Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes daneses de ELE

Diana Berber
Universidad de Turku, Finlandia

Ana María Macías
Universidad de Aalbor, Dinamarca

1. Introducción

Hablar con fluidez es frecuentemente el objetivo fundamental de tanto profesores como aprendientes de L2. El término fluidez se viene usando comúnmente en la enseñanza de lengua extranjera como elemento descriptivo de la performatividad oral y como indicador del progreso del aprendiente (Chambers 1997; Francine 1997) sin que hasta el momento exista conformidad o acuerdo unívoco sobre lo que se considera fluidez. Nuestro estudio trata de determinar de forma cuantitativa y cualitativa la percepción de fluidez por parte de evaluadores nativos y no nativos profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Conceptos como el ratio de habla, la longitud media de run y la longitud de las pausas pueden ser cuantificables y son las medidas normalmente más usadas y consolidadas como parámetros de fluidez (Towell et al. 1996; Kormos y Dénes 2004; Rossiter 2009; Segalowitz 2010). Sin embargo, otros elementos con los que también se asocia y define fluidez, tales como facilidad, sin esfuerzo o naturalidad son criterios cualitativos a menudo basados en una impresión global (Chambers 1997: 535).

Uno de los problemas generalmente relacionados con el término que nos ocupa es el de su vínculo, inclusión y confusión con el término competencia, dominio e incluso corrección entre profesionales y profesores de lengua. A pesar del carente consenso sobre el significado y acotación del término, del debate sobre qué parámetros utilizar para medir y cuantificar la fluidez (Koponen y Riggenbach 2000) y de no haber un modelo o marco generalmente aceptado, la fluidez sigue siendo utilizada como elemento evaluador en los niveles comunes de referencia (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) dentro de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Otros aspectos incluidos son la interacción, coherencia, alcance y corrección (Consejo de Europa 2002: 32-33). La fluidez, según el Marco Común, es definida *como la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida* (íbid.: 125).

La importancia dada a la fluidez ha ido a su vez modificándose paralelamente al desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza en lengua extranjera. Mientras los métodos clásicos presentaban clara orientación a la corrección formal, posteriores modelos y enfoques, como el comunicativo o el enfoque por tareas, subrayan la importancia de tanto la fluidez como de la corrección.

El concepto de fluidez en L2 ha sido utilizado ampliamente en los últimos 30 años dentro del marco del enfoque comunicativo. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la competencia comunicativa se define a través del desarrollo y uso simultáneo de una serie de subcompetencias, entre ellas la competencia lingüística, discursiva, sociolingüística, cultural, pragmática y comunicativa estratégica. (Hymes 1970; Canale y Swain: 1980; Savignon: 1997; Harding: 2014).

En el modelo de Canale y Swain (1980) se distingue entre competencia comunicativa y actuación comunicativa, siendo la última de ellas el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. Estos autores afirmaron que explicar una teoría de actuación comunicativa era simplemente imposible ya que contendría variables que no estarían relacionadas con el conocimiento lingüístico y que podrían tener impacto en la comunicación. Canale (1983a; 1983b) introdujo apenas tres años después un cambio en la definición de competencia comunicativa dejando de utilizar el término actuación (*performance*) y proponiendo el uso de comunicación real (Canale 1983a: 5).

Canale (ibíd.) define el término comunicación real como la realización de conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo (ibíd.). Canale establece que la competencia comunicativa es una parte esencial de la comunicación real pero que es reflejada por esta solo indirectamente, y en ocasiones imperfectamente (op. cit.: 2) debido a condiciones que limitan la producción. De manera explícita define la competencia comunicativa como conocimiento y habilidad que son usados en situaciones comunicativas reales y que incluyen variables psicológicas y contextuales, abriendo lo que lo que McNamara posteriormente (1996) asemejó y definió como una *caja de Pandora*.

