - L2: NO

Detrás de las Hipótesis del Input y de la Interacción se encuentra, como se sabe, la teoría lingüística propuesta por Chomsky en 1959 sobre la naturaleza de la lengua que supone que nuestra facultad lingüística innata, la gramática universal, se encarga de estructurar el ínput y crear la competencia lingüística en la lengua materna. En el caso de L1 no cabe duda de que es válida como descripción. El niño no tiene quien le organice las reglas gramaticales, salvo en ambientes escolares y familiares que siguen la visión tradicional de la educación lingüística. El niño las va construyendo por su cuenta, como parte de la socialización general, mientras comunica, en un proceso sumamente creativo que consiste en continua formación y prueba de hipótesis. En L2 es más dudoso si es válida esta descripción del proceso: En L1 el éxito es seguro; en L2 lo es bastante menos. Se puede formular la pregunta de si la ausencia del éxito se debe a la pérdida del acceso al aparato de aprendizaje que nos servía para la L1, o si es posible inventar maneras de volver a aprovecharlo bajo las nuevas circunstancias.

3. INTERACCIÓN =>COMPRENSIÓN: SÍ => ADQUISICIÓN: NO

Durante los 80 y 90 se examinó en varios cientos de estudios la hipótesis sobre la eficacia de la interacción en los llamados estudios del ínput que analizaban las modificaciones que producen los hablantes nativos para ser comprendidos por los aprendices. Se probaba plenamente que las negociaciones apoyan la comprensión, sobre todo si el interlocutor del aprendiz es un hablante nativo que modifica su ínput (artículo de revista: Pica 1994). Por fin, inspirado en la las ideas sobre el Noticing se dirigió el examen directamente a la pregunta de si la negociación además de fomentar la comprensión también llevaba al aprendizaje. De ocho estudios, cuatro –Gass y Varonis (1993), Loschky (1994) y Sato (1986) Alcón (1994)– tuvieron que concluir que no se podía demostrar ningún efecto de la negociación sobre el aprendizaje. En otros dos Leow 1993 y 1995 llegó a la misma conclusión acerca de input (pre-) simplificado. (Sobre los dos últimos volveremos más abajo).

Cabe preguntarse en qué consiste la negociación: puede ser un proceso en que el hablante nativo (por ejemplo, el profesor) ajusta su lengua al nivel de comprensión del no nativo, dejándose guiar por las preguntas de aclaración y otras señales de éste. Un modelo típico de interacción podía ser el siguiente (destacado por Young & Doughty como un ejemplo de interacción feliz).

Nativo: *¿Los llevas todos los días?*

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

No nativo: *¿Eh?*
Nativo: *¿Te los pones todos los días?*
(Young & Doughty 1987, mi traducción)

En el primer turno el hablante nativo hace una pregunta que no es captada por el aprendiz. En el segundo, este pide una clarificación, y en el tercero, el nativo ha adivinado el problema y reformula la pregunta. Es muy probable que el aprendiz logre sacar el sentido, pero es dudoso si aprende algo. Porque al suprimirse el elemento problemático se le quita el desafío, –y de esta manera es privado de la oportunidad de descubrir qué era lo que le bloqueó la comprensión en el primer intento. Otra clase de negociación ocurre durante la interacción comunicativa entre aprendices en las clases de lengua. Esta la describe así Teresa Pica:

> "...trabajan con el idioma para obtener la comprensión necesaria, repitiendo un mensaje, ajustando su sintaxis, cambiando sus palabras, o modificando su forma y contenido de una multitud de diferentes maneras." (Pica 1994:494, mi traducción).

Estos dos ejemplos ilustran un mecanismo inherente en la interacción, mostrando que el aprendiz, si pide repetición o aclaración, lo que recibe es otra formulación diferente, con el mismo contenido, de la que se ha quitado el problema. Pero con quitarle al aprendiz la causa del problema, se le quita también la oportunidad de descubrir qué era lo que le impidió la comprensión la primera vez, por no hablar de la ocasión de enfocar las formas que contenían los problemas. Estos mecanismos bien podrían ser culpables de la falta de resultados positivos de la Hipótesis de Interacción.

