



UNIVERSIDAD FEDERAL DE PERNAMBUCO
LICENCIA EN LETRAS ESPAÑOLAS
POLO TABIRA – PE

JEAN JOSÉ DE SOUSA

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ORAL A TRAVÉS DE DUOLINGO ENTRE
ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL (E/LE)**

TABIRA - PE
2025



JEAN JOSÉ DE SOUSA

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ORAL A TRAVÉS DE DUOLINGO ENTRE
ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL (E/LE)**

TCC II presentado al Curso de Letras de
Lengua Española de la Universidad Federal
de Pernambuco, Tabira-PE, como requisito
para la obtención del título de licenciatura en
Letras de Lengua Española.

Orientador(a): Juan Pablo Martín Rodrigues

Coorientador(a): Livanía Regia da Silva
Martins

TABIRA -PE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Sousa, Jean José de Sousa.

Desarrollo de la comprensión oral a través de duolingo entre estudiantes
brasileños de español (e/le) / Jean José de Sousa Sousa. - Recife, 2025.
31 : il., tab.

Orientador(a): Juan Pablo Martín Rodrigues Rodrigues

Coorientador(a): Livanía Regia da Silva Martins Martins

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,
2025.

Inclui referências.

1. Duolingo. 2. Gamificación . 3. comprensión oral a través de duolingo. 4.
Estrategias de aprendizaje de español. 5. Aprendizaje de idiomas en la
aplicación Duolingo. 6. Duolingo, como herramienta de aprendizaje . I.
Rodrigues, Juan Pablo Martín Rodrigues. (Orientação). II. Martins, Livanía Regia
da Silva Martins. (Coorientação). IV. Título.

400 CDD (22.ed.)



JEAN JOSÉ DE SOUSA

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ORAL A TRAVÉS DE DUOLINGO ENTRE
ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL (E/LE)**

Aprovado em: 13/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. **Juan Pablo Martín Rodrigues** (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr.^a **Stephane Alves de Albuquerque** (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr.^a **Edleide Santos Menezes** (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco



RESUMEN

Este estudio analiza el uso de la aplicación Duolingo en la enseñanza del español como lengua extranjera, con énfasis en la comprensión oral. La investigación, de enfoque cualitativo, combina análisis documental, revisión bibliográfica y análisis de contenido de recursos digitales para evaluar las potencialidades y limitaciones de la plataforma. El marco teórico aborda la comprensión oral como constructo central en la competencia comunicativa, considerando aspectos cognitivos, lingüísticos y contextuales, así como las orientaciones de documentos oficiales brasileños y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los resultados evidencian que Duolingo ofrece un enfoque gamificado y personalizado, con ejercicios de reconocimiento de voz, repetición de palabras y prácticas auditivas que facilitan la familiarización con vocabulario y estructuras básicas. No obstante, presenta limitaciones en la producción oral espontánea, la interacción real y la retroalimentación detallada, esenciales para la fluidez comunicativa. Se concluye que Duolingo es un recurso complementario valioso que fortalece la motivación del estudiante y la exposición a distintos acentos y contextos. Su uso debe integrarse a estrategias pedagógicas mediadas por docentes, promoviendo interacción, escucha activa y construcción de significados en situaciones comunicativas auténticas para un aprendizaje significativo de la comprensión oral.

Palabras clave: Duolingo; Comprensión oral; Estrategias de aprendizaje de español.



ABSTRACT

This study analyzes the use of the Duolingo application in teaching Spanish as a foreign language, with a focus on listening comprehension. The research, with a qualitative approach, combines documentary analysis, literature review, and content analysis of digital resources to evaluate the platform's potential and limitations. The theoretical framework considers listening comprehension as a central construct in communicative competence, integrating cognitive, linguistic, and contextual aspects, and taking into account guidelines from Brazilian official documents and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Results indicate that Duolingo offers a gamified and personalized method, with voice recognition exercises, word repetition, and listening activities that promote familiarity with basic vocabulary and structures. However, it shows limitations in spontaneous oral production, real interaction, and detailed feedback, which are essential for communicative fluency. It is concluded that Duolingo is a valuable complementary resource, enhancing student motivation and exposure to different accents and contexts. Its use should be combined with pedagogical strategies mediated by teachers, promoting interaction, active listening, and meaning construction in authentic communicative situations, ensuring meaningful development of listening comprehension.

Keywords: Duolingo; Listening comprehension; Spanish learning strategies.



LISTA DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|----|
| Cuadro 01: Publicaciones relevantes sobre el tema..... | 19 |
| Imagen 1: Pantalla inicial de la aplicación Duolingo..... | 22 |
| Imagen 2: Pantalla de recompensa de la aplicación Duolingo..... | 23 |
| Imagen 3: Pantalla de finalización de lección de la aplicación Duolingo..... | 23 |
| Imagen 4: Pantalla de ejercicio de la aplicación Duolingo..... | 24 |
| Imagen 5: Pantalla de ejercicio oral y traducción de la aplicación Duolingo..... | 25 |



ABREVIATURAS Y SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E/LE – Español como Lengua Extranjera

ERIC – Institute of Education Sciences

LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación



RESUMEN

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 12 |
| 2.1 Comprensión oral como constructo en el aprendizaje de lenguas..... | 12 |
| 2.2 La comprensión oral en la enseñanza de lenguas: enfoques en documentos brasileños y en el MCER..... | 13 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 18 |
| Cuadro 01: Publicaciones relevantes sobre el tema..... | 19 |
| 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 20 |
| 4.1 Pantalla de actividad de Duolingo..... | 21 |
| Imagen 1: Pantalla inicial de la aplicación Duolingo..... | 21 |
| Imagen 2: Pantalla de recompensa de la aplicación Duolingo..... | 22 |
| Imagen 3: Pantalla de finalización de lección de la aplicación Duolingo..... | 23 |
| Imagen 4: Pantalla de ejercicio de la aplicación Duolingo..... | 24 |
| Imagen 5: Pantalla de ejercicio oral y traducción de la aplicación Duolingo..... | 25 |
| CONCLUSIÓN..... | 26 |
| REFERÊNCIAS..... | 28 |