En términos generales, que una persona hable una lengua extranjera con soltura, de una manera fluida, significa que esa persona tiene un buen dominio de la lengua y que la utiliza con facilidad y eficacia (Chambers 1997). Los orígenes etimológicos de la palabra fluidez en español nos remontan al verbo fluir. Crystal y Davy (1975: 88) definen fluidez a través de términos tales como uniformidad y continuidad en el discurso. Crystal (1987) y Chambers (1997) señalan como cualidades asociadas a la fluidez facilidad, naturalidad, rapidez, sin esfuerzo. Chambers, por su parte, señala cualidades no asociadas a la noción de fluidez como irregularidad, intermitencia e incluso vacilación o no conclusión de los enunciados verbales.

Koponen y Riggenbach (2000) discuten, examinan y deconstruyen las acumulaciones metafóricas asociadas al término *fluency* en inglés y sus equivalentes en otras lenguas. Estos autores señalan que en estas y otras muchas lenguas, la metáfora conceptual subyacente es la de "lengua en movimiento".

En uno de los primeros estudios sobre la fluidez, Crystal y Davy (1975: 88) definen fluidez a través de términos tales como uniformidad y continuidad en el discurso. Por su parte, Fillmore (1979) conceptualizó la fluidez como la habilidad discursiva de hablar con pocas pausas, lo cual implica cierta automaticidad del procesamiento lingüístico.

Un hablante fluente es, según el autor, aquel que es capaz de hablar sin titubeos, emitiendo enunciados coherentes, razonados y con densidad semántica. Fillmore agrega a estos dos puntos la apropiada elección del contenido de acuerdo al contexto enunciativo y por último un uso de la lengua imaginativo y creativo. Su definición de fluidez es bastante extensa y no difiere esencialmente de la definición de dominio lingüístico.

Tomando a Fillmore (1979) como punto de referencia, Brumfit (1984) caracteriza la fluencia como habilidad de producir y procesar de manera creativa la lengua, sin pausas excesivas o titubeos mediante la producción de enunciados coherentes usando para ello estructuras sintácticas y contenidos semánticos apropiados a la interacción requerida. Cuando todos estos factores confluyen y existe también a su vez un conocimiento del medio apropiado y una personalidad adecuada, el hablante no carecerá de palabras ni se le trabará la lengua al emitir enunciados (Fulcher 2013). Es entonces cuando tenemos la impresión de que el enunciado es fluido.

Brumfit (1984) caracteriza la fluidez contrastándola con el acierto formal y la describe como uso natural de la lengua (Brumfit 1984: 56) aunque no necesariamente con el mismo nivel de comprensión o producción que el de un nativo, teniendo también en cuenta el aprovechamiento y uso efectivo del sistema lingüístico adquirido hasta el momento por los estudiantes. La definición de Brumfit se desvía de la definición tradicional al no considerar como factores decisivos el dominio y competencia lingüística a nivel nativo, poniendo énfasis en el uso real de la lengua en cualquier nivel de adquisición y enfatizando a su vez los procesos de producción lingüística en situaciones que ocurren normalmente (Chambers 1997).

En su sentido más amplio (Lennon 1990; Lennon 2000) la fluidez tiende a incorporarse y ciertamente a confundirse con la noción de dominio lingüístico o competencia lingüística, correspondiendo, en ambos casos, con el mismo nivel que mostraría un nativo de la lengua en cuestión. Hablar como un nativo es pues una frase comúnmente utilizada para referirse a un hablante competente de una LE (Chambers 1997).

En su sentido más restringido (*narrow sense*), la fluidez se considera como un componente de la destreza oral, diferente a otros componentes, como, por ejemplo, la corrección y complejidad gramatical, los conocimientos gramaticales, sintácticos o léxicos, pronunciación o cantidad y calidad del contenido.

Recientemente Segalowitz (2010: 48) ha distinguido tres aspectos dentro de la fluidez: la fluidez cognitiva - habilidad de planificación y ejecución discursivas mediante la integración de mecanismos cognitivos -la fluidez del enunciado- que puede ser medida en muestras de enunciados teniendo en cuenta las propiedades acústicas objetivas del mismo y, por último, la fluidez percibida, foco de atención en esta investigación. La fluidez percibida se explica como la evaluación que los receptores realizan sobre la fluidez lingüística a partir de impresiones derivadas de enunciados emitidos.

En la corriente de investigación de segundas lenguas (Kormos y Dénes 2004) la fluidez se ha estudiado principalmente en cuatro niveles: temporal, interactivo, fonológico

y léxico. Nuestro estudio se adscribe dentro de la línea de otros trabajos cuyo enfoque reside principalmente en descubrir qué aspectos de la producción oral contribuyen y son determinantes a la hora de percibir y evaluar producciones orales.

Existe una serie de medidas cuantitativas que se han utilizado como parámetros correlativos en la evaluación percibida de fluidez. Entre ellas cabe mencionar, el ratio de habla – esto es, palabras o sílabas emitidas en un tiempo dado, incluyendo o no las pausas- (Lennon 1990; Kormos y Dénes 2004; Towell 1996) ratio fonación-tiempo (Lennon 1990; Kormos y Dénes 2004; Towell 1996) y duración media de pausa (Kormos y Dénes 2004; Towell 1996). Aunque poco utilizado por el momento, existe también un cuarto parámetro de carácter fonológico, introducido por Kormos y Dénes (2004) a través del cual se miden las sílabas acentuadas por minuto.

Una de las medidas más aceptadas y afianzadas dentro de la investigación de fluidez es la medida del ratio de habla, parámetro que se ha elegido para la parte cuantitativa del análisis de las producciones orales. Tampoco aquí nos vemos exentos de consideraciones prácticas en cuanto al cálculo de la medida.

Las variantes comunes de ratio de habla pueden calcularse atendiendo al número de palabras o sílabas por minuto excluyendo o no discontinuidades (autocorrecciones, comentarios, pausas, intrusión lengua materna, unidades incomprensibles).

En los estudios consultados sobre el ratio de habla no se explica o justifica la elección de una variante en concreto (sílabas o palabras por minuto), si bien parece ser que la elección de una de ellas descarta la otra. En cuanto a la variante de inclusión o exclusión de discontinuidades se suelen usar las dos variantes.

2. Cuestiones de investigación

El ratio de habla es, como hemos visto, una de las medidas más consolidadas, de más fácil cálculo y sencilla de utilizar. A través de esta medida pretendemos investigar la correlación existente entre el ratio y la clasificación y evaluación de la fluidez percibida y del nivel lingüístico de los estudiantes a través de sus producciones orales.

En el centro de estudios al que pertenecen los estudiantes, hay una tradición reconocida de trabajo y exámenes orales en lengua extranjera de proyectos en grupo. Los estudiantes son evaluados individualmente atendiendo al contenido, metodología, estructura y calidad empírica de los trabajos y también por sus presentaciones y defensa oral del proyecto. En el examen oral hay un examinador, que ha sido el supervisor del proyecto, y un censor interno o externo. Los censores externos pueden ser de otras universidades o institutos del país. Es justamente en la evaluación de las presentaciones orales donde, por regla general, existen los desacuerdos más marcados debiéndose estos quizás, a la falta de especificación de parámetros de evaluación lingüística en el plan de estudios. Nos encontramos a menudo con proyectos y presentaciones de características desiguales y cuya valoración depende del libre arbitrio del examinador y censor, ya que ambas partes son evaluadas de forma conjunta. Es indiscutible que a veces una

de las dos partes tiene más peso específico y en nuestra experiencia, estudiantes con mayor fluidez suelen obtener, no siempre justamente, las mejores calificaciones.

Nos planteamos las siguientes cuestiones de investigación:

Cuestión 1: En qué medida hay una correlación entre el ratio de habla y la fluidez percibida por parte de evaluadores nativos y no nativos.
Cuestión 2: En qué medida influye el ratio de habla en la evaluación del nivel lingüístico por parte de los evaluadores.
Cuestión 3: Hay resultados destacados que nos permitan encontrar una pauta dominante que explique las evaluaciones de fluidez de nativos y no nativos.

3. Datos

Para este estudio se recogieron las producciones monologadas de 20 estudiantes de tercer semestre de Español y Estudios Internacionales (SIS) de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. Todos los estudiantes dieron su consentimiento para participar en el estudio. Cada estudiante realizó dos grabaciones -una en setiembre de 2014 y otra en mayo de 2015- delante de una de las investigadoras. Estas grabaciones tuvieron un doble propósito, sirviendo la prueba de setiembre 2014 como prueba discriminatoria de nivel para la formación de grupos en cierta medida homogéneos y, por otra parte, nos dieron los datos necesarios para esta investigación. Las narraciones producidas por los estudiantes tuvieron como base la misma historia en viñetas de Quino para ambas producciones. Todos los estudiantes excepto uno tienen danés como lengua nativa. Los estudiantes tuvieron cinco minutos de preparación antes de realizarse las grabaciones. La elección del formato monologado en audio viene motivada por anteriores estudios relacionados con fluidez. Se han seleccionado para este estudio solo las producciones monologadas desechándose, consecuentemente, cualquier tipo de producción emitida después de intervención de cualquier tipo por parte de la entrevistadora.

La duración de las producciones es variada (ver tabla 1) y se decidió antes de comenzar con las grabaciones que el estudiante verbalmente expresaría su intención de parar la descripción cuando no deseara/pudiera decir más, o bien harían una señal para dar a entender que no deseaban seguir más.

PARÁMETROS	PRODUCCIONES ORIGINALES (MINUTOS)	
Fecha	Set. 2014	Mayo 2015
Grabaciones	20	18
Suma	35,13	47,6
Media	1,75	2,64
Mediana	1,71	2,4
Mínima	0,55	0,83

Máxima	3,11	5,1
Oscilación	2,56	4,27

Tabla 1. Duración de los fragmentos analizados

4. Método de investigación

4.1. Cálculo de la variante ratio de habla

Los datos obtenidos son el resultado del cálculo de la unidades recogidas (palabras reconocibles en español), transcritas a partir del original en audio a base en texto, durante el tiempo explicitado por el estudiante, pausas incluidas. El método de cálculo de palabras es automático y el procedimiento es la función de Microsoft Word® contar palabras (ver tabla 2).

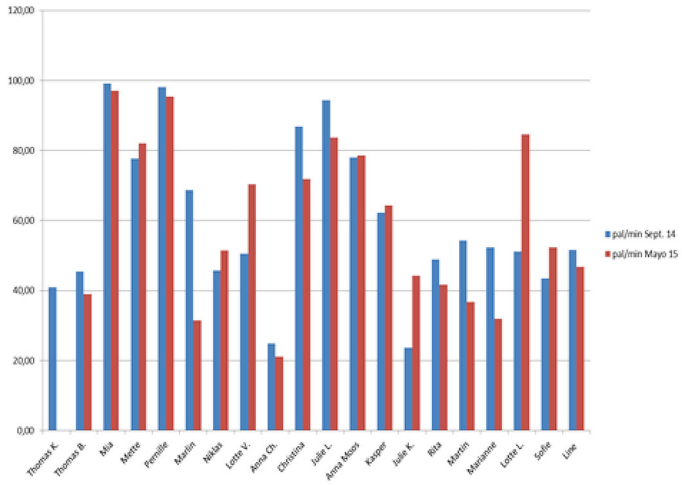


Tabla 2: Ratio de habla

4.2. Evaluación de la percepción de fluidez

Para llevar a cabo la evaluación de la fluidez percibida se contactó a 13 evaluadores profesionales de español como lengua extranjera. Siete de ellos eran nativos y seis no nativos. Los evaluadores procedían de Finlandia, México, Dinamarca y España. Todos ellos recibieron un USB en el que se guardaron las producciones de los estudiantes. Los evaluadores acordaron borrar las producciones una vez hubieran hecho la evaluación.

Para facilitar la tarea de evaluación se les dieron unas pautas sencillas en las que se explicaba qué es lo que se pretendía que hicieran así como una definición orientativa del concepto fluidez. Se definió fluidez como la impresión que el emisor genera sobre el receptor sobre su capacidad articulatoria, pudiendo este último seguir el discurso sin

esfuerzo. A esto contribuye la emisión de un discurso a una velocidad adecuada, la habilidad del emisor de seguir adelante y desenvolverse y factores como interrupciones, discontinuidades, ritmo del discurso, velocidad, etc. Esta definición es una adaptación de la propuesta por Brown et al. (2005). De manera especial se subrayó que el concepto fluidez se diferencia específica y explícitamente de otros conceptos como la corrección gramatical, pronunciación, corrección léxica y grado de complejidad gramatical, componentes todos ellos de la competencia lingüística. Los evaluadores tenían que estimar cada producción usando una escala numérica del 1 (nivel más bajo) al 5 (nivel más alto) atendiendo específicamente al concepto fluidez. Paralelamente, se les pidió que también clasificaran las producciones según nivel (básico, medio y alto) y que notaran los posibles cambios, si los hubiera, entre las producciones de setiembre y mayo de un mismo estudiante. Pedimos también a los evaluadores que comentaran qué aspectos referentes a la fluidez evaluaron de manera especialmente positiva o negativa. Finalmente, se les pidió que explicaran los factores que, en su opinión, podrían haber influido en su apreciación de las narraciones y en su producción por parte de los estudiantes.

5. Discusión sobre los resultados obtenidos

Una vez recogidos los datos de las evaluaciones se procedió a clasificar las valoraciones obtenidas. No hubo realmente ningún rasgo destacable que diferenciara sustancialmente las características que tanto evaluadores nativos como no nativos atribuían a la valoración positiva o negativa de las producciones. Ambos grupos apuntaron que aspectos como la rapidez del discurso, improvisación, búsqueda de soluciones a problemas de dicción, estructurales o de vocabulario, juegan un importante papel en la valoración de la fluidez. Otros aspectos que tuvieron en cuenta fueron la entonación, pronunciación, falta o no de adecuación del contenido, la cantidad y longitud de las pausas y, sorprendentemente, la motivación intuida hacia la tarea en sí. Algunos de los aspectos que se valoraron de manera negativa en ambos casos fueron el uso excesivo de monosílabos, palabras en lengua materna, falta de capacidad de abstracción por parte del estudiante, alternancia de fragmentos discursivos de mayor a menor velocidad y reconocimiento verbal de estancamiento, duda o de frustración debido a la naturaleza de la tarea o carencia de la competencia necesaria. La reiteración de este último factor en la mayor parte de las evaluaciones recibidas subraya la importancia de un acercamiento cualitativo como el propuesto a esta clase de fenómenos para determinar y especificar la naturaleza de la duda, vacilación o fluctuaciones discursivas en su contexto. Riggenbach (1991) señala que el fenómeno de la vacilación parece ser un factor clave a la hora de determinar el nivel de fluidez, confirmando de esta manera supuestos que la profesión docente ha aceptado como convencionales, previos a cualquier tipo de conocimiento o estudio.

En lo referente a factores que podrían haber influido en su apreciación de las narraciones, ambos grupos adujeron que fue una tarea larga, encontraron bastante complejo centrarse en fluidez y obviar detalles como la complejidad léxica o sintáctica y sobre todo la corrección formal. Tres evaluadores (un nativo y dos no nativos) argumentaron que la fluidez no se puede separar de los parámetros anteriormente expuestos. Se enumeraron también factores que podrían haber contribuido a una determinada actuación

de fluidez enunciativa, entre ellos: nervios, estrés producido por la situación, fatiga, complejidad de la tarea, falta de conocimiento del contexto concreto en que se ancla la sucesión de viñetas elegidas y por último la complejidad y elección de la tarea en sí.

Respondiendo a la primera cuestión de investigación sobre la correlación entre el ratio de habla y la fluidez percibida, podemos destacar que tanto los evaluadores nativos como no nativos consultados muestran una tendencia a evaluar la fluidez en las producciones de menos palabras por minuto ajustándose al nivel en el que localizan al estudiante, sobre todo en setiembre de 2014. Hay, en general, un esfuerzo importante por parte del evaluador - sobre todo no nativo - en estimar la fluidez atendiendo al nivel percibido, esto es, el uso efectivo del sistema lingüístico adquirido hasta el momento por los estudiantes. Coinciden también en señalar que, dependiendo del nivel de dominio, los aprendientes evaluados evidencian pausas de longitud variable debidas a dudas y falta de automatización de estructuras morfológicas y sintácticas. La contigüidad en la escucha de las grabaciones de un mismo estudiante posibilita, según algunos evaluadores, ver las eventuales variaciones discursivas y en concreto, el parámetro objeto de este estudio.

La productividad está correlacionada con la percepción de fluidez, habiendo también un grupo de evaluadores - especialmente nativos- con tendencia clara a clasificar a los estudiantes más productivos como más fluidos, eso sí, sancionando al estudiante si el contenido de la producción evaluada no es adecuado. En este caso podemos ver cómo la inferencia sobre la fluidez cognitiva del estudiante desarrollada a partir de la percepción del discurso por parte de los evaluadores, interfiere y dificulta la evaluación de la fluidez percibida del enunciado.

La influencia del ratio de habla en la evaluación del nivel lingüístico no parece mostrarse como un factor decisivo homogéneamente valorado. Algunos evaluadores nativos situaron estudiantes con un ratio de habla muy elevado en un nivel medio o bajo. Según estos evaluadores, el hecho de que las estructuras sintácticas fueran inadecuadas jugó un importante papel en la evaluación de nivel, sugiriendo que mayor ratio de habla debería implicar más complejidad sintáctica y variación semántica. En los no nativos parece haber una correlación más marcada aunque no homogénea. Estas variables - corrección y la riqueza léxica- más relacionadas con la competencia que con la fluidez parecen haber tenido más peso en esta distribución en niveles, influyendo y a menudo empañando los resultados. No es posible, según los comentarios, desvincular la competencia lingüística de la fluidez y hay evaluadores - especialmente nativos- que no conciben una separación entre ambos o que simplemente legitiman su falta de precisión evaluadora combinando ambos conceptos.

En la tercera cuestión de nuestra investigación nos preguntábamos acerca de posibles resultados destacados que nos posibilitaran encontrar una pauta dominante que permitiera explicar las evaluaciones de fluidez percibida de nativos y no nativos.

Hemos podido ver que hay escasas diferencias destacables entre ambos grupos de evaluadores ya que basan sus estimaciones en un conjunto de variables bastante similar.

Este hecho puede deberse, en parte, a la orientación dada por las investigadoras en las fichas de evaluación para cada estudiante. Llevando esta apreciaciones al contexto del estudio se observa que en la institución a la que los estudiantes están adscritos no se da ninguna pauta evaluativa ni se especifica en el programa de estudios qué parámetros se han de evaluar en la comunicación oral. Al evaluar proyectos orales en lengua extranjera la competencia, corrección formal y el contenido se solapan, confunden y no se distinguen, haciendo que esta falta de consenso se presente como problema recurrente. Si a ello unimos la variable de fluidez, la permuta de variables ofrece aun más complejidad.

Si bien es cierto que hay numerosas investigaciones que identifican medidas cuantitativas con la percepción de fluidez, la dificultad de operacionalización de estas variables en un examen es prácticamente inviable aunque, como hemos visto, es posible llevarlas a cabo mediante un estudio extemporáneo más pormenorizado.

Muchas de las definiciones y términos asociados al concepto de fluidez que hemos revisado -facilidad, naturalidad, sin esfuerzo- son de naturaleza cualitativa y son, por consiguiente, evaluadas cualitativamente a partir de una impresión global. A menudo, la evaluación de conocimientos del medio, culturales, históricos y el nivel de abstracción del estudiante son inferidos a partir de la fluidez percibida.

Somos conscientes de las limitaciones que ofrece el modesto número de participantes en la investigación. Sería también interesante continuar el estudio y comparar resultados producidos con otros tipos de tareas y considerar diferentes tipos de producciones narrativas monologadas y también producciones interaccionales dialogadas que posibiliten la observación de eventuales variaciones en producción y evaluación.

Por último nos gustaría agradecer a tanto estudiantes como a evaluadores su dedicación, trabajo y esfuerzo. Sin su colaboración, este trabajo no hubiera sido posible.

Referencias Bibliográficas

BRACHMAN, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

BROWN, A., IWASHITA, N. Y MCNAMARA, T. (2005): *An examination of rater orientations and test-taker performance on English for academic purposes speaking tasks*, TOEFL Monograph Series #M29,. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge: Cambridge University Press.

CANALE, M. (1980): Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1-47.

CANALE, M. (1983a): From communicative competence to communicative language pedagogy, Canale y Richards (eds.), *Language and Communication*, London: Longman, 2-27.

CANALE, M. (1983b): On some dimensions of language proficiency, J.W. Oller (ed.), *Issues in language testing research*, Rowely, MA: Newbury House, 333-342.

CRYSTAL, D. (1975): *Advanced Conversational English*, London: Longman.

CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
DERWING, T., ROSSITER, J., MUNRO, M., y THOMSON, R. (2004): Second language fluency judgments on different tasks, *Language Learning* 54:4, diciembre 2004, 655-679.
FILLMORE, L. (1979): Individual differences in second language acquisition, C. K. Fillmore (ed.), *Individual differences in language ability and language behavior*, New York: Academic Press.
FRANCINE, C. (1997): What do we mean by fluency?, *System*, Vol. 25, No. 4, Elsevier Science Ltd, Great Britain, 535-544.
HARDING, L. (2014): Communicative Language Testing: Current Issues and Future Research, *Language assessment quarterly* vol. 11 (2), 186 -197.
HYMES, D. (1970): On Communicative Competence, Gumpersz, J. and Hymes, D. (ed.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rhinehart & Winston.
KOPONEN, M. y RIGGENBACH, H. (2000): Overview: Varying perspectives on fluency, in Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on fluency*, Michigan: University of Michigan Press, 5-24.
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE ENSEÑANZA EVALUACIÓN (2002): Madrid: Consejo de Europa; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes para la traducción en español.
MCNAMARA, T. (1996): *Measuring second language performance*, London: Longman.
RIGGENBACH, H. (1991): Toward an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations, *Discourse Processes* 14, 423-441.
SAVIGNON, S. C. (1997): *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning* (segunda edición.), New York: McGraw-Hill.
SEGALOWITZ, N. (2010): *Cognitive bases of second language fluency*, London/New York: Routledge.
SEGALOWITZ, N. y FREED, B. (2004): Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts, *Studies in Second Language Acquisition* 26, 173-199.
TOWELL, R. H. (1996): The development of fluency in advanced learners of French, *Applied Linguistics* 17, 89-119.
TOWELL, R. (1987): Approaches to the analysis of the oral language development of the advanced learner, J. R. Towell (ed.), *The Advanced Language Learner*, London: CILT, 157-181.