Mirado más de cerca hay que reconocer que la tarea del aprendiz es en sí una paradoja de difícil solución: por una parte el ínput tiene que contener rasgos interesantes para el aprendizaje, pero al mismo tiempo la capacidad de atención es muy limitada. Y eso es grave, en vista de la necesidad que tiene el aprendiz de notar la forma del ínput. Desafíos en el input y falta de tiempo para poner atención, no pueden, por supuesto, ser prohibitivos en el caso de la adquisición de idiomas en un sentido definitivo, ya que también son las condiciones del niño aprendiz de su L1. Pero en la L2 puede muy bien ser el factor crítico en lo que concierne a *la velocidad* del aprendizaje. Es que otro factor en las circunstancias del aprendiz de L2 que contribuye a dificultar la tarea es precisamente *el tiempo disponible.* Según los investigadores de L1 el día de su sexto cumpleaños, un niño ha gastado 12.000-15.000 horas en adquirir la parte de lo que en ese momento domina de su lengua materna (Lightbown 1985). Para comparar solemos decir que al terminar los dos años del primer ciclo de español en Dinamarca (L3, siempre) que siguen a 2 o 3 años de bachillerato, contando 3 meses de estudios en España, un estudiante de licenciatura de una lengua ha dedicado unas 1.500 horas. Las dos tareas no son, por supuesto, idénticas; si lo fueran, nadie sería capaz de aprender a hablar una L2. Hemos visto que mientras la lengua materna sí se puede aprender por medio de la negociación, esta técnica no es indicada para el aprendizaje de la L2.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

Las soluciones clásicas de la paradoja han sido varias. En los métodos tradicionales antes de la Hipótesis del Ínput, la contextualización de los ejemplos gramaticales no tenía importancia. En el de 'gramática y traducción' las reglas gramaticales se estudiaban separadas del texto literario que era el verdadero objeto de estudio. En el audiolingual se memorizaban ejemplos sin contenido. El problema cambia otra vez con la venida del Método Comunicativo en el que el enfoque de la forma gramatical se considera un producto secundario de la comunicación.

4. ESTUDIOS DEL REALCE

Fue el reconocimiento de que la paradoja no se solucionaba sólo usando el Método Comunicativo que llevó a algunos investigadores de A/LE a experimentar con la técnica del realce, o sea con maneras de poner en relieve ejemplos gramaticales difíciles en el ínput escrito, para facilitar la puesta de atención. Uno de los primeros estudios fue el de Doughty (1991) que demostró que por medio de esta técnica (usando énfasis gráfico en un texto escrito en la pantalla del ordenador) es posible estimular la atención en una estructura gramatical específica, como parte de un curso de instrucción comunicativa. Es decir que el aprendiz, mientras trabajaba con el contenido del texto, en efecto lograba notar cómo estaba construida la lengua, e ir formulando sus hipótesis sobre las reglas. Pero por los 90, el lenguaje hablado se había ya establecido como la meta comúnmente aceptada de la enseñanza, y pronto se vieron experimentos que trataban de combinar la enseñanza de la lengua hablada con un realce de rasgos formales determinados dentro de un marco comunicativo. En una serie de estudios se propusieron diferentes técnicas con este fin, que todos tuvieron resultados positivos: lograron mostrar que existen técnicas didácticas capaces de hacer a los aprendices reparar en formas gramaticales preelegidas mientras comunican (White, L, N. Spada, P.M. Lightbown & L. Ranta 1991; VanPatten & Cadierno 1993).