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación, definida como el “uso de juegos en contextos diferentes a los juegos, es decir, en la vida real” (Murr e Ferrari, 2020, p. 7), ha sido ampliamente incorporada a los entornos educativos. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas, su aplicación permite trasladar elementos característicos de los juegos —como los desafíos, la narrativa, el trabajo en equipo y la puntuación— a las prácticas pedagógicas. Estos recursos contribuyen a aumentar la motivación del estudiante y favorecen su permanencia en el proceso de aprendizaje. De este modo, al integrar dichos componentes lúdicos a las actividades lingüísticas, la gamificación potencia el compromiso, promueve una mayor participación y convierte la experiencia de aprender una lengua extranjera en un proceso más atractivo, interactivo y significativo.

Los juegos para niños y adolescentes generan estímulos que favorecen los aspectos perceptivos (visual, auditivo, cinestésico), operacionales (memoria, imaginación, análisis, síntesis) y psicomotores (coordinación) (Campos et al., 2020). La gamificación simula un juego y, de esta manera, estimula la lectura, la resolución de problemas y el diálogo, pilares fundamentales en la enseñanza de idiomas, además del razonamiento rápido. Asimismo, el objetivo de la gamificación en el aula es involucrar a los estudiantes mediante el uso de elementos de los juegos, como sistemas de puntuación, progresión de nivel, desafíos, tablas de clasificación, misiones, logros y reglas. Además, este mecanismo también puede promover la autoconfianza, la superación de dificultades y la autoevaluación constante por parte del estudiante.

En la enseñanza de idiomas, este recurso capta la atención de los alumnos y los mantiene motivados debido a los desafíos que presenta (Pantoja y Pereira, 2018). Los estudios demuestran que es posible aprender idiomas a través de los juegos y que este enfoque realmente mantiene a los estudiantes motivados en el proceso de adquisición del lenguaje (Corrêa, 2020; Silva, 2017; Silva, Toassi, Harvey, 2020; Feichas, Seabra, 2023). Además, los juegos desarrollan habilidades que facilitan el aprendizaje, como la concentración, el razonamiento rápido, la acción y la interacción, ya que son divertidos y desafiantes (Cani et al., 2017). Para el compromiso de los alumnos, la relevancia del contenido es el factor más importante, seguida del diseño didáctico de la actividad y la

gamificación basada en puntos, trofeos y tablas de clasificación (Leffa, 2020). El autor enfatiza que los juegos son más efectivos que simplemente el uso de sus elementos, ya que involucran el placer de jugar, algo que la simple gamificación no logra alcanzar.

Por otro lado, Quast (2020) argumenta que la gamificación puede ser un excelente recurso, siempre que el docente conozca al estudiante, sus gustos, deseos, motivaciones y creencias sobre lo que significa enseñar y aprender. Sin embargo, lo que ocurre con mayor frecuencia es un enfoque estandarizado que resulta más fácil de implementar, pero que muchas veces no funciona. En este sentido, Coimbra y Fiori (2023) afirman que, a pesar del interés de los docentes en incluir la gamificación en el aula y su disposición para realizar las adaptaciones necesarias, esto solo es posible cuando hay inversión en recursos por parte de la institución educativa.

Uno de los recursos de gamificación que ha sido ampliamente utilizado para el aprendizaje de idiomas es la aplicación Duolingo, que ofrece cursos de varios idiomas de forma gratuita y cuenta con una interfaz similar a la de un juego. Se utiliza para aprender lectura, escritura, comprensión oral. En este sentido, la aplicación promete trabajar la oralidad, estimulando al usuario a practicar la expresión verbal de palabras y frases, con un enfoque en la fluidez y la pronunciación. Al integrar elementos interactivos, como ejercicios de reconocimiento de voz, Duolingo proporciona una experiencia que busca mejorar la capacidad de comunicación oral del estudiante, haciéndolo más apto para interactuar en situaciones cotidianas y reales.

Duolingo, como herramienta de aprendizaje digital, ofrece un enfoque interactivo que puede ser eficaz en el desarrollo de la oralidad en español. Dada la relevancia de la comunicación oral en el dominio de un idioma extranjero, investigar cómo esta aplicación puede contribuir a mejorar esta habilidad en los estudiantes de español se vuelve esencial. Además, el uso de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha demostrado ser una alternativa significativa para superar los desafíos tradicionales, haciendo que el aprendizaje sea más accesible y dinámico.

La elección de este tema surge de una inquietud personal ante los desafíos que enfrentan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la comprensión oral —una habilidad esencial para una comunicación eficaz, pero

frecuentemente descuidada en la educación tradicional. Además, se observa que muchos estudiantes, aunque presentan avances en lectura y escritura, enfrentan dificultades significativas al intentar comprender el español hablado a un ritmo natural, lo que compromete la fluidez y la interacción en situaciones reales.

Además, el Duolingo como herramienta complementaria, permite al estudiante aprender a su propio ritmo, reforzando los contenidos según sus dificultades individuales. Esta personalización del aprendizaje puede ser un diferencial significativo para complementar las clases presenciales, ofreciendo un entorno de práctica continua fuera del aula.

Es importante para el profesor el uso de la gamificación y de Duolingo, ya que convierte la clase en algo actual, que puede ir más allá del aula. Para el alumno, resulta relevante por el aprendizaje constante, pues, con la aplicación en la palma de la mano, puede usarla en cualquier momento del día, siempre aprendiendo y reforzando lo visto en clase. Para la universidad, es importante implementar este modelo de enseñanza con Duolingo y gamificación, ya que puede mejorar el rendimiento de los estudiantes, recordando que se trata de una herramienta complementaria.

Para los docentes, comprender cómo herramientas como Duolingo pueden potenciar la competencia oral permite ampliar el repertorio metodológico y adaptarse a la nueva realidad digital. Para los estudiantes, representa una oportunidad de experimentar el idioma de manera más atractiva, rompiendo con los límites de las clases. Asimismo, es responsabilidad de la universidad fomentar reflexiones críticas sobre el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza, incluyendo el impacto de la gamificación en la adquisición de lenguas extranjeras. Investigar estas prácticas contribuye no solo al avance científico en el campo de la lingüística aplicada, sino también a la formación de profesionales mejor preparados para los desafíos de la educación.

Así pues, el objetivo principal de este trabajo es investigar cómo Duolingo puede contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española desde la perspectiva de la comprensión oral, considerando su eficacia en la adquisición de esta habilidad. Además, este estudio también busca comprender cómo funciona el sistema de enseñanza de la aplicación, sus recursos didácticos y cómo puede ser utilizada para el

aprendizaje del idioma.

Los objetivos específicos son: describir las funcionalidades de Duolingo; investigar los beneficios y las limitaciones del uso de Duolingo en clases de español.

Este trabajo se estructura en cinco capítulos, en el primeiro capítulo se contextualiza el uso de la gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, con especial atención a la aplicación Duolingo. Se exponen los objetivos generales y específicos de la investigación, así como su justificación teórica y práctica. En el capítulo dos, marco teórico, se divide en tres secciones principales. La primera aborda el desarrollo de la comprensión auditiva en los documentos curriculares brasileños y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La segunda sección analiza Duolingo como herramienta digital para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes brasileños. Por último, la tercera sección se centra específicamente en la contribución de Duolingo al desarrollo de la comprensión oral. En el capítulo tres, se detallan las etapas de la metodología, la búsqueda, selección y análisis de los textos académicos utilizados, así como los criterios de inclusión y exclusión aplicados durante el proceso de investigación. El capítulo cuatro, correspondiente a los resultados y discusión, presenta un análisis crítico de los hallazgos encontrados en la literatura revisada.

En esta sección, se evalúa la eficacia de Duolingo en el desarrollo de la comprensión oral, contrastando las opiniones de distintos autores y considerando tanto las potencialidades como las limitaciones de la plataforma. Capítulo final, expone la conclusión, en la cual presentan las reflexiones finales sobre los aportes y límites del uso de Duolingo en la enseñanza del español. En el capítulo siguiente, se presentará el marco teórico que fundamenta esta investigación, abordando la comprensión oral en los documentos oficiales brasileños y en el MCER, así como el papel de Duolingo como herramienta digital para el aprendizaje del español por parte de estudiantes brasileños.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Comprensión oral como constructo en el aprendizaje de lenguas

La comprensión oral se reconoce como una habilidad central en el aprendizaje de lenguas extranjeras, considerada un constructo que integra múltiples procesos cognitivos y lingüísticos. Esta habilidad implica no solo la decodificación de sonidos y palabras, sino también la interpretación de estructuras gramaticales, entonación, ritmo, contexto pragmático y significado semántico dentro de un flujo comunicativo coherente.

En el marco del aprendizaje de lenguas, la comprensión oral es fundamental para la adquisición de competencia comunicativa, ya que permite al aprendiz procesar input lingüístico auténtico y desarrollar estrategias de inferencia y predicción (Vandergrift, 2007). La literatura en Lingüística Aplicada enfatiza que la exposición regular a input comprensible y relevante facilita la internalización de estructuras y patrones de la lengua meta (Krashen, 1982).

Además, la comprensión oral se vincula estrechamente con otras habilidades lingüísticas, como la producción oral, la lectura y la escritura, funcionando como un motor para la integración de competencias. Según Richards y Rodgers (2014), el desarrollo de la comprensión auditiva requiere actividades comunicativas auténticas que involucren interacción y retroalimentación, complementando la exposición pasiva al idioma. Goh (2008) destaca que la enseñanza de la escucha efectiva debe considerar factores afectivos, motivacionales y estratégicos que influyan en la capacidad del estudiante para procesar y retener información.

En síntesis, la comprensión oral como constructo en el aprendizaje de lenguas no se limita a la percepción auditiva, sino que constituye un proceso complejo que integra aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos, siendo indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa global del aprendiz.

2.2 La comprensión oral en la enseñanza de lenguas: enfoques en documentos brasileños y en el MCER

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) deja implícito que la enseñanza debe contemplar las diversas formas de lenguaje y comunicación. Aunque no especifica la comprensión oral, menciona que “la educación debe estar orientada al pleno desarrollo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la

ciudadanía y su capacitación para el trabajo” (Brasil, 1996, Art. 2º). En este sentido, se puede considerar que habilidades como escuchar, interpretar y expresarse oralmente deben desarrollarse a lo largo del proceso educativo, especialmente en las asignaturas de lenguas, incluidas las extranjeras.

Según el Currículo de la Enseñanza Media del estado de Pernambuco, en la Formación General Básica, la comprensión oral busca desarrollar la habilidad de identificar la idea central y la información secundaria en enunciados orales y/o textos escritos en este ámbito, trabajándose en las diversas áreas de actuación social (Gobierno del Estado de Pernambuco, 2025). En la enseñanza del español, la capacidad de entender e interpretar la lengua hablada no solo facilita la comunicación, sino que también enriquece la experiencia de inmersión cultural, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a situaciones reales de comunicación. Esa perspectiva es reforzada por Almeida Filho (2011), al destacar que la enseñanza de lenguas debe promover el desarrollo de la competencia comunicativa como condición para el uso social efectivo del lenguaje.