5. LA SELECCIÓN DE LA FORMA SIGUIENTE A APRENDER

Para resolver el problema de la progresión gramatical tan ajeno al enfoque comunicativo, en todos estos experimentos se había optado por la solución tradicional de dejar la elección de la estructura a aprender al profesor/investigador. Pero justamente en esos años se establecía el concepto de *learnability*, que afirmaba que todo aprendiz sigue una misma ruta en su aprendizaje de ciertas estructuras gramaticales, y que por eso, el momento de estar listo para una estructura específica es determinado por el desarrollo del mismo aprendiz. (Pienemann 1989). En esta línea, Long pone al día su Hipótesis de la Interacción, proponiendo que el aprendiz recibe y procesa el ínput empleando, por una parte, su atención selectiva, y por otra, su propia capacidad de procesamiento en desarrollo (Long 1996). Con esta óptica, le toca al aprendiz mismo ir escuchando con atención para averiguar si el ínput difiere del propio interlenguaje. Es decir, que en un proceso no necesariamente consciente, va descubriendo divergencias entre su propia versión

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

incompleta de la L2 y el input que recibe, formulando paso por paso sus hipótesis acerca de las estructuras detrás.

6. ESCUCHAR CON ATENCIÓN

Es una experiencia común que cuando oímos hablar a alguien, es inevitable percibir el sonido, y si se trata de, por ejemplo, el noticiero en nuestra L1, entendemos todas las palabras. Pero cuando terminan de referir la noticia, es fácil que no podamos extraer el sentido, si nos olvidamos de escuchar. Escuchar es, por lo tanto, un proceso activo que exige atención, incluso a un hablante nativo. Por otra parte, a un nativo no le cuesta problemas extraer el sentido si pone atención. Aplicando el almacén de conocimientos y recuerdos que tiene en su memoria de largo plazo va procesando la señal acústica para sacar la nueva información (Gathercole y Baddeley 1993). La formulación concreta sólo está disponible en la memoria de trabajo un par de segundos (Sachs 1967). En el momento de haber sido interpretado el contenido, la idea pasa al almacén de largo plazo, y el eco de la imagen sonora, o sea la formulación verbal, se borra de la memoria de trabajo. Este mecanismo es el que dificulta el aprendizaje por medio de la lengua hablada, ya que impide la atención. El problema reside en la capacidad limitada de la memoria de trabajo. Se necesita todo el tiempo disponible solamente para deducir el sentido, y no sobra capacidad mental para reparar en la forma. Es ese período que es demasiado corto para dejarle al aprendiz llevar a cabo los dos procesos necesarios: primero el de interpretar el sentido y segundo, el de reparar en la forma. Parece que el desafío se puede resumir así: ¿cómo es posible exponer al aprendiz a input relevante para su desarrollo lingüístico y al mismo tiempo darle herramientas para recordarlo el tiempo suficiente para descubrir cómo estaba formulado.

7. LA REPETICIÓN IDÉNTICA

En el proyecto de investigación y enseñanza del español hablado, 'Enredos ' de la Universidad de Copenhague, Thora Vinther y yo proponemos la solución de trabajar con maneras de alargar el período de contacto que tiene el aprendiz con la imagen acústica, que es el tiempo de articulación más la pausa, anterior a la intervención siguiente. Este alargamiento se puede por ejemplo efectuar proveyendo una repetición idéntica de la enunciación, inmediatamente después de la primera escucha (Jensen 2000; Jensen & Vinther entregado; Jensen & Vinther entregado; Vinther en prensa). Durante el primer pase, cualquier oyente se concentra en el contenido (VanPatten 1990). En L2 la misma segmentación –o sea, el averiguar dónde termina una palabra y dónde empieza la siguiente–, puede ser problemática si por ejemplo la velocidad es demasiado alta, si hay ruido en el canal, o si el habla es poco clara. La segunda vez que la misma enunciación entra en la memoria de trabajo, el significado ya ha sido interpretado (en grado variable); el contexto situacional todavía está presente en la memoria, y el aprendiz puede gastar todos sus recursos y todo el tiempo disponible en analizar cómo estaba formulada.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

Cosa curiosa, entre los ocho estudios mencionados arriba, que examinaron el efecto de la negociación, dos habían obtenido resultados positivos: Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) pudieron concluir que en efecto sus sujetos lograron aprender por medio de la negociación. Como los dos estudios trataban de sustantivos, el resultado concuerda con la idea de la eficacia de la repetición idéntica, ya que los sustantivos (o palabras de contenido en general) son la única clase de palabras que los hablantes repiten idénticamente con naturalidad (Hatch 1978b). Por lo tanto, se podía proponer como interpretación de los resultados de los dos estudios que no es que la negociación llevara al aprendizaje, sino que dentro de la negociación, lo que produjo el resultado positivo fue la repetición idéntica.

Siguiendo la misma idea del conflicto entre la necesidad del *noticing* y la limitación de la memoria, también Gass *et al.* experimentaron con la repetición idéntica. En este caso no se trataba de repetición del ínput, sino de varios intentos por parte de los sujetos de producir el mismo output. En el diseño de este estudio los grupos experimentales hicieron una relación después de cada pase del mismo vídeo. Se suponía que en la primera se iban a concentrar en el contenido, y que en relaciones siguientes su atención estaría libre para prestar concentrarse en la forma, movilizando así su L2 interna (Gass, Mackey, Alvarez-Torres y Fernández-García 1999). En este estudio también se obtuvieron resultados positivos.

8. EL ÍNPUT NECESARIO

En el proyecto Enredos, en cambio, trabajamos con la repetición del ínput lingüístico. Como ya vimos, la repetición idéntica es muy poco frecuente en el intercambio normal. La reacción de un interlocutor nativo suele ser la de ofrecer otra versión más fácil, si le piden repetición o aclaración. Por eso, para poder trabajar con repetición sistemática, nuestra solución ha sido la de recurrir al vídeo como en el estudio de Gass *et al.*

Es de suma importancia llamar la atención al hecho de que para este fin no sirve cualquier vídeo. El ínput, para ser relevante para el aprendizaje, debe ser genuino en su uso lingüístico y motivador en su contenido. Porque, si no es genuino, los aprendices corren el riesgo de formar hipótesis falsas; si no es motivador, no prestarán atención al detalle. Para servir como material para estudio detenido de la lengua hablada, tiene que presentar un diálogo complejo, espontáneo, no reducido, producido entre hablantes nativos, en forma de negociaciones informales de la vida diaria. En vista de lo difícil que es encontrar esta clase de material, nosotras ya desde los '80 producimos programas de vídeo para cumplir con eso. A través de muchas producciones y experimentos en el aula hemos ido desarrollando una serie de pautas para la producción de vídeos para enseñar lengua, junto con una didáctica que toma en cuenta las teorías de adquisición que se apoyan en evidencia empírica.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...
Centro Virtual Cervantes

9. LA FUNCIÓN DEL REALCE EN LA ENSEÑANZA

Hemos visto que la negociación tiene su fuerte en el intercambio de información, pero también, claro está, se usa en aula en fases de entrenamiento. También hemos visto que el mismo aprendizaje requiere atención a la forma en su contexto lingüístico. Pero el acceso a una repetición del input no implica en absoluto adquisición automática. Por medio de la repetición idéntica, la enunciación se presenta ante el aprendiz como una oferta. Pero como hemos visto (Long 1996, Pienemann 1989), la secuencia del aprendizaje de formas y estructuras está regida por dos principios: uno, el *sílabus* interior del aprendiz que sigue un camino de evolución, común entre todos los aprendices respecto a una serie de estructuras. El orden de este desarrollo no se deja cambiar. El otro principio es que todas las demás estructuras son (con una palabra que antes no estaba en el diccionario del inglés) 'variational', es decir que son 'de orden libre'. Estas son escogidas por la atención selectiva del aprendiz.

A diferencia de los experimentos de los otros tipos de realce mencionados arriba, la técnica de la repetición idéntica sólo extiende el tiempo de escucha, no determina qué forma toca aprender en cada momento. Se deja a los aprendices total libertad para seleccionar la forma siguiente a aprender, confiando en que funcionen tanto la organizadora del desarrollo de su *sílabus* interno, como su propia intuición y curiosidad. Esa sería la forma más 'natural'. En fases posteriores de trabajo, empero, se puede recalcar en vocabulario, expresiones y estructuras específicas, incluso como formación de hipótesis guiada por el profesor. Así se puede proveer a los aprendices de lengua relevante para las tareas.

De esta manera, es posible evitar el rodeo por el input escrito en la preparación de las tareas orales.

10. BIBLIOGRAFÍA

Alcón, E. (1994): "Negotiation, foreign language awareness and acquisition in the Spanish secondary education context." *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 83-96. Den Haag.