El trabajo de la comprensión oral se realiza a través de recursos como audios, videos, diálogos, donde hay escucha activa y comprensión, así como conversación. El uso de estos recursos, además de mejorar el dinamismo de la clase, permite que los estudiantes desarrollen la competencia auditiva para comprender el mensaje transmitido, interpretando no solo las palabras utilizadas, sino también el ritmo y la entonación. Según Mendonça (2020), las actividades que involucran materiales auténticos contribuyen significativamente al desarrollo de la escucha activa y de la conciencia fonológica de los aprendices.

El desarrollo de la comprensión oral como una forma de acercamiento al otro, que permita ir más allá de lo acústico y lo superficial y conduzca a la interpretación tanto de lo que se dice (frases, textos) como de lo que se omite (pausas, silencios, interrupciones) o de lo que se insinúa (entonación, ritmo, ironía...) y de cómo, cuándo, por qué, para qué, por quién y para quién se dice (Secretaría de Educación Básica, 2006, p. 151).

El estudiante que ha alcanzado la competencia mencionada logra interpretar de manera completa los mensajes hablados y no hablados, sin limitarse solo a la habilidad de escuchar y entender palabras, sino reconociéndola como una herramienta de

conexión y comunicación interpersonal, que posibilita una verdadera aproximación al otro. Comprender oralmente es interpretar el contenido explícito, es decir, lo que se dice, como frases y textos, pero también lo implícito, como pausas, silencios e interrupciones. Como defiende Brown (2007), es la capacidad de comprender los matices del habla lo que permite al hablante interactuar con sensibilidad lingüística y pragmática. Todo esto forma parte de la comunicación y lleva significados profundos que complementan o incluso modifican el mensaje original.

A modo de ejemplo de mensaje implícito, la entonación, el ritmo y la ironía revelan intenciones, emociones y contextos que no pueden ser percibidos solo a través de las palabras escritas; en este sentido, la comprensión de estas sutilezas permite una interpretación más precisa de las interacciones humanas. Además, es esencial entender el contexto en el que algo se dice, ya que esto influye en la interpretación del mensaje transmitido.

Sobre la oralidad, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) establece que:

El Eje de la Oralidad comprende las prácticas de lenguaje que ocurren en situaciones orales con o sin contacto cara a cara, como clases dialogadas, videoconferencias, mensajes grabados, anuncios de campaña, jingles, seminarios, debates, programas de radio, entrevistas, declamación de poemas (con o sin efectos sonoros), obras de teatro, presentación de canciones y cantos, listas de reproducción comentadas de música, vlogs de videojuegos, narración de historias, diferentes tipos de podcast y videos, entre otros. También incluye la oralización de textos en situaciones socialmente significativas, así como interacciones y discusiones que involucran temáticas y otras dimensiones lingüísticas del trabajo en los diferentes campos de actuación (Brasil, 2018, p. 78).

Este enfoque estimula el desarrollo de la oralidad en diversos formatos y también fomenta la oralización de textos en contextos significativos, promoviendo interacciones y discusiones sobre diferentes temas en varios campos de actuación. Según sugiere Finardi (2010), la ampliación de los géneros discursivos orales en las clases de idiomas contribuye a la autonomía comunicativa del alumno y a su inserción crítica en el mundo globalizado. De esta manera, el "Eje de la Oralidad" es fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas, ya que permite a los estudiantes explorar diferentes registros, ritmos y entonaciones del lenguaje oral.

Además, la práctica de la oralidad contribuye a la construcción de un ambiente

de aprendizaje dinámico e inclusivo, en el que los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades de expresión y argumentación, esenciales para su participación activa en la sociedad. El desarrollo de estas habilidades es crucial para preparar a los estudiantes para situaciones reales de comunicación, permitiéndoles aprender a interpretar tanto el contenido explícito como los elementos implícitos de la comunicación oral, como pausas, silencios y entonaciones.

Estas tareas, lejos de ser rutinarias o automatizadas, requieren que el individuo adopte enfoques creativos y flexibles en la comunicación y el aprendizaje. Por ejemplo, durante una discusión, no basta solo con comprender las palabras dichas; es necesario interpretar las intenciones, emociones y el contexto, lo que exige pensamiento crítico y habilidades interpersonales.

En este mismo sentido, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas describe que:

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario del lenguaje, como oyente, recibe y procesa información de entrada en forma de una declaración realizada por uno o más hablantes. Las actividades de comprensión auditiva incluyen: – escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, advertencias, etc.); – escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); – escuchar conferencias y presentaciones públicas (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); – escuchar conversaciones, etc. (Consejo de Europa, 2001, p. 80).

El MCER ofrece directrices claras para el desarrollo de la comprensión auditiva, proponiendo descripciones de desempeño y criterios de evaluación, como señala Little (2006), siendo uno de los instrumentos más influyentes en la planificación curricular de las lenguas en la actualidad. En principio, el MCER demuestra que el estudiante recibe y procesa la información a partir de diversas fuentes de comunicación, lo que refleja la importancia de un enfoque variado en la enseñanza de idiomas, en el que el estudiante se expone a diferentes tipos de habla, estilos de comunicación y contextos, lo que facilita el desarrollo de una comprensión auditiva más amplia y flexible.

En la medida en que estas tareas involucran actividades lingüísticas, el individuo debe ser capaz de procesar textos orales y escritos de diversas formas, como leer y escuchar, hablar y escribir, dialogar, interpretar y adaptar la información. Esto significa que la comunicación y el aprendizaje efectivos dependen de la competencia lingüística

y de la capacidad de emplear estrategias comunicativas para comprender y transmitir mensajes de manera clara y concisa.

Esta comprensión de la comunicación y el aprendizaje es esencial en el contexto educativo, ya que prepara a los estudiantes para enfrentar diversas situaciones en la vida cotidiana y en el ámbito profesional, donde la capacidad de interpretar e interactuar de manera efectiva es crucial.

En Brasil, uno de los principales referentes oficiales es el documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), establece directrices para la enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas, incluyendo el español. Este documento destaca la importancia de una propuesta teórico-metodológica que tenga en cuenta la diversidad lingüística y sociocultural de los estudiantes brasileños. Reconoce, por ejemplo, la complejidad de la heterogeneidad del idioma español y el desafío didáctico que representa lidiar con el “portuñol” y otras interferencias derivadas de su cercanía con el portugués (OCEM, 2006, pp. 134-138).

Las OCEM subrayan que la enseñanza del español debe fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico, una comunicación significativa y el respeto por las distintas variedades lingüísticas, proponiendo prácticas pedagógicas orientadas a objetivos comunicativos reales que integren lengua y cultura. El documento señala, que los docentes deben reflexionar continuamente sobre el papel y los sentidos del español en el contexto escolar, y adoptar materiales y métodos acordes con las necesidades específicas del alumnado brasileño (OCEM, 2006, pp. 145-149).

En el ámbito internacional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se ha consolidado como uno de los principales instrumentos para la orientación curricular y la evaluación de competencias lingüísticas. Elaborado por el Consejo de Europa, su objetivo es promover la transparencia, la coherencia y la movilidad educativa entre los países, mediante la definición de niveles comunes de referencia para el aprendizaje de lenguas. Proponiendo un enfoque orientado a la acción, el MCER impulsa el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos sociales variados, valorando el plurilingüismo y la interculturalidad como pilares fundamentales de la educación lingüística contemporánea (MCER, 2002, pp. 167-174).

3. METODOLOGÍA

Este trabajo resulta de una investigación de enfoque cualitativo, que emplea como procedimientos el análisis documental y el análisis de contenido de recursos digitales. En primer lugar, se realizó el análisis de documentos educativos relacionados con las habilidades esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis detallado de la plataforma Duolingo y de sus funcionalidades. Finalmente, se desarrolló una revisión bibliográfica acerca del uso de Duolingo en la enseñanza de la lengua española.

Para la revisión bibliográfica, se adoptaron como criterios de selección publicaciones académicas (artículos, monografías y tesis) que abordan la relación entre Duolingo y la comprensión oral. Se optó prioritariamente por investigaciones realizadas en el contexto brasileño, sin dejar de considerar producciones en español e inglés. Se tomaron en cuenta trabajos publicados entre 2014 y 2024, con el fin de ofrecer un recorte actual que abarque aproximadamente la última década.

Tras la definición del objetivo y de las preguntas de investigación, se elaboró la estrategia de búsqueda, relacionando las palabras clave con el alcance del estudio. Se utilizó el término “Duolingo” asociado a “enseñanza” o “aprendizaje”, vinculado a “lengua española” o “español” y, además, a “comprensión oral” u “oralidad”. De esta forma, se estructuró la siguiente cadena de búsqueda: *“Duolingo en la enseñanza o aprendizaje de lengua española o español y comprensión oral u oralidad”*, que sirvió de referencia para la localización de los trabajos.

Las plataformas seleccionadas para la investigación fueron el Portal de Periódicos da CAPES, la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil) y el *Institute of Education Sciences* (ERIC). Complementariamente, se consultaron artículos y trabajos académicos disponibles en la plataforma Google Scholar, con el objetivo de ampliar el levantamiento bibliográfico.

Se consideraron artículos publicados entre 2014 y 2024, en los idiomas portugués, inglés y español, resultantes de investigaciones realizadas en Brasil. Durante la fase de selección, se excluyeron trabajos incompletos, duplicados o que no se ajustaban al alcance de la investigación.

Al final de la fase de selección, tras la lectura, la exclusión de trabajos duplicados y una evaluación completa, se aceptaron 06 trabajos para la revisión. Posteriormente, en la última fase, se realizó el análisis y la extracción de los datos de los artículos seleccionados.

Cuadro 01: Publicaciones relevantes sobre el tema.

| AUTOR | TÍTULO | OBJETIVO | TIPO |
|--------------------------------|--|---|-------------|
| Oliveira, Santos, 2023 | Duolingo and IMVU in spanish language teaching and learning | Analizar las contribuciones de Duolingo e IMVU para las prácticas ludopedagógicas en la enseñanza y aprendizaje del idioma español. | Artículo |
| Sataka, 2019 | Análisis de la aplicación Duolingo para el aprendizaje del idioma español: una investigación narrativa | Analizar, desde la experiencia de la investigadora-narradora, la aplicación Duolingo en su versión para smartphone. | Disertación |
| Sataka, Rozenfeld, 2021 | | Comprender los enfoques metodológicos de enseñanza de idiomas que subyacen en la aplicación Duolingo. | Artículo |
| Leite, 2018 | Aprender español en Duolingo: análisis de las funcionalidades | Estudia la aplicación Duolingo como una propuesta de herramienta pedagógica mediante el análisis de sus funcionalidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. | Monografía |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|------------|
| Sbeghen et al., 2018 | Duolingo en el PIBID: aplicación como complemento al aprendizaje de la lengua española | Presentar el proyecto sobre el uso de la aplicación de enseñanza de lenguas extranjeras Duolingo para promover y fomentar el aprendizaje de la lengua española. | Artículo |
| Repuca et al, 2024 | El uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje de la lengua española: una investigación con los estudiantes del Curso de Letras del Instituto de Naturaleza y Cultura | Verificar cómo los estudiantes del Curso de Letras utilizan las tecnologías digitales en el aprendizaje de la lengua española en la educación superior. | Monografía |

Fuente: elaborado por el autor, 2025.

La elección de estos seis textos se debió no solo a su pertinencia temática, sino también a su complementariedad crítica. Autores como Sataka (2019) ofrecen una visión más rigurosa y crítica sobre las limitaciones de la plataforma, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la producción oral y a la falta de contextualización de los ejercicios. Por otro lado, estudios como los de Leite y Sbeghen et al (2018) reconocen los puntos fuertes de Duolingo en los niveles iniciales, principalmente al promover la familiarización con el vocabulario, las estructuras básicas y el hábito de estudio.

Los seis trabajos fueron seleccionados con base en un criterio de relevancia temática. Todos abordan explícitamente el uso de Duolingo en la enseñanza o el aprendizaje del español, con énfasis en la comprensión oral. Fueron elaborados y publicados en Brasil, lo que asegura una visión contextualizada del perfil del aprendiz brasileño de E/LE. Además, son de acceso público y reciente, con enfoques actualizados sobre el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas.

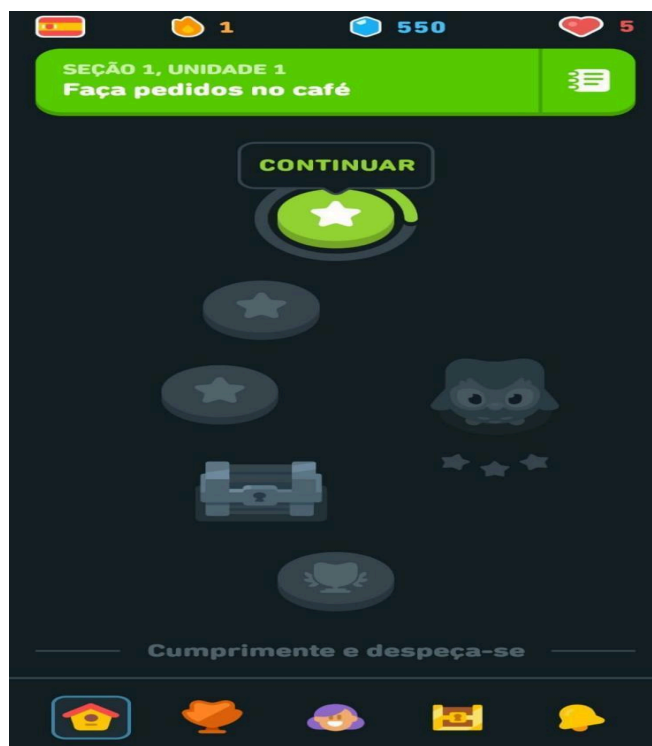
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas lanzada en 2012, con

más de 200 millones de estudiantes en todo el mundo (Duolingo, 2025). La plataforma presenta un método de enseñanza que combina diferentes estrategias: actividades funcionales orientadas a situaciones de la vida real, contenidos atractivos y memorables, personalización según el nivel del estudiante, repetición espaciada y uso de gamificación, incluyendo recompensas, puntuaciones y desafíos diarios. Estas características confieren a la herramienta un potencial pedagógico relevante, especialmente cuando se utiliza de manera complementaria a la enseñanza formal, en contextos con acceso limitado a recursos didácticos modernos, como ocurre en muchas instituciones brasileñas.

4.1 Pantalla de actividad de Duolingo

Imagen 1: Pantalla inicial de la aplicación Duolingo.



Fuente: Duolingo, 2025.

La imagen muestra la pantalla inicial de la aplicación, compuesta por desafíos que se van coloreando al ser completados. Esta visualización lúdica y progresiva del

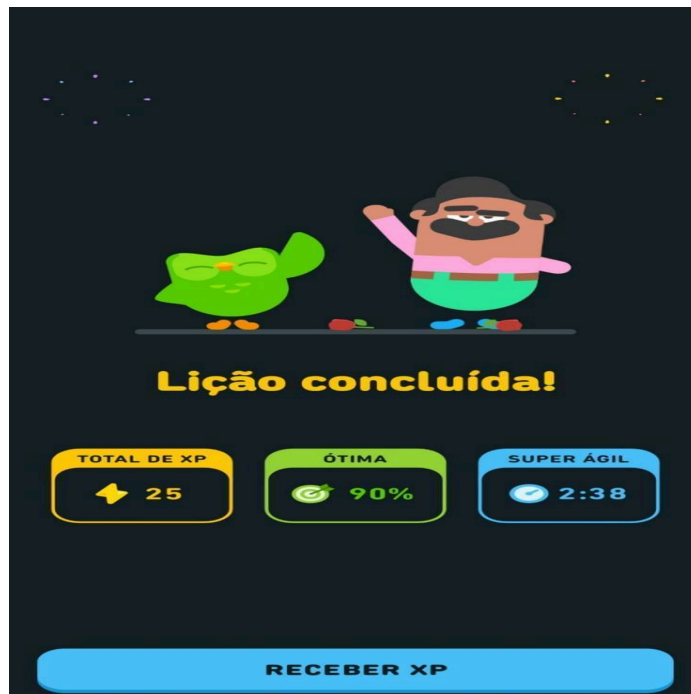
contenido promueve una sensación de avance y logro que puede ser motivadora para estudiantes. Además, esta estrategia puede ser eficaz principalmente en las etapas iniciales del aprendizaje, siempre que esté acompañada de una orientación que favorezca la reflexión sobre los usos lingüísticos más allá de la repetición mecánica.

Imagen 2: Pantalla de recompensa de la aplicación Duolingo.



Fuente: Duolingo, 2025.

Imagen 3: Pantalla de finalización de lección de la aplicación Duolingo.



Fuente: Duolingo, 2025.

El análisis de las funcionalidades de Duolingo evidencia que la plataforma estructura el aprendizaje en niveles temáticos, con un enfoque inicial en el vocabulario y las estructuras básicas, promoviendo motivación y compromiso mediante elementos lúdicos. La interfaz utiliza desafíos visuales y auditivos, recompensas y progresión por niveles, estimulando la participación continua del estudiante y fortaleciendo el hábito diario de estudio, un factor crítico en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Dörnyei, 2001).

Imagen 4: Pantalla de ejercicio de la aplicación Duolingo.



Fuente: Duolingo, 2025.

Además, la plataforma ofrece ejercicios de “escucha y transcripción”, en los cuales el usuario debe escribir exactamente lo que oye, pudiendo ajustar la velocidad del audio. Esta funcionalidad permite exposición controlada a *input* lingüístico auténtico o semi-auténtico, favoreciendo la decodificación de sonidos y estructuras, especialmente en las etapas iniciales, y puede interpretarse como un *scaffolding*, ayudando al estudiante a procesar y comprender el input según la *Input Hypothesis* de Krashen (1982).

La práctica de oralidad en la plataforma está dirigida al desarrollo de la distinción de sonidos, prestando atención a falsos cognados y aspectos fonológicos, mediante grabaciones de distintos hablantes. Esto permite que el aprendiz diferencie acentos, dialectos, ritmos y velocidades de habla, contribuyendo a la mejora de la comprensión auditiva en contextos reales.

Imagen 5: Pantalla de ejercicio oral y traducción de la aplicación Duolingo.



Fuente: Duolingo, 2025.

Los ejercicios que implican identificación de palabras, repetición de frases y producción oral en situaciones simuladas promueven habilidades perceptivas esenciales para una comunicación eficaz. No obstante, la revisión de la literatura revela limitaciones significativas en la aproximación de Duolingo a la oralidad y a la producción espontánea. Sataka (2019) y Sataka & Rozenfeld (2021) destacan que la escucha activa y la producción oral espontánea son poco exploradas, ocurriendo de forma esporádica y con retroalimentación limitada. Por otro lado, estudios señalan aspectos positivos de Duolingo. Leite (2018) observa que la repetición de palabras y frases favorece la familiarización con la lengua y el desarrollo de la escucha activa y la fluidez inicial. Sbegghen et al. (2018) reconocen que, aunque la inmersión auditiva es limitada, la exposición a frases en contextos específicos contribuye a la internalización de estructuras lingüísticas y patrones comunicativos. Repuca (2024) destaca la implementación de simulaciones de situaciones comunicativas reales, permitiendo al usuario practicar oralidad de manera contextualizada y adaptada a su nivel de competencia.

La integración de estos datos evidencia una polarización en la literatura: las críticas se centran en la superficialidad de los ejercicios, la falta de retroalimentación eficaz y la ausencia de actividades inmersivas; mientras que los análisis favorables destacan el compromiso del estudiante, la oferta de prácticas básicas y el apoyo al aprendizaje inicial. Esta dicotomía indica que la evaluación de Duolingo depende del contexto de uso, los objetivos pedagógicos y el perfil del aprendiz.

Para que la competencia oral se desarrolle efectivamente, es esencial que el uso de la plataforma esté mediado por docentes capacitados, incorporando estrategias pedagógicas amplias que incluyan exposición a diferentes registros lingüísticos, interacción con hablantes nativos y práctica en contextos comunicativos reales. Finalmente, se observa que Duolingo representa una herramienta útil como recurso introductorio y complementario en la enseñanza de español como lengua extranjera, promoviendo aprendizaje significativo y motivador cuando se integra a prácticas pedagógicas reflexivas.

CONCLUSIÓN

A partir del análisis realizado, queda evidente que Duolingo se consolida como una herramienta digital de gran alcance y atractivo en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente debido a su formato gamificado y de fácil acceso. Su propuesta pedagógica, centrada en la repetición, en la identificación de estructuras lingüísticas y en el estímulo a la autonomía del alumno, favorece el contacto inicial con el idioma y promueve, de manera lúdica, la práctica constante, un aspecto valioso en contextos educativos que buscan combinar tecnología con aprendizaje significativo.

Sin embargo, al observar la contribución de la plataforma al desarrollo de la comprensión oral, los resultados aún se muestran ambiguos y limitados. Duolingo presenta potencial para desarrollar habilidades fundamentales en el aprendizaje del español, pero existen divergencias entre los autores respecto a la eficacia de la aplicación en esta competencia: algunos sostienen que la práctica es insuficiente, mientras que otros reconocen que la plataforma cumple parcialmente con esta demanda.

En lo que respecta a la oralidad, las limitaciones se hacen aún más evidentes. La producción oral espontánea, interactiva y fluida, fundamental para el uso real del idioma, es poco explorada, y la ausencia de interlocución real y de retroalimentación detallada compromete el progreso en esta competencia. Esto refuerza la idea de que, a pesar de su popularidad, Duolingo no debe considerarse una solución completa para la enseñanza de lenguas. La herramienta puede desempeñar una función complementaria importante, especialmente en contextos de autoaprendizaje o como recurso auxiliar en prácticas pedagógicas, pero es fundamental reconocer sus límites.

Asimismo, se observa la escasez de estudios centrados en la evaluación de la aplicación desde la perspectiva de la comprensión oral. Por lo tanto, aunque existen actividades dirigidas a esta habilidad dentro de la plataforma, no se puede afirmar que sean efectivas. Se requieren más investigaciones para comprender plenamente su potencial y mejorar su aprovechamiento pedagógico.

En síntesis, Duolingo presenta contribuciones relevantes para el proceso de aprendizaje de idiomas, principalmente en términos de motivación del estudiante y fortalecimiento de la escucha inicial. No obstante, su eficacia en el desarrollo pleno de la oralidad sigue siendo limitada y controvertida. Para que se produzca un aprendizaje significativo del español, que abarque la comprensión oral, es necesario articular el uso de la plataforma con prácticas pedagógicas más sólidas, mediadas por docentes capacitados, con énfasis en la interacción, la escucha activa y la construcción de significados en contextos reales de comunicación.

Duolingo es una herramienta valiosa para el aprendizaje, cuyo papel es apoyar y complementar otras formas de estudio, ofreciendo una base sólida para que los estudiantes avancen a niveles más altos de fluidez. La aplicación no perjudica el aprendizaje; por el contrario, lo refuerza mediante elementos de gamificación que hacen que el proceso de adquisición del idioma sea más dinámico y efectivo. Aunque no es necesario integrarla directamente al aula, los estudiantes pueden utilizarla de forma autónoma en su día a día, realizando ejercicios interactivos que los exponen a diferentes acentos, ritmos y contextos del idioma, ayudando a familiarizarse con la pronunciación y a identificar palabras en situaciones comunicativas variadas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. C. M. S.; OLIVEIRA, E. S. G.; SANTOS, J. A. F.; QUADROS, J. R. T. **Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico**. Educação & Realidade, v. 41, n. 1, p. 91–115, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/89JDX9dBdtjSnqsnv3TbDkb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 junho de 2024.

AVELINO, F. M. et al. **Jogo didático como proposta no ensino de botânica: Desenvolvendo metodologia inovadora com alunos de uma escola estadual de Florianópolis (PI)**. International Journal Educational and Teaching – PDVL. Recife, v. 2, n. 3, p. 1-14, set/dez, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5316065/mod_folder/content/0/2019_Jogo%20didatico%20como%20proposta%20no%20ensino%20de%20botanica.pdf. Acesso em: 04 julho de 2024.

BRASIL. CNE. CEB. Parecer nº 06, de 06 de outubro de 2022. **Institui diretrizes para a oferta preferencial de Língua Espanhola em caráter optativo no Ensino Médio**. Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=243891-pceb006-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 02 julho de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 julho de 2024.

CANI, J. B.; PINHEIRO, I. Q.; SANTIAGO, M. E. V.; SOARES, G. M. **Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, n. 3, p. 455–481, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/htKBsSJbGshSdvyhCrMQDr/?lang=pt#>. Acesso em: 06 de julho de 2024.

COIMBRA, R. P. das C.; FIORI, A. P. S. de M. **A gamificação na aula de língua espanhola: tecnologias digitais no contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 3359–3377, 2023. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1297>. Acesso em: 06 de julho de 2024.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. **Aprendizagem de segunda língua por meio da**

educação online aberta: O uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. Revista Docência e Ciberultura, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 399–410, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54614>. Acesso em: 06 jul. 2024.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001. Disponível em:

ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review**. Wellington: Ministry of Education, 2005.

FEICHAS, F. A.; SEABRA, R. D. **Evaluation of Perception of Use of a Gamified Platform from the Student Perspective:** An Approach for Studying Unified Modeling Language. Informática na Educação, v. 22, n. 3, p. 369-394, 2023. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1407228.pdf>. Acesso em: 06 jul 2024.

GOH, C. C. **Teaching listening in the language classroom**. *ELT Journal*, v. 62, n. 1, p. 3-12, 2008.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1982.

LEFFA, V. J. **Gamificação no ensino de línguas**. Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027/pdf>. Acesso em: 06 jul 2024.

LEITE, Eliane da Silva et al. **Aprender espanhol no duolingo: análise das funcionalidades**. 2018.

MIRANDA, L. T.; FANTIN, M. **A perspectiva social das competências midiáticas:** Reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. Revista Lumina, v. 12, n.1, p. 55-67, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21493/11634>. Acesso em: 03 jul 2024.

MURR, C. E.; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação:** O que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2020. Disponível em: <https://portal.sead.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 30 jun 2024.

NETO, L. T. R.; PENTEADO, C. F. O.; CARVALHO, L. A. **Gamificação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem:** Uma revisão integrativa. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 10, n. 22, p. 313-327, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16042>. Acesso em: 06 jul 2024.

OLIVEIRA, I. L.; SANTOS, D. A. **Duolingo and IMVU in Spanish Language Teaching and Learning**. Journal Of Education: v.11, p. 242-263. 2023.

OS IDIOMAS mais falados do mundo em 2024. **IDISC Making Communication Easy, 2024**. Disponível em: <https://www.idisc.com/pt/blog/idiomas-mais-falados-no-mundo>. Acesso em: 03 jul 2024.

PANTOJA, A. S.; PEREIRA, L. M. **Gamificação: como jogos e tecnologias podem ajudar no ensino de idiomas. Estudo de caso: Uma escola pública do Amapá**. Estação Científica, v. 8, n. 1, p. 111-120, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2423/ailtonv8n1.pdf>. Acesso em: 06 jul 2024.

QUAST, K. **Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 4, p. 787–820, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/DrWQRMFcSp936SzqMtx4WZC/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jul 2024.

REPUCA, Brunna Giovanna Batalha Dácio et al. **O uso das tecnologias digitais na aprendizagem da Língua Espanhola: uma investigação com os acadêmicos do Curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura**. 2024.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: Uma pesquisa narrativa**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista. 2019.

SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. DE F.. **As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 37, n. 2, p. 202147855, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp. 1969. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf. Acesso em: 03 jul 2024.

SBEGHEN, L. B. et al. **Duolingo no PIBID: aplicativo como complemento à aprendizagem de Língua Espanhola**. Revista Educação e Linguagens, v. 7, n. 13, p. 228-244, 2018.

SETTLES, B.; BRUST, C.; GUSTAFSON, E.; HAGIWARA, M.; MADINAMI, N. **Second language acquisition modeling**. In: Proceedings of the thirteenth workshop on innovative use of NLP for building educational applications. 2018. p. 56-65.

VANDERGRIFF, L. **Listening: theory and practice in modern foreign language competence.** *Canadian Modern Language Review*, v. 63, n. 1, p. 89-112, 2007.