Chomsky, N. (1959): Review of "Verbal Behavior" by B.F. Skinner. *Language* 35, pp. 26-58.

Doughty, C. (1991): "Second Language Instruction does make a difference." *Studies in Second Language Acquisition*, 13,431-469.

Ellis, R., Y. Tanaka & A. Yamazaki. (1994): "Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings." *Language Learning* 44, pp 449-491.

Gass, S., Mackey, A., Álvarez-Torres, M.J. & Fernández-García, M. (1999): "The effects of task repetition on linguistic output." *Language Learning* 49, pp 549-581.

Gass, S. & E. Marlos Varonis. (1994): "Input, Interaction and Second Language Production." *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...

Centro Virtual Cervantes

Gathercole, S. & A. D. Baddeley. (1993): *Working Memory and Language*, Laurence Erlbaum Associates, Hove, UK.

Hatch, E. (1978b): "Discourse analysis and second language acquisition." En E. Hatch (ed.) *Second language acquisition: A book of readings* (pp 401-435). Rowley, MA: Newbury House.

Jensen, E.D. (2000) "Cien diarios sobre su proceso de comprensión llevados a cabo por los informantes del estudio empírico sobre el efecto de la repetición exacta en la adquisición de E/LE." 400 pp. *Dpto. de Románicas*. Universidad de Copenhague.

Jensen, E.D. & Vinther T. *Enredos Interactivos.* Curso de comprensión oral a nivel avanzado. 2 CD-Rom.

Jensen, E.D. & Vinther T. *Exact Repetition as Input Enhancement in SLA.*

Vinther, T. (en prensa) "Elicited Imitation." *International Journal of Applied Linguistics* 12, 1.

Krashen, S. (1980): "The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition." En R. Scarcella & S. Krashen (eds) *Research in Second Language Acquisition.* Newbury House, Rowley, Mass.

Lightbown, P. & N. Spada. (1990): "Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching." *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-48.

Leow, R. (1993): "To Simplify or Not to Simplify. A Look at Intake." *Studies in Second Language Acquisition* 15, 335-355.

Leow, R. (1995): "Modality and intake in second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition* 7, 79-89.

Lightbown, P. (1985b): "Great Expectations: Second Language Acquisition research and classroom teaching." *Applied Linguistics* 6, 173-189.

Long, M. (1983a): "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers." *Studies in Second Language Acquisition*, 177-193.

Long, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language learning." Ritchie & Bhatia (eds.) 413-468.

Long, M. & G. Crookes. (1992) "Three approaches to task-based syllabus design." *TESOL Quarterly* 26, pp 27-56.

Loschky, L. (1994): "Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?" *Studies in Second Language Acquisition.* 16, 303-323.

Pica, T. (1994): "Review Article. Research on Negotiation: What Does it Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?" *Language Learning,* 44, 439-527.

Pienemann, M. (1989): "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses." *Australian working papers in language development* 1:3.

Sachs, J. S. (1967): "Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse." *Perception & Psychophysics*, 2, 437-442.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...

Centro Virtual Cervantes

Sato, C. (1986): "Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection." En Day (ed.) *Talking to learn Conversation in second language acquisition*. Newbury House Publ. Rowley, Mass.

Schmidt, R. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11, 129-158.

Sharwood Smith, M. (1993): "Input Enhancement in instructed SLA: Theoretical bases." *Studies in Second Language Acquisition,* 15.

VanPatten, B. (1990): "Attending to Form and Content in input: An experiment in consciousness." *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287-301.

VanPatten, B. & T. Cadierno (1993): "Explicit instruction and input processing." *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225-243.

White, L., N. Spada, P. M. Lightbown & L. Ranta. (1991): "Input Enhancement: an L2 Question Formation." *Applied Linguistics* 12, 416-432.

Young, R. & C. Doughty (1987): "Negotiation in context: A review of research." Lantolf & Labarca (eds): *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom.* 1987.

ASELE. Actas XII (2001). EVA DAM JENSEN. Realce del input oral por medio del vídeo: ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes