UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

DINÁMICAS DE ROMPEHIELOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

RECIFE

2023

MARIA FERNANDA NOGUEIRA DA SILVA

DINÁMICAS DE ROMPEHIELOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

Trabajo de fin de grado presentado en el curso de Licenciatura en Letras Español de la Universidade Federal de Pernambuco Centro de Artes y comunicación como requisito de la obtención de título de graduación en Letras Espanol.
Orientadora: Prof. Dra. Dayane Mônica Cordeiro.

RECIFE

2022

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

Silva, Maria Fernanda Nogueira da.
Dinámicas de rompehielos para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE / Maria Fernanda Nogueira da Silva. - Recife, 2023.
51 p : il., tab.

Orientador(a): Dayane Mónica Cordeiro
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

1. Disposición a comunicarse . 2. Motivación. 3. Ensenanza de ELE . 4. Actividades de rompehielos. 5. Destrezas orales. I. Cordeiro, Dayane Mónica. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor dinâmicas quebra-gelo motivadoras para aumentar a disposição comunicativa dos alunos durante as aulas de ELE, levando em consideração os desafios encontrados no desenvolvimento de práticas de expressão e interação oral no ensino de línguas. Para isso propõe discutir teoricamente as definições relativas às destrezas orais juntamente com o papel da DAC no ensino de línguas e a importância da motivação e atividades motivadoras. Enfatiza também o papel das atividades quebra-gelo no ensino de ELE como um instrumento capaz de manter a interação e motivação entre os indivíduos. Ao final, no marco prático são propostas oito dinâmicas quebra-gelo que poderão ser realizadas e adaptadas futuramente por professores de ELE.

Palavras chave: Disposição comunicativa, motivação, dinâmicas de quebra-gelo, ensino de ELE, destrezas orais.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo proponer dinámicas de rompehielos motivadoras para aumentar la disposición a comunicarse de los alumnos en el aula de ELE, teniendo en cuenta los desafíos encontrados en el desarrollo de prácticas de expresión e interacción oral en la enseñanza de lenguas. Para esto se propone a discutir en su marco teórico las definiciones acerca de las destrezas orales, juntamente con el papel de la DAC en la enseñanza de lenguas y la importancia de la motivación y actividades motivadoras. Se centra finalmente en discutir el papel de las actividades de rompehielos en la enseñanza de ELE como un instrumento mantenedor de la interacción y motivación entre los individuos. Al final, en el marco práctico con propuestas ocho dinámicas de rompehielos que podrán ser llevadas a cabo y adaptadas futuramente por profesores de ELE.

Palabras clave: Disposición a comunicarse, motivación, actividades de rompehielos, enseñanza de ELE, destrezas orales.

ÍNDICE

1. **INTRODUCCIÓN** …….. 5
   1.1 Justificación y objetivos…… 6
2. **MARCO TEÓRICO …….** 8
   2.1 **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA……..** 8
   2.2 **LAS DESTREZAS ORALES EN EL AULA DE ELE ……** 10
   2.2.1 Definiendo la expresión/interacción oral …… 11
   2.2.2 Destrezas y microdestrezas de la expresión/interacción oral …… 12
   2.2.3 Actividades de expresión/interacción oral y desafíos en el aula …….. 14
   2.3 **LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE** …… 17
   2.3.1 Conceptualizando la teoría de la disposición a comunicarse……. 19
   2.3.2 Claves didácticas y metodológicas para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE…….. 23
   2.4 **LA MOTIVACIÓN Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE** ……. 26
   2.4.1 El diseño de actividades motivadoras en el aula de ELE…… 29
   2.4.2 La importancia de las actividades de rompehielos……... 33
3. **METODOLOGÍA Y DISEÑO DE ACTIVIDADES**…….. 36
4. **DINÁMICAS DE ROMPEHIELOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE……**… 37
5. **CONSIDERACIONES FINALES** …… 46
6. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** …….. 48

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, la competencia comunicativa es uno de los principales objetivos. El concepto, introducido por Hymes (1971) en el campo del estudio del lenguaje y desarrollado por otros estudiosos como Canale y Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), J. Van Ek (1986), L. Bachman (1990), trata de varias destrezas, habilidades y competencias, de carácter lingüístico, sociolingüístico o cultural, que posibilitan el uso efectivo de la lengua a partir del reconocimiento de las reglas que componen su estructura lingüística y de las características sociolingüísticas de la comunidad de habla (CANALE, 1983).

En este sentido, la expresión/interacción oral es una de las destrezas que constituye la competencia comunicativa y como señala Arnold (2004, p.50), “en el camino hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, como ya se ha visto, la comunicación no es sólo la meta sino uno de los medios para lograr dicha competencia”. Sin embargo, desarrollar el comportamiento comunicativo de los alumnos en clase ha sido un gran desafío para los profesores, una vez que las actuaciones orales imponen al hablante la superación de varios obstáculos a nivel lingüístico, personal y social (CORDEIRO, 2020, p.104) y el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable suponen una gran cantidad de vulnerabilidad (ARNOLD Y BROWN, 2000, P.263).

En este sentido, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua es un proceso interactivo y solo es posible hablar en la lengua meta, hablando (ARNOLD, 2000), el alumno necesita estar dispuesto a arriesgarse actuando directamente en prácticas comunicativas, además es importante que el profesor considere los diversos factores que comprometen o potencian esta interacción.

Así, la teoría de la disposición a comunicarse (DAC), o *“Willingness to communicate*”, sistematiza y discute sobre el influjo de factores que intervienen en este proceso, como la motivación, la ansiedad, las relaciones y dinámicas del grupo, el contexto de aprendizaje, aspectos de la personalidad y socioculturales, en el comportamiento comunicativo del alumno (MacIntyre et al., 1998; MacIntyre, 1999, 2007; Cao y Philip, 2006; Kang, 2005; Yashima, 2002). La DAC, además proporciona

la reflexión por parte de los profesores al buscar formas de superar los obstáculos que limitan la disposición comunicativa del alumno.

Frente a esto, con el fin de dinamizar la enseñanza de ELE y promover un aprendizaje significativo y atento a los factores que comprometen la DAC de los alumnos, el presente trabajo tiene como objetivo proponer dinámicas de rompehielos para aumentar la disposición comunicativa del alumno, teniendo en cuenta que tal actividad promueve la motivación y también aproximación de los individuos involucrados en el proceso de aprendizaje, pues, como analiza Littlewood (1996), para desarrollar las destrezas comunicativas hay que crear una atmósfera de aprendizaje segura y amigable, la cual depende de las relaciones interpersonales favorables.

1.1 Justificación y Objetivos

Como futuros docentes de español en nuestra formación se realizan algunas pasantías con el objetivo de dotar a los futuros docentes de un mayor realismo educativo, de forma que actuamos directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto nos permite ampliar nuestra visión sobre las ventajas y también desafíos que encontramos en el aula de ELE.

En este sentido, fue gracias a la pasantía que pude tener el primer contacto con los alumnos y percibir que muchos se limitaban al uso de la lengua materna durante las clases de español y pocas veces llegaban a interactuar utilizando la lengua meta. En estos escasos momentos, los alumnos todavía asumian una postura de inseguridad y tensión y se limitan, muchas veces, a repetir algunas expresiones dichas por el profesor o frases aisladas que no permiten el desarrollo efectivo de su competencia oral en situaciones comunicativas auténticas.

Esta situación no sólo llegaba a desmotivar a los alumnos en su aprendizaje de la lengua española como les alejaba del principal objetivo de la enseñanza de lenguas, que es lograr comunicarse efectivamente utilizando la lengua meta. Así, con base en esta problemática, el presente trabajo se propone a elaborar dinámicas de rompehielos motivadoras y capaces de aumentar la disposición a comunicarse de los alumnos en el aula de ELE.

Para esto, también tendrá como objetivos específicos:

- Reflexionar y discutir acerca de las destrezas orales en clases de ELE,

desde su definición hasta los desafíos que encuentran los profesores de lenguas al trabajarlas en el aula.

- Presentar la teoría de la disposición a comunicarse, o (*willingness to communicate)* y sus implicaciones en el aula de ELE.
- Reflexionar acerca del papel y de la importancia de la motivación y actividades motivadoras en el aula de ELE.
- Repensar la importancia de las actividades de rompehielos como elemento motivador en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para cumplir con los objetivos propuestos el trabajo está organizado en dos partes: por un lado el marco teórico que consta de cuatro capítulos, en el primer se conceptualiza la competencia comunicativa, una vez que es tomada como objetivo principal de la enseñanza de una lengua en la actualidad. En el siguiente tópico será tratado el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE, partiendo primeramente de la definición de la expresión y interacción oral, con base, principalmente, en el MCER (2002) y el diccionario de términos clave de ELE (2008), seguida de las microdestrezas que componen cada destreza oral y la problemática de la oralidad en el aula de ELE, enfatizando especialmente el hecho de que la enseñanza desde el enfoque comunicativo es más propensa a generar inseguridades y ansiedad en los estudiantes.

Con base en esta problemática, en el tópico que se sigue será conceptualizada la teoría de la disposición a comunicarse (DAC) con base especialmente en el modelo piramidal desarrollado por MacIntyre et al (1998) y las implicaciones de este modelo en el aula de ELE, visualizando con base en los estudios de Cao y Philip (2001) Gomez (2021) Arnold y Brown (2000) y Dorney (2001) claves didácticas que puedan promover el aumento de la DAC de los alumnos.

Finalmente teniendo en cuenta que las actividades de rompehielos representan el primer momento de la clase y por lo tanto, pueden aumentar o reducir la motivación del alumnado durante toda la sección, el último tópico que constituye el marco teórico se dedica a discutir y reflexionar sobre el papel de la motivación en el aula de ELE y su influjo en la DAC. Se centra por fin, en la creación de actividades motivadoras y la importancia de las actividades de rompehielos dentro de esta perspectiva.

Por último, en el marco práctico, serán presentadas ocho actividades de rompehielos diseñadas con base en la teoría de la disposición a comunicarse y las variables que influyen en el comportamiento comunicativo de los alumnos, especialmente la motivación y las relaciones interpersonales, con fin de aumentar posteriormente la disposición a comunicarse de los alumnos. Todas las actividades se destinan al público joven o adulto y entre ellas cuatro están direccionadas para trabajar el nivel A2 y las otras cuatro destinadas al nivel B1, una vez que los primeros niveles señalan un contacto todavía no tan profundo con la lengua estudiada y cómo puntúan Arnold y Brown (2000), es delante de un sistema lingüístico aun inestable que los alumnos pueden sentirsen más vulnerables. Por otro lado, las actividades pueden destinarse a temáticas variadas y pueden ser futuramente adaptadas por los profesores teniendo en cuenta los recursos que tiene a su disposición y el grupo con el que trabaja.

En resumen, este trabajo propone actividades de rompehielos capaces de interferir positivamente en las variables que componen la disposición comunicativa de los alumnos, especialmente en la motivación y aproximación del grupo, favoreciendo así la creación de un espacio de aprendizaje más seguro y afectivo. Sin embargo, no se puede afirmar que sólo la utilización de estas actividades hará con que los alumnos estén automáticamente siempre dispuestos a comunicarse. Como será presentado, la DAC de los alumnos sufre la influencia de diversas variables y además está condicionada por los cambios situacionales que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Antes de hablar específicamente de las destrezas orales en las clases de ELE, es importante aclarar qué se entiende por competencia comunicativa, una vez que no es difícil cometer el error de creer que la competencia comunicativa se resume al acto de saber expresarse oralmente en la lengua meta.

El término competencia comunicativa fue introducido en los estudios del lenguaje por Hymes en 1971, en una reacción contraria a la distinción propuesta por Chomsky (1985) entre competencia y actuación, en la cual la competencia se resumía al dominio del sistema lingüístico y la actuación se trataba del habla en su uso real, involucrando por lo tanto los aspectos psicológicos y socioculturales.

Hymes propone que la competencia comunicativa se constituye de la integración entre la competencia lingüística y la competencia sociolingüística, en una de las primeras definiciones la competencia comunicativa es concebida como la capacidad de construir e interpretar mensajes en un determinado contexto (Hymes, 1971).

Algunos años después Canale y Swain (1980) elaboran un nuevo modelo de competencia comunicativa y la subdividen en 3 partes:

- La *competencia gramatical* que estaría relacionada con los conocimientos de la estructura lingüística de la lengua, referente a los elementos de la sintaxis, morfología, semántica y fonética;
- La *competencia sociolingüística* relativa a la capacidad de producir y comprender enunciados a partir de los factores sociolingüísticos que influyen en el lenguaje.
- La *competencia estratégica*, o la capacidad de hacer uso de estratégias, verbales o no verbales, que auxilian en el acto comunicativo.

A este modelo de competencia Canale (1983) añade otro componente, lo cual distingue como *competencia discursiva*, es decir la habilidad de producir enunciados con coherencia y cohesión.

Desde el punto de vista de Savignon (1983), basado en una perspectiva direccionada hacia la enseñanza de lengua, la competencia comunicativa estaría relacionada con el proceso de negociación de sentido en la interacción interpersonal. Así, distinguía esta como la capacidad de usar efectivamente la lengua durante las clases y no quedarse solamente en ejercicios de repetición, o memorización de diálogos.

En el MCER (2002, p.13-14), la competencia comunicativa comprende 3 componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático y cada uno de ellos está relacionado con conocimientos, destrezas y habilidades específicas. Por lo tanto, como destaca el documento:

> Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones; [...] Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; [...] Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua,

> de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (MCER, 2002, p.13-14)

Esta conceptualización del término nos permite por lo tanto entender la competencia comunicativa de forma amplia, como la suma de destrezas y habilidades, de carácter lingüísticos y sociolingüísticos, que posibilita el uso efectivo de la lengua en una situación, o contexto determinado y que depende, de las individualidades de los interlocutores. Queda claro que la competencia comunicativa no está solamente direccionada a la expresión oral, sino también a la comprensión, al dominio de la escritura, la lectura y otras destrezas y habilidades, como la capacidad de extraer sentido de elementos prosódicos, extralingüístico y paralingüístico, como el tono de habla, los gestos, el ritmo, las figuras no verbales, etc. Luego, es el producto final al cuál se pretende llegar en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua.

2.2. LAS DESTREZAS ORALES EN EL AULA DE ELE

Cuando hablamos especialmente de expresión o interacción oral, podemos entenderlas como destrezas que componen la competencia comunicativa y, aunque pertenezcan a la naturaleza intrínseca del hombre, hasta tal punto que, como analiza Baralo (2000), “si no tenemos con quién hablar, hablamos con los animales, con las plantas, con nosotros mismos y hasta con el televisor”, su desarrollo es bastante complejo dentro de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua.

Especialmente con la llegada del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, a partir de los años 70, la expresión e interacción oral ganaron destaque en el aula de ELE. En este momento se enfatizó el desarrollo de actividades comunicativas que posibilitasen prácticas auténticas de comunicación en un contexto determinado y así la capacidad de saber expresarse e interactuar en la lengua meta se convirtió en uno de los principales objetivos del aprendizaje de lenguas.

Sin embargo, como revela Kremers (2000) a pesar del interés que tenemos por dominar las destrezas orales, su desarrollo se presenta como uno de los más

problemáticos. Eso se dá debido al hecho de que las destrezas orales no solo exigen una intensa actividad cognitiva, como también la percepción del contexto de habla, la colaboración entre individuos y por supuesto, necesitan ser trabajada dinámicamente si lo que se pretende es capacitar a los alumnos a expresarse e interactuar oralmente en situaciones comunicativas auténticas.

2.2.1 Definiendo la expresión/interacción oral

Antes de definir la expresión e interacción oral es importante tener en cuenta que, aunque ambas se concretan en actos comunicativos que pueden ser auténticos o generados en el aula de ELE, se difieren en cuanto al modo como son realizadas. Así, como destacado en el diccionario de términos clase de ELE (2008), la expresión se relaciona con la producción del discurso y, por lo tanto, con el dominio de la pronunciación, del léxico y de la gramática, además de la exigencia de conocimientos de carácter socioculturales y pragmáticos; cuanto a la interacción oral, se refiere a una actividad comunicativa que necesita de la colaboración entre interlocutores para la negociación de sentido y intercambio de informaciones, sean estas por medio de acciones verbales o no verbales.

En este sentido, para definirlo de modo más sencillo, podríamos decir que la expresión se vuelve para un proceso de producción oral que es más individual y parte del sujeto que habla y produce su discurso en un determinado acto comunicativo. Por otro lado, la interacción oral estaría relacionada con la producción oral que se da entre dos o más interlocutores y trabaja el intercambio de ideas e informaciones entre los sujetos participantes del acto comunicativo.

Sin embargo, vale aclarar que en algunas definiciones acerca de la expresión oral muchas veces se incluye también el carácter interactivo de la interacción oral. Por ejemplo, tendremos la definición de Baralo (2000), en la cual se puede identificar esta relación existente entre expresión e interacción, cuando dice que la expresión oral es,

> una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados.(BARALO, 2000, p.5)

Así, en esta concepción, la expresión oral está íntimamente relacionada a un proceso interactivo, dependiente del intercambio de informaciones e ideas entre los

interlocutores. Además, no se resume a la simple decodificación de lo hablado, sino a un complejo proceso de negociación de sentido que exige de los participantes en el acto comunicativo conocimientos previos que ultrapasan el ámbito lingüístico y son referentes a su propia realidad y la realidad de aquél con quien hablan.

En este sentido, se reconoce también que el lenguaje es dinámico y su estructura lingüística es creativa y puede variar según el contexto de habla. Así, en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, sería importante acercar a los alumnos a la comunidad de habla de la lengua meta, para que puedan reconocer los aspectos socioculturales que influyen directamente en el lenguaje.

Otra definición de expresión oral propuesta por Bygate también incorpora el proceso interactivo (1987, p.5), cuando al referirse sobre la expresión oral, dice:

> implica dos tipos diferentes de habilidades: por un lado, destrezas básicas como la pronunciación y el uso de aspectos gramaticales y por otro lado, las decisiones y estrategias que necesitamos para comunicarnos - qué decir, cómo decirlo de forma apropiada para el contexto y qué hacer para aclarar significados si hay dificultades de comprensión. (BYGATE, 1987, p.5 apud ARNOLD Y VEGA, 2015, p. 64)

Las estratégias que posibilitan la comprensión de los significados, como señala Bygate, pueden ser tomadas como estratégicas interactivas si consideramos que para la comprensión y negociación de sentido hay que tener la colaboración entre dos o más interlocutores. Además Bygate enfatiza a respecto de las otras destrezas que componen la expresión oral, que van desde el dominio de la pronuncia y conocimiento de la estructura lingüística, hasta las habilidades y estratégias extralingüísticas que auxilian en la manutención de la comunicación y pueden relacionarse a elementos prosódicos y de paralenguaje.

Luego, si el objetivo del proceso de enseñanza/aprendizaje es desarrollar un comportamiento comunicativo auténtico en el alumnado,es importante que el profesor pueda reconocer todas las características que integran la expresión/interacción oral a fin de trabajarlas con sus alumnos de manera adecuada y contextualizada para que llegue a su desarrollo.

2.2.2 Destrezas y microdestrezas de la expresión/interacción oral

Como mencionado anteriormente, la expresión/interacción oral es una actividad compleja que se constituye de otras destrezas, sean estas referentes al

ámbito lingüístico y estructural de la lengua o al ámbito extralingüístico, sociocultural y pragmático. Además, involucra la comprensión oral y, obviamente, la colaboración entre interlocutores para la construcción de sentido en un acto comunicativo auténtico.

Se puede decir que la expresión/interacción oral tiene como base el desarrollo de la pronunciación, una vez que las palabras se forman por medio de sonidos (BELDA,2015) y por lo tanto el conocimiento fonético y fonológico es fundamental para que el alumno logre producir expresiones que puedan ser comprendidas durante una situación comunicativa.

De la misma manera, el dominio de la expresión/interacción oral también involucra el conocimiento del léxico y de la gramática de la lengua fundamentales para la construcción de sentido. Además es interesante percibir que, debido a la inmediatez de la actividad oral y su dependencia del espacio y tiempo se suman limitaciones y exigencias impuestas por la memoria en el momento de producción y procesamiento de los enunciados (BARALO, 2000). Luego, esta destreza exige una gran cantidad de actividad cognitiva una vez que procesa simultáneamente las reglas estructurales de la lengua y el sentido de los vocablos y los rasgos sociales del entorno que influyen en el acto comunicativo.

Otro punto importante es que las destrezas orales también requieren la colaboración entre individuos para la negociación de sentido, demandando estrategias de comprensión que suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto (MCER,2002).

Por otro lado, Baralo (2000) y Bygate (1987), puntúan también el reconocimiento de la interferencia de elementos proxémicos, prosódicos y paralingüísticos en el sentido del lenguaje, además del desarrollo de otras habilidades como identificar en qué momento se debe hablar o no, o cómo negociar el turno de habla, como microdestrezas de la propia destreza oral, directamente relacionadas a la competencia pragmática.

Con relación al diccionario de términos clave de ELE (2008) , son identificadas como microdestrezas de la expresión oral, aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. Para Baralo (2000) estas microdestrezas son tomadas como estratégias que auxilian en el acto comunicativo:

> La comunicación oral se caracteriza también por la necesidad de dar y de tomar el turno de palabra, con las estrategias adecuadas para cada caso. Esta habilidad se presenta especialmente complicada en ELE, debido a los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes, tan dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas, mucho más respetuosos del turno de palabra que los hispanohablantes, tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación. (BARALO, 2000, p.14).

En este sentido, el trabajo con la destreza oral en clase debe involucrar no solamente el desarrollo de la pronunciación y dominio de la estructura lingüística, sino también debe estar direccionado a los factores socioculturales y otros recursos comunicativos, como los elementos del paralenguaje, que puedan cambiar el sentido de ciertos enunciados. Luego el alumnado debe saber no solamente identificar estos recursos como también utilizarlos para que pueda comprender y ser comprendido en un acto comunicativo que exige la negociación de sentido.

Por lo tanto, en el aula de ELE donde se enfatiza el desarrollo de la destreza oral afin de que los alumnos produzcan muestras de habla adecuadas al contexto, pueden trabajarse actividades que van desde la conversación, entre dos o más individuos de manera formal o informal, hasta actividades que se dedican a la construcción de un discurso individual. Sin embargo, vale resaltar que la amplitud de esta destreza puede traer muchos retos a los profesores de lenguas y ,como será discutido adelante, además de las destrezas y microdestrezas que constituyen la expresión/interacción oral, se suman otros factores de carácter individual, afectivo, interpersonal/intergrupal y hasta del propio contexto de aprendizaje que influyen en el desarrollo del comportamiento comunicativo de los alumnos.

2.2.3 Las actividades de expresión/interacción oral y sus desafíos en el aula de ELE

Es habitual observar que las actividades que desarrollan las destrezas orales poseen una complejidad añadida tal y como destaca Kremers (2000),

> La expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y, sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla (KREMERS, 2000, p.461)

La naturaleza dinámica de la lengua y el hecho de que la destreza oral exige la comprensión y la práctica interactiva en la cual los interlocutores necesitan trabajar en la negociación de sentidos, hace con que en las clases de L2, orientadas hacia el alcance de la comunicación oral, haya una participación más directa del alumnado en comparación con las otras materias, lo que implica también arriesgarse y con esto, exponer posibles fallos ante los demás (ARNOLD Y FONSECA 2004).

Así, cuando se trata de actividades de puedan ayudar a los alumnos a desarrollar su expresión oral en el aula, el MCER (2002, p.61) sugiere una amplia gama de actividades, como, por ejemplo, realizar comunicados públicos, dirigirse a un público, leer en voz alta, hablar espontáneamente o apoyándose en notas, representar un papel ensayado, cantar; Luego, lo que se espera es que los alumnos puedan producir discursos fluidos, lógicos y comprensibles a los oyentes. Además, que también puedan transmitir información de forma clara, argumentar y describir situaciones, objetos y personas.

Por otro lado, cuando se trata de actividades para el desarrollo de la interacción oral, el MCER (2002, p. 75) puntúa actividades como transacciones; conversación casual; discusión informal; discusión formal; debate; entrevista; negociación; planificación conjunta; cooperación práctica centrada en los objetivos. Tales actividades deben preparar a los alumnos para situaciones comunicativas reales donde pueden intercambiar informaciones, entablar conversaciones, sean estas formales o informales, interactuar para obtener bienes y servicios, comprender a un interlocutor nativo, etcétera.

Sin embargo, lo que pasa en las clases de ELE, especialmente cuando se trabaja la destreza oral utilizando actividades de conversación, es una mecanización del acto comunicativo por medio de diálogos producidos previamente. De acuerdo con Kremers (2000)

> En muchos ejercicios ambos alumnos tienen la misma información sobre la que tienen que intercambiar ideas. Así, la conversación se limita muchas veces a la reproducción de lo escrito o la traducción de las instrucciones del desarrollo del diálogo sin que haya claramente un objetivo comunicativo. (KREMERS, 2000 p.463).

En este sentido, no hay un acto comunicativo auténtico y la conversación producida en el aula no puede ser llevada a cabo efectivamente, tampoco será efectiva en un espacio fuera del aula de ELE. Así, Kremers propone que se trabaje con actividades de conversación utilizándose el princípio de *vacío de información,*

donde la idea fundamental es que los interlocutores en una situación comunicativa real nunca tienen la misma información a la hora de (empezar a) desarrollar una conversación (KREMERS, 2000, p. 463).

Este princípio hace con que los alumnos se involucren en una práctica de conversación auténtica, una vez que uno necesita del otro para mantener la conversación, además permite que ellos se utilizen de estratégias comunicativas compensatórias se llegan a tener alguna falla de comunicación (KREMERS, 2000), por ejemplo, cuando se olvida un vocablo o no se comprende lo que el otro ha dicho.

En una visión parecida con la de Kremers, Arnold y Fonseca (2004) destacan que muchas veces el éxito o fracaso al desarrollar la competencia comunicativa del alumnado depende en gran medida de la participación y aprovechamiento del alumno en actividades donde pueda practicar las destrezas orales. Sin embargo, las autoras también destacan el fallo en las prácticas comunicativas que muchas veces se resumen a la repetición de sonidos, palabras o frases aisladas del contexto.

En discordancia con estas actividades que enfatizan la corrección de la estructura lingüística y no permite el desarrollo efectivo de la destreza oral del alumno, Littlewood (1996) destaca que las clases direccionadas hacia un enfoque comunicativo exige de los alumnos y de los profesores el desarrollo de conocimientos que van más adelante de la estructura lingüística y enfatiza el desarrollo de estratégias que posibiliten relacionar estas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y contextos reales. Así, Littlewood discute que,

> Los estudiantes también tienen que aprender a relacionar la lengua con los significados sociales que conlleva y a usarla como vehículo de interacción social. Para que sea así es necesario despertar en los estudiantes la conciencia de que están actuando en un contexto social significativo. Un paso inicial en este sentido consiste en liberar la actividad de la dependencia del profesor o de la grabación para que los estudiantes comiencen a producir interacciones lingüísticas en condiciones de igualdad como interlocutores, en vez de simples reacciones ante estímulos (LITTLEWOOD, 1996, p.11).

Luego, en esta percepción, el autor (LITTLEWOOD, 1996, p. 16,17) sinaliza que las actividades comunicativas pueden promover:

- La práctica de tareas globales, que sería la propia práctica comunicativa interactiva, situada en un contexto específico.
- La mejora de la motivación, una vez que los estudiantes son llevados a practicar la comunicación en colaboración con sus compañeros.

- Un aprendizaje natural, una vez que los alumnos están implicados en su propio aprendizaje.
- Creación de un contexto que favorezca el aprendizaje, una vez que con las prácticas comunicativas se pueden desarrollar relaciones muy positivas entre los estudiantes y con el profesor.

Así, en su trabajo con actividades comunicativas, y por lo tanto direccionadas hacia el desarrollo de la destreza oral, enfatiza la autonomía del alumno en el acto comunicativo y en el proceso de aprendizaje. Además, analiza la importancia de la actuación del profesor como mediador de la comunicación y la importancia de una cohesión grupal y un espacio de aprendizaje favorable a la práctica comunicativa.

Sin embargo, desde una perspectiva que se atenta al influjo de los aspectos afectivos en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua, las clases direccionadas hacia un enfoque comunicativo, también son las que más llegan a causar ansiedad en los alumnos (ARNOLD,2000).

Expresarse oralmente en una lengua que todavía no se tiene el control, pone a los alumnos en una situación de inseguridad y vulnerabilidad y uno de los motivos para que esto ocurra es la característica muy única del lenguaje y su relación con la identidad del individuo que habla. Luego, como apunta Arnold y Fonseca (2004) el aprendizaje de una L2 es un caso especial, una vez que la lengua es parte de nuestro ser social y es también el medio en el cual podemos transmitir nuestra identidad a los demás.

En este sentido, Arnold y Vega (2015) analizan la necesidad de fomentar las relaciones que se dan durante las clases como una forma de facilitar la expresión oral y la interacción entre los alumnos. Según las autoras, es importante estar atento a las motivaciones de los estudiantes y valorar sus conocimientos previos, pues las actividades de expresión oral serán más eficaces si son pertinentes a los alumnos (ARNOLD Y VEGA 2015).

La percepción de estas autoras se extiende a diversos estudios que actualmente discuten la influencia de otros factores, de carácter afectivos, cognitivos o contextuales, en el desarrollo de la destreza oral en las clases de ELE, lo que se discutirá a seguir con la teoría de disposición a comunicarse (DAC) o willingness to communicate y su implicación en las clases de ELE.

2.3 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

Con la llegada del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, alcanzar la competencia comunicativa y, por lo tanto, la capacidad de participar en situaciones comunicativas auténticas se tornó el objetivo principal dentro del aula de ELE. Luego, en este panorama, se enfatizó también el desarrollo de actividades prácticas de expresión e interacción oral a fin de que los alumnos pudieran estar utilizando la lengua en las más variadas situaciones. Sin embargo, con la aplicación de tal metodología surge la problemática de los alumnos que se resisten a utilizar la lengua meta dentro del aula.

Según Arnold (2000) la enseñanza enfocada en la comunicación es aquella qué más causa ansiedad en los alumnos y no solo esto, otros autores investigan sobre el impacto de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (DORNEY, 2001) además de factores ambientales, contextuales (KANG, 2005), factores sociales e interaccionales (CAO Y PHILLIP, 2006) y factores afectivos (ARNOLD Y BROWN, 2000; ARNOLD, 2000; ARNOLD y VEGAS, 2015) que influyen en el comportamiento comunicativo del alumno, es decir, en su aptitud para arriesgarse utilizando la lengua meta.

En este sentido, la teoría de la “Disposición a comunicarse” (DAC) o *Willingness to communicate* (MACINTYRE, DÖRNYEI, CLÉMENT, NOELS, 1998), (MACINTYRE, 1999, 2007), (KANG, 2005), (YASHIMA,2002), se ocupa de estudiar y sistematizar todos estos factores o variables que llegan a condicionar el comportamiento comunicativo del alumnado y lo imposibilita de alcançar, por lo tanto, el desarrollo efectivo de sus destrezas orales y competencia comunicativa.

Estas investigaciones, tal y como destaca Menezes (2015) remontan a los años setenta y sus precursores son Burgoon (1976) McCroskey y Baer (1985) y McCroskey y Richmond (1987). En este sentido, la teorización de la DAC se vuelve para los estudios sobre adquisición del lenguaje y tiene como premisa las diferencias encontradas en el proceso de adquisición de una L1 y una L2, es decir, la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua. Así, Macintyre et al (1998, p.546) destacaba que, “it is highly unlikely that WTC in the second language (L2) is a simple manifestation of WTC in the L1” y igualmente “L2 use carries a number of intergroup issues, with social and political implications, that are usually irrelevant to Li use” (MACINTYRE et al, 1988, p.546).

Así, como destaca Cordeiro (2020), en la actualidad el número de

investigaciones que se dedican a estudiar la disposición comunicativa ha crecido notablemente y viene proporcionando algunos indicadores de las variables que favorecen o dificultan el desarrollo del comportamiento comunicativo del alumno. En este sentido, tener en cuenta estas variables es de suma importancia, una vez que permite planificar el desarrollo de la expresión/interacción oral y luego actuar con el fin de solucionar o disminuir las dificultades encontradas en el aula de ELE que dicen respecto a la manutención y aplicación de prácticas comunicativas orales.

2.3.1 Conceptualizando la teoría de la disposición a comunicarse

La DAC, de acuerdo con Gómez (2021) es una variable motivacional que hace referencia a la intención que tiene un individuo para participar en una conversación en la lengua extranjera de manera verbal, cuando tiene la posibilidad de hacerlo libremente (GÓMEZ et al, 2021, p.413). En una de sus primeras definiciones se considera *"a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2"* (MACINTYRE et al, 1998, p. 547).

El estudio a respecto de la DAC surge de la observación de que la disposición a comunicarse de un alumno varía considerablemente en dependencia del tiempo y de las más distintas situaciones (MACINTYRE et al, 1998). En este sentido, la disposición para comunicarse es

> un factor individual en donde convergen experiencias, particularidades de los contextos comunicativos, la competencia en la lengua meta percibida por el individuo y una variedad de características socio-psicológicas que influyen el desempeño verbal durante la interacción (GÓMEZ et al, 2021, p. 413)

Así, si por un lado la disposición a comunicarse está relacionada con la voluntad individual que presenta un individuo de participar en los actos comunicativos, llevando en consideración, las variedades socio-psicológicas, afectivas y particularidades que presenta cada contexto educativo, por otro lado, la indisposición comunicativa sería una predisposición a evitar la comunicación oral basada en factores tales como la introversión, la falta de competencia comunicativa, la alienación, la anomia y la aprehensión en la comunicación (BURGOON, 1976 apud MENEZES, 2015, p. 114).

Es importante enfatizar que, aunque la DAC depende de los rasgos de personalidad, como la ansiedad, timidez, introversión, autoestima y la autopercepción que un individuo tiene de su propia competencia comunicativa

(GÓMEZ et al, 2021), todavía es una teoría de carácter volitivo y puede ser considerada una variable situacional una vez que cambia en consecuencia de las situaciones (MENEZES, 2015). Así, la definición propuesta por Kang (2005) incluye tanto los factores internos como los externos que llegan a interferir en la DAC de un individuo. Luego, en su concepción,

> willingness to communicate (WTC) is an individual's volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation, which can vary according to interlocutor(s), topic, and conversational context, among other potential situations (KANG, 2005, p.291).

En este sentido, el modelo piramidal desarrollado por Macintyre, Peter D., Dornyei, Clément, Noels en 1998 (véase la figura 2.3.1) logra englobar tanto las variables personales, consideradas las influencias duraderas, como las variables referentes al contexto, consideradas las influencias situacionales (MACINTYRE, 1998).

figura 2.3.1 - modelo piramidal de las variables que influyen en la DAC desarrollado por Macintyre et al (1998)

De acuerdo con Menezes (2015) el modelo propuesto por MacIntyre et al (1998) se diferencia por traer una amplia visión de los factores, tanto personales como sociales, que influyen en la DAC, de modo que podría considerarse como el modelo más completo de la teoría.

Dentro de esta perspectiva, los tres primeros niveles están dedicados a las variables de carácter situacional, que de acuerdo con MacIntyre (1998, p. 546), *are seen as more transient and dependent on the specific context in which a person functions at a given time.* Luego, en la cúspide de la pirámide, se encuentra el *communication behavior*, es decir el comportamiento comunicativo auténtico que el alumno puede alcanzar y que es el objetivo principal de una enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo; componiendo el nivel II se encuentra *behavioral intention* y está relacionado a la propia disposición comunicativa, es decir, la predisposición que un individuo tiene para participar de actos comunicativos. En este nivel MacIntyre et al (1998) destaca que, la presencia de situaciones que posibiliten oportunidades de habla no siempre es necesaria para que se desarrolle la disposición comunicativa, por lo general, la DAC de un determinado individuo estará íntimamente vinculada a los variables de los otros niveles que componen la base de la pirámide.

En este sentido, en el nível III, *situated antecedents,* está compuesto de dos variables situacionales,

- *Desire to Communicate with a Specific Person,* es decir, el deseo de comunicarse con una persona específica en situaciones específicas y que, como destaca MacIntyre (1998), depende en gran medida de las variables que se encuentran en los últimos niveles de la pirámide;
- *State Communicative Self-Confident*, que está relacionado con la autoconfianza que el sujeto tiene sobre sí mismo y su percepción a respecto del dominio sobre la lengua estudiada.

Finalmente, en los últimos tres niveles de la pirámide son discutidos las variables de aspecto duradero, es decir, variables que están relacionadas a la personalidad de los individuos. Así, como revela Menezes (2015),

> El estrato número cuatro de la pirámide trata de las propensiones motivacionales que se basan en los contextos afectivos y cognitivos de la interacción interna del grupo y que, en última instancia, fortalecen la autoconfianza y el deseo de interactuar con determinadas personas en particular (MENEZES, 2015, p.115).

Luego, este nivel se divide en 3 variables duraderas que, de acuerdo con MacIntyre et al (1998, p.550, 551) son la,

- *Interpersonal Motivation*, referente al sentimiento de afiliación que se establece entre individuos que comparten intereses comunes.

- *Intergroup Motivation*, relativo al sentimiento de pertenencia a un determinado grupo o comunidad.
- *L2 Self-Confidence,* corresponde a la creencia del individuo acerca de su capacidad de comunicarse efectivamente en la lengua meta.

En el estrato V del modelo desarrollado por MacIntyre et al (1998) se encuentran variables de carácter afectivo y cognitivo. En este nivel son destacadas e principales variables:

- *Intergroup Attitudes*, relacionado a la capacidad de adaptación de un individuo a un determinado grupo. También está vinculado a un proceso de identificación con este grupo, deseo de pertenencia, entre otros.
- *Social Situation*, referente a los cambios comunicativos que se dan en consecuencia de un determinado contexto social.
- Communicative Competence, relativo al grado de proficiencia que una persona tiene en la lengua meta estudiada. De acuerdo con MacIntyre et al (1998) la percepción que una persona tiene sobre su propia competencia comunicativa influye directamente en su disposición comunicativa.

Por fin, en el último nivel propuesto por MacIntyre (1998), son tratadas las variables relativas al entorno individual y social de la comunicación. De acuerdo con Menezes (2015) en este estrato el *intergroup climate* estaría relacionado al entorno social y, por lo tanto, al ambiente donde se constituye el grupo, su estructura y particularidades; y la personality correspondería al entorno individual y se vuelve para las características estables de la personalidad de un indivíduo que pueden influir en el momento de la comunicación.

En conclusión, lo que se puede observar es que el modelo piramidal desarrollado por MacIntyre et al (1998) incluye factores como el deseo de comunicarse, la confianza en uno mismo y en la propia capacidad de comunicarse en LE, la motivación, la competencia comunicativa, la situación social y las actitudes entre los grupos (MENEZES, 2015, p. 118).

En este sentido, los estudios de la DAC no solamente señalan los factores que influyen en el comportamiento comunicativo del alumno, como también promueven la reflexión acerca de qué es posible hacer, como profesor de lenguas,

para que solucionar las problemáticas halladas en clase en función de aumentar la disposición comunicativa. Desde esta premisa, en el siguiente capítulo serán presentadas algunas claves didácticas y metodológicas que pueden promover el desarrollo de la DAC en el aula de ELE.

2.3.2 Claves didácticas y metodológicas para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE

Como ya ha sido discutido en los primeros capítulos de este trabajo, alcanzar la competencia comunicativa se ha convertido en el gran objetivo de la enseñanza de una lengua y a partir del enfoque comunicativo fue enfatizado el trabajo con las destrezas orales a fin de que los alumnos fueran capaces de actuar en actos comunicativos auténticos. Sin embargo, desde esta perspectiva los profesores de ELE se encuentran con el desafío de hacer con que los alumnos se expresen e interactúen en la lengua meta, una vez que al trabajar con un sistema lingüístico nuevo y todavía desconocido, los alumnos pueden sentirse inseguros, ansiosos y, por lo tanto, limitarse en el uso de la lengua.

En este sentido, como hemos visto, la teoría de la disposición a comunicarse hace un recorrido de las posibles variables que influyen en el comportamiento comunicativo del alumno y como destaca Kang (2005),

> Una alta disposición a comunicarse ayuda a que los alumnos tengan más autonomía en el proceso de aprendizaje, haciendo elecciones independientes para aprender y practicar el idioma a través de la comunicación sin la ayuda del profesor fuera del aula. De esta manera se aumentan inevitablemente sus oportunidades de aprendizaje (KANG, 2005, p.278 apud CORDEIRO, 2020, p.105)

Desde este punto de vista, la teoría de la disposición a comunicarse no sólo da a los profesores la identificación de algunas variables y sus efectos en el comportamiento comunicativo del alumno, sino también promueve, a partir de la superación de estos obstáculos, la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, el aumento de la DAC hace que cada vez más los alumnos se involucren en su aprendizaje y, consecuentemente, estén más aptos a participar en actos comunicativos, desde los generados en el aula hasta aquellos que ocurren fuera del aula. Sin embargo, frente a tantas variables, queda la pregunta a los profesores de qué y cómo hacer para superar tales obstáculos.

Los estudios de Arnold y Brown (2000), discuten la importancia de visualizar

los aspectos afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como la ansiedad, inseguridad, autoestima, entre otros, que aparecen también en la DAC. De acuerdo con sus estudios,

> La atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras (ARNOLD y BROWN, 2000, p.257)

En este sentido, los autores enfatizan la importancia de convertir el aula de ELE en un espacio afectivo donde se pueda conducir y gestionar de forma natural los sentimientos y emociones de los individuos. Además, enfatizan la importancia de que se promueva una relación amigable entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea alumno-alumno o profesor-alumno. En concordancia con tal perspectiva, Canfield y Wells (1994) también destacan la importancia de la postura del profesor para ayudar en la gestión de los sentimientos del alumno y crear un espacio de apoyo mútuo capaz de disminuir aspectos negativos como la inseguridad y ansiedad durante el aula.

Así, los estudios de Goméz (2021) también destacan la importancia de la postura del profesor en clase y la forma cómo evalúa a los alumnos. De acuerdo con su investigación , los estudiantes que presentaban mayores niveles de temores a la evaluación negativa, consecuentemente presentaban una baja disposición a comunicarse. Teniendo esto en cuenta el autor puntúa que:

> Cuando un docente valora la participación de los estudiantes, los anima con palabras positivas, promueve un ambiente de respeto, genera seguridad y confianza en ellos mismos, y los alienta a participar en un espacio rico en experiencias comunicativas similares a las que viven en la vida real, es más probable que la motivación de los estudiantes aumente, al igual que su DPC (GOMÉZ, 2021, p.421).

Por otro lado, pero también analizando los influjos de las variables en el comportamiento comunicativo de los alumnos en clase, los estudios de Cao y Philip (2006) enfatizan la cuestión analizada por Kang (2005) sobre el influjo del contexto de aprendizaje en la DAC de los alumnos, sea desde la relación entre interlocutores, hasta el tema discutido en el aula. Así, en su investigación desarrollada con 10 participantes matriculados en un curso intensivo de inglés de nivel intermediário en una escuela de idiomas en Nueva Zelandia, los autores recorrieron a través de una

entrevista con los alumnos que los cuatro factores que más impactan en el comportamiento comunicativo son: El tamaño del grupo, la autoconfianza, la familiaridad y participación con los interlocutores (CAO Y PHILIP, 2006).

Teniendo esto en cuenta, Cao y Philip (2006) señalan la importancia de un contexto educativo coheso y afirman que al trabajar con un grupo más numeroso es necesario integrar estos individuos en un grupo coherente para que consecuentemente se sientan seguros para hablar en la lengua meta. Así, desde tal punto de vista, las prácticas de enseñanza cooperativa podrían ser una buena opción para trabajar con estos grupos y permitir el desarrollo positivo de las relaciones interpersonales.

MacIntyre et al (1998) también puntualiza que la familiaridad con el tópico o contenido estudiado influye significativamente en la DAC de los alumnos. Así, traer contenidos que estén relacionados con su vivencia y que les parezcan relevantes puede también servir como una clave para que los alumnos estén más dispuestos a comunicarse e interactuar con su compañero.

Desde estas perspectivas, el profesor de ELE puede encontrar y proponer, llevando en consideración las particularidades del grupo con el que trabaja y las condiciones de su contexto, diversas claves didácticas que ser útiles para aumentar la disposición a comunicarse de sus alumnos. Entre estas podemos encontrar la práctica de afirmación positiva y elogio a los alumnos, la creación de un espacio seguro donde se pueda gestionar los sentimientos y emociones, prácticas colaborativas y juegos para mejorar la interacción y participación, el trabajo con los diversos estilos de aprendizaje para mejorar la motivación de los alumnos en clase y, lo que se propone en este trabajo, la realización de actividades de rompehielos que ,como destaca Dorney (2001), tienen gran influencia en la motivación de los alumnos y permite que el grupo pueda conocerse y relacionarse ayudando en el sentimiento de afiliación que mejora las prácticas de interacción y consecuentemente, la disposición comunicativa de los alumnos.

Finalmente, teniendo en cuenta que las actividades de rompehielo son recursos motivadores y que la motivación se compone como una de las variables más influyentes de la DAC, antes que todo es importante discutir y reflexionar sobre el papel de la motivación en la enseñanza de ELE y en el comportamiento comunicativo de los alumnos.

2.4 LA MOTIVACIÓN Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE

Aunque la motivación es un concepto que todos usan y saben su significado, definirlo no es tan sencillo (Saavedra y Bedoya (2010)). Así, en la concepción de Dorney (2001) la motivación es un concepto hipotético y abstracto que se utiliza para explicar por qué las personas piensan y se comportan de una determinada manera. En las palabras del autor, “motivation explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity” (DORNEY, 2001, p.7).

En una perspectiva semejante, pero más intuitiva, Aleksandrova (2017) sugiere que la motivación podría describirse como una moneda de dos caras: la primera, asociada al bienestar ante una tarea y la segunda, la persistencia y el esfuerzo que consideramos necesario para superarlo, logrando con éxito algún objetivo concreto. (ALEKSANDROVA, 2017, p.42).

En una definición más resumida, dada por Hilgard y Atkinso (1979), la motivación sería un conjunto de factores que “vigorizan la conducta y le dan una dirección” (HILGARD Y ATKINSON 1979, P.281 APUD ARNOLD Y BROWN, 2000). Así, estas tres definiciones del término tienen en común es que se refieren a la motivación como un factor que direcciona la acción humana. Sin embargo, aunque las definiciones acerca del término se entrecruzan a lo largo de la historia ha habido muchos cambios respecto a lo que se comprende por motivación.

En sus estudios Dorney (2001) destaca 4 perspectivas distintas de lo que se puede entender por motivación. La primera perspectiva, basada en las ideas freudianas, se desarrolló en la primera mitad del siglo XX y desde esta óptica la motivación era determinada por los instintos e impulsos básicos del hombre. Luego, la motivación estaba relacionada con la naturaleza y fuerza del inconsciente.

En la mitad del siglo XX la motivación empezó a ser estudiada desde la perspectiva de la psicología conductista, enfatizando así las relaciones entre estímulo y respuesta. Dorney todavía destaca que,

> Although many of the findings were based on experiments with animals ± such as Pavlov's dog or Skinner's rats rather than humans, much of the acquired knowledge is still relevant for the understanding of issues like the role of practice and drilling, positive and negative reinforcement, or punishment and praise in learning (DORNEY, 2001, p.8).

Esta concepción conductista sufrió cambios durante la década de 1960 cuando, gracias a los influjos de una psicología humanística, la motivación empezó a vincularse al deseo por la autorrealización de las personas. En este sentido, Dorney destaca la "jerarquía de necesidades" propuesta por Maslow (1970), donde se distinguía 5 clases de necesidades: Las fisiológicas, las de seguridad, las de amor, las de estima y las de autorrealización.

Por fin, la psicología motivacional, basada en el enfoque cognitivo y la cual adoptamos en este trabajo, enfatiza las actitudes conscientes, creencias, deseos, pensamientos y eventos que influyen en el comportamiento humano, es decir, factores que anteceden la motivación. En este sentido, desde el punto de vista de tal perspectiva, "motivation is a general way of referring to the antecedents (i.e. the causes and origins) of action. The main question in motivational psychology is, therefore, what these antecedents are" (DORNEY, 2001, p.6).

Luego, desde este panorama la motivación es un factor clave dentro de la enseñanza de lenguas que está condicionado por diversas variables de carácter sociales y contextuales y, al mismo tiempo, encamina y condiciona la acción del alumno en su proceso de aprendizaje. En este sentido, aunque no todos los sucesos o fracasos de la enseñanza de lenguas se deba exclusivamente a la motivación, tampoco se puede olvidar su influencia en el aprendizaje del alumnado, especialmente sus interferencias en el desarrollo de la participación activa del alumnado y también en la DAC, una vez que se presenta como una de las variables duraderas encontradas en el modelo heurístico de la teoría de la disposición a comunicarse y, consecuentemente, influye en el comportamiento comunicativo del alumno.

Así, teniendo en cuenta la importancia de la motivación en la enseñanza de lenguas y atentandose al hecho de que ella se constituye como un factor que fluctúa durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, Williams y Burdens (1940, apud BEDOYA Y SAAVEDRA, 2010) la subdivide en 3 etapas dentro de este proceso:

- La primera: Los motivos intrínsecos o extrínsecos para realizar la actividad.
- La segunda: La decisión por realizar la actividad y así emplear tiempo y esfuerzo en su concretización.
- La tercera: La manutención de este esfuerzo para llegar a la meta deseada.

En una reflexión similar, Dorney (2001) destaca que la práctica de una enseñanza motivacional estaría también direccionada hacia 3 momentos:

- Estágio pré-accional: Destinado a generar la motivación inicial;
- Estágio de acción: Destinado a la manutención de la motivación;
- Estágio pós-accional: Destinado a la realización de una retrospección motivacional;

La diferencia más expresiva entre los estágios de la motivación presentados por las dos perspectivas es que en el modelo de Dorney (2001) el estagio II, es decir, el estagio de la acción, comprende las dos últimas etapas del modelo desarrollado por Williams y Burdens (1940); Así, en el estagio de la acción se incluye el deseo por realizar la actividad más la manutención de la motivación en la concretización de la tarea; Dorney (2001) destaca que en este momento es importante que se genere la autonomía de los alumnos para que puedan tener control sobre la acción que realizan. Además, reflexiona sobre los influjos de la postura del profesor en este momento, del clima generado en la clase y las relaciones en grupo.

Cuanto a las dos primeras etapas de cada modelo, ambas se refieren al momento inicial donde se genera la motivación en el aula y, aunque no esté explícito en el modelo desarrollado por Dorney (2001), esta etapa está relacionada con la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Luego, en este momento se incluyen los motivos por los cuales una persona busca estudiar una lengua extranjera y por lo tanto, los objetivos que la motivan.

Así, dentro de esta distinción, la motivación intrínseca estaría relacionada con el interés íntimo y personal del alumno por realizar una acción, sea por placer, gusto o voluntad propia. Por otro lado, la motivación extrínseca estaría relacionada a cuestiones del exterior que llevarían al individuo a realizar cierta acción. En este sentido, como ejemplifica Aleksandrova (2017):

> “una caminata por el bosque, realizada con el propósito de llevarle comida a alguien que está trabajando allí es una actividad motivada extrínsecamente; la misma caminata, realizada por el placer del paseo, es una actividad motivada intrínsecamente” (ALEKSANDROVA, 2017, p.42,43).

Por fin, con relación al último estágio encontrado en el modelo de Dorney (2001) se destaca la motivación que se alcanza con la concretización de la tarea y el sentimiento de satisfacción y valoración por su conclusión. Estar delante de los resultados de su trabajo también es un elemento motivador que impulsa al individuo

a buscar más. Sin embargo, de la misma manera, si la actividad no está bien concluida, quizá el alumno ya no se sienta tan motivado y seguro para intentar una nueva tarea.

Por otro lado, se tratando específicamente del comportamiento comunicativo del alumno, es decir, su disposición comunicativa dentro de las clases de ELE, la motivación constituye el nivel IV de las variables duraderas dentro del sistema piramidal desarrollado por MacIntyre et al., (1998). En este sentido, uno de sus principales propósitos está relacionado con el sentimiento de afiliación (MACINTYRE ET AL., 1998) que permite que un individuo tenga interés para empezar una conversación con otro interlocutor a partir de sus características individuales.

De la misma manera, dentro de la DAC, este sentimiento de afiliación promovido por la motivación se expande también a una relación en grupo. Así, como destaca MacIntyre et al (1998), si la motivación entre interlocutores está relacionada con las individualidades que presentan cada uno, la motivación intergrupal tiene relación con el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo.

Luego, no es incomun que algunos alumnos se sientan más seguros al entablar conversaciones en un determinado grupo o con una determinada persona, pues como analizado por MacIntyre, “the desire to affiliate with people who use another language, and to participate in another culture, has a powerful influence on language learning and communication behaviour” (MACINTYRE, 1998, p. 551).

En este sentido, por lo tanto, queda claro que la motivación es un factor de gran importancia para la constitución de un proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas que sea eficaz y significativo. Además, dentro de un enfoque de enseñanza comunicativo también es un factor que cobra la atención del profesorado una vez que se constituye como una de las variables que componen la DAC y condiciona el comportamiento comunicativo del alumno.

En definitiva, como ya ha sido mencionado, no basta atenerse solamente a la motivación en las clases de ELE, es necesario sobre todo que también sean llevadas en consideración las variables que la condicionan y son condicionadas por ella. Solo desde esta perspectiva es posible desarrollar actividades y prácticas motivacionales eficaces.

2.4.1 El diseño de actividades motivadoras en el aula de ele

La motivación es una de las temáticas más estudiadas cuando se trata de

clases de lengua extranjera o de segundas lenguas.Gran parte de los profesores de lengua ya se plantearon la siguiente pregunta: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos durante la clase? Sin embargo, como tratado en el capítulo anterior, aunque parezca fácil contestar tal cuestión, una vez que en la actualidad es posible encontrar una diversidad de materiales, dinámicas y metodologías que enfatizan el desarrollo de la motivación en el aula, todavía estamos frente a un cuestionamiento que necesita nuestra atención.

Claramente hay diversos factores que influyen en el aumento o pérdida de la motivación en una clase de lenguas y, por supuesto, algunos de ellos están vinculados a la postura, habilidad, abordajes y métodos que utiliza el profesor. Sin embargo, no todos estos factores se relacionan con la actuación docente y como destaca Dorney (2001), aunque es esencial que el profesor desarrolle técnicas con el fin de motivar a sus alumnos, hay factores personales y objetivos del propio estudiante, o del contexto de aprendizaje, que son cruciales para la manutención de la motivación.

Así, por ejemplo, si un alumno empieza a hacer un curso de idiomas porqué pretende viajar a España, ya está motivado de forma extrínseca y tendrá objetivos a cumplir dentro del aula de lenguas. Luego, los esfuerzos del profesor en mantener y hacer crecer esta motivación pueden aumentar el interés del alumnado hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, si este mismo alumno cancela su viaje y ya no encuentra una motivación auténtica para seguir en este curso, quizá todos los esfuerzos que el profesor emprende en el aula para aumentar su motivación no serán suficientes. De la misma forma, si un alumno está motivado a aprender un idioma nuevo por puro placer, pero las clases no le parecen interesantes, por la didáctica del profesor, el contenido, o el relacionamiento del grupo, por ejemplo, entonces quizá también pierda las ganas de estudiar este idioma.

En este sentido, es muy válida la reflexión de Dorney (2001) cuando dice que la motivación no es un elemento estable dentro de la enseñanza de lenguas. En sus palabras:

> because when we talk about a prolonged learning activity, such as mastering an L2, motivation cannot be viewed as a stable attribute of learning that remains constant for several months or years. Instead, what most teachers find is that their students' motivation fluctuates, going through certain ebbs and flows.(DORNEY, 2001, p.9)

Desde esta perspectiva, la motivación no es solo un elemento clave de la enseñanza de ELE sino un elemento complejo que está influenciado por diversas variables que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua y, además, dentro de la DAC confluyen factores que impactan directamente en el comportamiento comunicativo del alumnado.

En este sentido, queda evidente la importancia de pensar en actividades motivadoras dentro de la enseñanza de ELE. Sin embargo, la motivación es un concepto complejo y de gran influjo en la disposición comunicativa del alumno y también en su voluntad por participar de las clases. Por esta razón, a la hora de elaborar actividades motivadoras no se puede perder de vista los componentes que influyen en la motivación.

Así, al momento de crear actividades que tienen por objetivo motivar al alumno, es necesario tener en cuenta, primeramente , la dimensión intrínseca y extrínseca de la motivación, una vez que cumplen objetivos distintos, ya que una está relacionada con la curiosidad e interés personal del alumno hacía el aprendizaje, mientras que la otra se relaciona al deseo de conquistar/lograr algo con el que pueda ser recompensado (ARNOLD Y BROWN, 2000).

En este sentido, actividades competitivas que garantizan una recompensa o mismo actividades evaluativas, en una enseñanza de lenguas donde se enfatiza la puntuación y las notas, pueden ser tomadas como actividades motivacionales extrínsecas (ARNOLD Y BROWN, 2000). Ya con relación a desarrollar la motivación intrínseca, H. D. Brown (1994) hace algunas sugerencias como:

> (1) ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje; (2) más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha; (3) facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación; (4) implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones, y (5) diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que estos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica (ARNOLD Y BROWN, 2000, p. 269 apud H. D. Brown, 1994 p, 43-44).

En su trabajo, Dorney (2001) también destaca la importancia de la postura del profesor, la atmósfera de la clase y el trabajo con la cohesión del grupo en el

desarrollo de actividades motivadoras. Según el autor existen tres condiciones básicas para que un ambiente pueda ser motivador: El desarrollo de actividades con instrucciones claras para los alumnos, para que puedan aumentar sus expectativas de éxito, la importancia del trabajo en equipo y la elaboración de actividades que tengan relevancia para los alumnos y puedan ser satisfactorias.

Por otro lado, si las actividades motivadoras también tienen como objetivo el desarrollo del comportamiento comunicativo del alumno, es interesante pensar en cómo crear, o recrear, actividades de expresión/interacción oral que logren motivarlos. En este sentido la cuestión se vuelve más compleja pues como se explicó anteriormente, la disposición a comunicarse está directamente vinculada con diversas variables que influyen en el comportamiento de los alumnos.

Luego, por ejemplo, si un alumno normalmente tiene miedo o se siente ansioso al hablar en la lengua meta delante de sus compañeros, no es interesante que el profesor le ponga delante del aula para recitar un poema. Se divide la clase y pide para que entrenen la poesía en parejas quizá este alumno se sienta mejor. Por otro lado, si el alumno tiene miedo de interactuar con sus compañeros, es importante que, antes de pedir que formen parejas o grupos, el profesor cree anteriormente condiciones para que el grupo se conozca un poco y así se sientan más confortables a interactuar. Dorney (2001) destaca en este sentido la importancia de las actividades de rompehielo en las clases de ELE al analizar que:

> In order to help learners to get to know each other better, you can include special `ice-breaking activities' at the beginning of a new course. These are designed to set members at ease, get them to memorise each other's names, and to share personal information. Later on in the course you can provide further opportunities for students to learn more about each other by personalising certain language tasks or by choosing, in preference, activities with a potential for eliciting genuine personal information (DORNEY, 2001, p.43,44)

Al tratarse de la autoconfianza de los alumnos y atenuar el miedo a comunicarse en la lengua meta, la estratégia de confirmación positiva del profesor desarrollada por ellis (2004 apud Arnold y vega, 2015), la cuál se resume a expresar palabras de incentivo como “muy bien” mientras los alumnos interactúan en la clase, es una forma de motivar a los alumnos a continuar hablando cuando se sienten inseguros. Así ellos pueden sentirse aceptados y valorados.

Por fin, hay diversas estrategías y actividades motivadoras que el profesor

puede desarrollar en su clase para que los alumnos lleguen a sentirse confiados y seguros para expresarse e interactuar en la lengua meta. Sin embargo, al elaborar tales actividades no se puede olvidar la compleja naturaleza de la motivación y su influjo en la DAC de los estudiantes.

2.4.2 La importancia de las actividades de rompehielos

Retomando las ideas presentadas en el capítulo anterior, la motivación se constituye como uno de los elementos claves dentro de la enseñanza de ELE y además es un componente que influye directamente en la disposición a comunicarse de los alumnos una vez que está vinculado a los sentimientos de afiliación que se puede desarrollar entre individuos o grupos en el aula de ELE.

En este sentido, la aplicación de dinámicas y actividades de carácter motivador en clases de lengua extranjera o segundas lenguas no es una novedad. Sin embargo, tener en cuenta que la motivación se ve influenciada por diversas variables, exige del profesor maestría al elegir una actividad y ponerla en práctica en un determinado grupo, dentro de determinadas condiciones.

En su trabajo, Dorney (2001) destaca diversas estrategias que pueden llevarse a cabo dentro del aula de ELE para que se promueva una práctica motivacional y entre ellas destaca la importancia de desarrollar actividades de rompehielos. Sin embargo, aunque las discusiones teóricas a respecto de estas actividades son muy escasas, el autor puntúa este tipo de dinámica como un recurso muy motivador, capaz de promover una cohesión grupal en las clases de ELE; Lo que consecuentemente facilitaría también el aumento de la disposición comunicativa del alumno.

En este sentido y a pesar de la poca discusión a respecto del asunto, en términos de definición, Erotas, Sigala y Leontaridi (2006) definen las dinámicas de rompehielos como actividades que permiten que el estudiante pueda perder el miedo frente a las novedades que encuentra en las clases de ELE y así conozca sus compañeros, se relacione y cree un espacio de enseãnaza-aprendizaje personal y afectivo. Así, uno de los principales objetivos de este tipo de dinámica, desde la perspectiva de los autores, sería originar en el aula una práctica oral comunicativa (sin, de todas formas, menospreciar el resto de destrezas) con la que se mejore el clima de motivación y se fomente una actitud positiva en el aprendizaje. (EROTAS,

SIGALA, LEONTARIDI, 2006, p.105).

Por otro lado, desde la perspectiva de Saavedra y Bedoya (2010) las actividades de rompehielo son,

> pre-actividades que activan las estrategias de aprendizaje y son una manera de predisponer al estudiante para la tarea u otras actividades centrales que desarrollará posteriormente, y por otra parte, ayudan a la cohesión del grupo de clase al conseguir que los miembros se conozcan mejor y se descubran intereses comunes (SAAVEDRA Y BEDOYA, 2010,p.200).

En este sentido las dinámicas de rompehielos servirían como soportes para otras actividades desarrolladas en el aula. Luego, no tendría un lugar central durante las clases de ELE, pero estaría funcionando como elemento facilitador de las interacciones y cohesión grupal.

Desde otra perspectiva, las actividades de rompehielos también podrían compartir muchas características con la perspectiva lúdica del aprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Como los juegos, las dinámicas de rompehielos también pueden facilitar el proceso de aprendizaje, las relaciones en el aula y potenciar la integración y la cohesión grupal. Además, también incluye el pensamiento creativo, habilidades para amenizar las tensiones y ansiedades y la capacidad de obtener nuevas formas de aprender con recursos distintos (FUENTES, 2008).

Con relación al aprendizaje cooperativo, las dinámicas de rompehielos también se caracterizan por crear un espacio de interacción positivo y estimulante, trabajar con la diversidad del grupo, fomentar la participación y posibilitar la utilización de distintos tipos discurso, como la conversación, el debate, la discusión, exposición o argumentación (VALLÉS y JULIÁN, 2014), dependiendo, por supuesto, de la dinámica que es propuesta.

Cuanto a su composición, las actividades de rompehielos todavía tienen sus objetivos determinados y pueden tener o no reglas, otra característica que comparte con los juegos y el aprendizaje lúdico. Así, pueden constituirse de dinámicas sencillas, necesitando muchas veces solamente de recursos como un bolígrafo y papel, como la dinámica del “Árbol de las cosas que te gustan”, donde en una hoja se diseña un árbol y sus ramas y así se pasa a cada alumno para que puedan escribir en una rama algo que les gusta, al final se tendrá una visión de los distintos y similares gustos del grupo y se podrá trabajar con esto en planificaciones futuras; o dinámicas más detalladas llegando a la necesidad de utilización hasta de recursos

TIC o materiales producidos previamente por los profesores, como el juego de “Quién soy yo” desarrolado vía *Padlet*, donde el profesor comparte previamente un mural con los alumnos para que cada uno comparta una ficha con sus principales características, en seguida se presenta este mural a la clase y en grupo los alumnos intentan descubrir qué compañero es el dueño de cada ficha.

Estas actividades tienen por naturaleza una función motivacional, lúdica y de integración. Sin embargo, no solo sirven para esto. Según Sanchis, Díaz y Pérez (2019, p. 555) las actividades de rompehielos también sirven para recopilar información de interés que puede servir de ayuda al profesorado sobre las preferencias de los estudiantes respecto a la asignatura, y de esta forma, tratar de personalizar los contenidos. Además, ¿por qué no pueden servir también para la discusión o reflexión de un determinado contenido que se está siendo trabajado?

La dinámica del “Árbol de las cosas que te gustan” podría servir como una actividad previa en las clases de ELE donde se empieza a trabajar con los alumnos el verbo gustar, su conjugación y características. De la misma manera, el juego “Quién yo soy” utilizandose del *Padlet* podría introducir una clase que tiene por objetivo trabajar las características físicas y psicológicas en español.

En este sentido, Sanchis, Díaz y Pérez (2019, p. 555 -556) enumeran algunas aportaciones de las dinámicas de rompehielo para la enseãnnaza de ELE:

- Reducen la tensión y la vergüenza inicial, haciendo que los alumnos se sientan más cómodos;
- Aumentan la confianza, tanto con el profesorado como con el resto de compañeros, creando un ambiente más distendido;
- Fomentan un sentimiento de bienestar y crean una atmósfera más abierta al aprendizaje;
- Favorecen que los alumnos se conozcan y se integren, generando una relación más cercana, por lo que después las interacciones entre ellos también serán más ágiles;
- Permiten la recopilación de información relevante de los alumnos, de forma que los contenidos o metodologías de aprendizaje se puedan adaptar a sus necesidades e inquietudes
- Crean la sensación de que, tanto alumnos como profesores, ocupan la misma posición como seres humanos.

Frente a esto, teniendo en cuenta que en la teoría de la disposición a comunicarse la motivación y relaciones intergrupales hacen parte del nível de las influencias estables o duraderas que condicionan el comportamiento comunicativo

del alumno, las dinámicas de rompe hielos se presentan como posible elemento motivador, capaz de promover la cohesión del grupo y consecuentemente, aumentar la disposición comunicativa de los alumnos.

Así, en marco práctico de este trabajo se presentan algunas dinámicas de rompehielos que podrán ser llevadas a cabo en el aula de ELE afín de crear un espacio de enseñanza más amigable que motive y proporcione una práctica comunicativa entre los alumnos que sea significativa y efectiva.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE ACTIVIDADES

Con el objetivo de aumentar la disposición comunicativa de los alumnos en aula de ELE, teniendo en cuenta la influencia de diversos factores personales, afectivos y contextuales que influyen en el comportamiento comunicativo del alumno y en el desarrollo de la expresión/interacción oral en aula ELE, el trabajo a seguir propone ocho actividades de rompehielos que tienen por objetivo aumentar la disposición comunicativa del alumno en la lengua meta, desde su potencial motivador y su capacidad de fomentar la creación de un ambiente de aprendizaje amigable, afectivo y seguro, en el cuál los alumnos puedan interactuar y conocerse.

Teniendo esto en cuenta, todas las actividades de rompehielos propuestas fueron diseñadas llevando en consideración las variables que dentro de los estudios de la DAC llegan a interferir en la disposición a comunicarse del alumno. Así, considerando el potencial motivacional y integrador de las actividades de rompehielos, se enfatiza en su composición el trabajo especialmente con las variables de carácter duraderos, como la motivación y el clima intergrupal, para que se llegue posteriormente al sentimiento de afiliación y voluntad de comunicarse con determinadas personas específicas.

En este sentido para cumplir tal funcionalidad motivacional y integrativa, los criterios de validez de las actividades son los siguientes:

- Tratar contenidos que sean de interés personal para los alumnos, como sus gustos y preferencias y que al mismo tiempo puedan ser satisfactorias tal y como puntua Dorney (2001);
- Utilizar elementos del cotidiano de los alumnos;
- Promover la interacción libre, es decir, sin guiones previos, entre los alumnos;

- Fomentar el trabajo en equipo;

Es importante salientar que las ocho actividades están destinadas para un público jovén o adulto y se dividen según los niveles de referencia del Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), las cuatro primeras trabajarán el nivel A2 y las otras cuatro el nivel B1, una vez que en los niveles iniciales los alumnos todavía no tienen un dominio tan profundo de la lengua estudiada y cómo puntúan Arnold y Brown (2000), delante de un sistema lingüístico todavía desconocido es común que los aprendientes se sientan más vulnerables. Sin embargo, vale destacar que las actividades pueden ser fácilmente adaptadas futuramente por los profesores que tengan interés en emplearlas en sus aulas.

Finalmente, es importante destacar que todas las actividades presentadas son de autoría del pesquisador.

4. DINÁMICAS DE ROMPEHIELO PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

MI PERSONALIDAD	
Materiales: Impresión en papel de las artes creadas por los alumnos	**Nivel:** A2
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**
En la plataforma wordart los alumnos crearán un arte utilizando una nube de palabras para evidenciar sus principales características de personalidad y lo enviarán al profesor previamente para que haga la impresión de cada una. En clase, las artes serán compartidas aleatoriamente entre los alumnos, es decir, cada alumno recibirá un arte con las principales características de algún compañero suyo. A partir de ahí, los alumnos tendrán que buscar quién es este compañero. Para esto tendrán algunos minutos para entablar conversaciones rápidas con todos a fin de encontrar el dueño de la personalidad que le	● Presentar a los alumnos la plataforma wordart y enseñarles cómo pueden estar utilizando esta herramienta para crear su arte en formato de nube de palabras. ● Dar a los alumnos muestras de lenguas para el momento de la interacción. ● Gestionar el tiempo de realización de la dinámica. Ejemplo: Los alumnos, a partir del arte que tienen en la mano, pueden preguntar a sus compañeros si se consideran una persona feliz, tímida, saludable, entre otros

ha tocado.	

TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
● Aprendiendo acerca de las características físicas y de personalidad.
IMPLICACIONES EN LA DAC
Este tipo de dinámica permite que los alumnos salgan de su zona de confort y puedan conocer y hablar con otras personas y , por lo tanto, trabaja consecuentemente no sólo la motivación interpersonal como también la intergrupal, una vez que tendrán que interactuar con la mayor parte del grupo hasta llegar a la persona correcta. Por otro lado, este tipo de dinámica también podría hacer con que los alumnos que poseen una personalidad más tímida o sean más ansiosos, se queden más inseguros. No obstante, como destaca Cao y Philip (2006) los interlocutores se sienten más seguros al hablar cuando están delante de otro interlocutor que también es expresivo y comunicativo. Luego, teniendo en cuenta que toda la clase estará movimentándose y charlando, puede ser una oportunidad de aumentar la disposición comunicativa hasta de los alumnos más tímidos y inseguros.
La presente dinámica está inspirada en la actividad “Mi identidad en palabras” (CORDEIRO,2018)

PIRÁMIDE NUTRICIONAL	
Materiales: hoja de papel y lápiz	**Nivel:** A2
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**
En una hoja los alumnos escribirán el nombre de cinco comidas que les gustan. Después de eso serán divididos en grupos de 5 para crear la “PIRÁMIDE NUTRICIONAL” del grupo. Para la creación los alumnos deben comparar sus gustos y encontrar las comidas que se repiten y son preferidas por la mayoría o una parte del grupo y aquellas que son las preferidas de una minoría.	● Aclarar muy bien las etapas que se van seguir para la realización de la dinámica: 1. escribir los gustos; 2. dividir los grupos; 3. formar la pirámide; 4. presentarla a sus compañeros. ● Hacer la división de los grupos llevando en cuenta el cuantitativo de alumnos en el aula. ● Ejemplificar bien cómo los alumnos pueden construir sus pirámides nutricionales. Quizá llevar hasta un

La comida que se ha repetido en la hoja de cada alumno como una de las más preferidas será la primera del topo de la pirámide y así por delante. **EJEMPLO:** Si los 5 alumnos del grupo escribieron en su hoja que una de sus comidas preferidas es pastel, entonces esta comida estará en el topo de la pirámide, en el caso de que un alumno haya escrito que le gustan los frijoles y nadie más lo ha puesto, entonces esta comida estará abajo en la pirámide. Al final, el grupo podrá presentar su pirámide nutricional a todos de la clase.	padrón ya listo para ejemplificar cómo hacerlo. ● Incentivar que los alumnos se comuniquen y busquen el nombre de las comidas en la lengua meta.
TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA	
● Trabajando contenido léxico (Alimentación básica, comidas típicas de latinoamérica, etc)	
IMPLICACIONES EN LA DAC	
Como destaca Cao y Pilip (2006) el trabajo con grupos menores puede ser más ventajoso para que los alumnos presenten una mayor disposición comunicativa. La dinámica por si también posibilita que los alumnos puedan conocerse como un pequeño grupo y saber los gustos individuales de cada compañero, sean estos semejantes o distintos de los suyos. Por otro lado, la dinámica también permite que los alumnos puedan crear su propia pirámide de forma creativa, lo que puede ser otro elemento motivador que impulsione los alumnos a entrar en acuerdos y a interactuar juntos.	

CITAS QUE CUENTAN HISTÓRIA	
Materiales: hoja y lápices o post-it, mural	**Nivel:** A2
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**

Para esta dinámica los alumnos deben escribir en una hoja o post-it alguna cita o frase que hallaron en algún libro y , por algún motivo particular, les pareció importante, bonita, reflexiva, etc. Si los alumnos se recuerdan la obra donde la encontraron, es importante que señalen al final de la hoja. Cuando todos hayan pegado sus citas, pueden mirar al mural y reflexionar acerca de las frases que encuentran ahí. En este momento, cada alumno podrá hablar un poco sobre la cita que ha elegido, su motivación para elegirla, o hablar de alguna otra cita de un compañero que le haya llamado la atención. Esta dinámica podría ser hecha mensualmente con el intuito de que el mural se actualice con nuevas reflexiones, pensamientos y frases positivas para el grupo.	• Aclarar bien lo que se espera de estas citas, es decir, que todas tengan un mensaje que además de valioso para el alumno pueda ser también para el grupo. • Gestionar el turno de habla al momento de las interacciones finales para que cada alumno tenga un tiempo de expresarse y decir sus impresiones.
TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA	
• La presente dinámica no está pensada para una temática específica, simplemente busca crear un momento de reflexión y relajamiento entre los estudiantes que puede renovarse todos los meses.	
IMPLICACIONES EN LA DAC	
La dinámica permite la creación de un espacio de aprendizaje amigable y seguro. Los alumnos son libres para traer lo que les parezca interesante y consecuentemente, tienen la libertad de presentarlo a sus compañeros. En este sentido la dinámica favorece el desarrollo del clima intergrupal en el aula y puede además revelar los rasgos de personalidad de algunos alumnos ayudándoles a encontrar en este grupo aquellas personas con las cuales más se identifica y tiene cuestiones en común.	

¿HECHO O HISTORIA?	
Materiales: Tarjetas verdes y tarjetas rojas	**Nivel:** A2
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**

Organizados en un gran círculo, los alumnos uno a uno van a contar algún hecho que aconteció en su pasado, que puede haber acontecido de verdad o puede ser una historia inventada. Los compañeros, a su vez, tendrán que adivinar si la historia es verdad o mentira. Al final de cada relato los alumnos que creen que la historia es verdadera subirán la tarjeta verde y los que creen que es falsa, subirán la tarjeta roja. Aquellos que alzan la tarjeta roja podrán decir por qué creen que la historia es falsa y al final el contador de la vez dirá si dijo la verdad o si se lo inventó todo.	● Informar a los alumnos con anterioridad acerca de la dinámica, así podrán prepararse mejor y elegir una historia que les ha pasado o inventar una. ● Tener en cuenta el cuantitativo de alumnos en la clase y hacer la gestión del tiempo, por ejemplo, limitar un determinado tiempo para que las historias sean contadas.
TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA	
● Trabajando el género textual - cuento. ● Repasar el conocimiento acerca del pretérito del indicativo.	
IMPLICACIONES EN LA DAC	
Esta dinámica puede ser muy motivadora una vez que da libertad a los alumnos para llevar una historia de carácter personal, que pueda entretener a sus compañeros, ser graciosa o dramática, entre otras. En este sentido, puede trabajar muy bien el clima del grupo que se constituye como una de las variables del último nivel de la DAC que trata del contexto individual y social.	

¿CÓMO REACCIONAS?	
Materiales: Diapositiva, retroproyector o imágenes impresas.	**Nivel:** B1
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**

Para esta dinámica los alumnos tendrán que llevar a clase las imágenes de los 3 emoticonos que más utilizan en su día a día. A partir de ahí los alumnos tendrán algunos minutos para formar parejas con la persona que presenta el cuadro de emoticonos más similar al suyo. Cuando estén emparejados, el profesor presentará algunas imágenes y ellos tendrán que entrar en consenso para reaccionar utilizando los emoticons que poseen. La pareja podrá justificar al final de cada frase por qué eligió tal reacción.	● Utilizar imágenes que fomenten la curiosidad de los alumnos por ejemplo, imágenes graciosas encontradas en las redes sociales o imágenes que traten de temas más reflexivos y actuales, como la foto de una persona desperdiciando el agua.

TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
● Trabajando los sentimientos y emociones.
IMPLICACIONES EN LA DAC
Esta dinámica es interesante pues utiliza imágenes y emoticonos que los alumnos utilizan habitualmente. En este sentido, teniendo en cuenta que la motivación del alumno puede aumentar delante de contenidos e informaciones que les son pertinentes y forman parte de su realidad (ARNOLD Y VEGAS , 2015), la actividad tiene gran carácter motivador que puede proporcionar ya el aumento de la DAC del alumno. Por otro lado, una vez que los alumnos se emparejan para presentar elecciones semejantes, también es una actividad que trabaja el sentido de afiliación a una otra persona y consecuentemente puede aumentar el deseo del alumno para comunicarse con esta persona específica.

NUESTRA PLAYLIST	
Materiales: hoja de papel y lápiz - Plataforma Spotify	**Nivel:** B1
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**

Para esta dinámica los alumnos deben escribir en una hoja los dos géneros musicales que más les gustan, es importante que aclaren cuál es su preferido entre los dos que han elegido. A partir de ahí deben buscar entre sus compañeros aquellos que también tengan el mismo género como preferido y en el caso de que no encuentren a nadie, hay que buscar teniendo en cuenta su segunda opción. Después de esto, la clase estará formada por grupos de tamaños distintos. **EJEMPLO:** El grupo de los que les gustan Rock/ El grupo a los que le gusta la salsa / El grupo al que le gusta el Funk entre otros. A partir de ahí, con los grupos formados, los alumnos tendrán que crear en un papel su playlist con las músicas favoritas de todos en aquel género. Si hay estructura, los alumnos podrán recrear esta playlist en plataforma spotify y compartirla con sus compañeros de grupo para que puedan escuchar sus músicas preferidas cuando quieran.	● Gestionar bien el tiempo de realización de cada etapa de la dinámica. ● Hacer un repaso previamente de los géneros musicales que existen. ● Aclarar bien que los alumnos deben buscar su grupo a partir de la primera opción de género que han elegido y sólo en caso de que no haya nadie pueden buscar por la segunda opción. ● Dar tiempo al final para que los alumnos puedan interactuar compartiendo sus gustos musicales y luego incentivarlos a crear una playlist en Spotify y compartirla con sus compañeros.

TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
● Aprendiendo géneros musicales hispanohablantes.
IMPLICACIONES EN LA DAC
Como muchos estudios actualmente puntúan, la música por sí sola es un elemento que puede ser muy motivador en el aula de ELE y además ha servido a lo largo de la historia para conectar a las personas. En este sentido, la dinámica trabaja el aumento de la DAC a partir de la afiliación de los sujetos en grupos menores que puedan identificarse por presentar gustos similares, una vez que como analiza Cao y Philip (2006) y MacIntyre et al (1998) personas que tienen una personalidad parecidas o gustos compatibles són más susceptibles a mantener una conversación.

<table>
<tr><th colspan="2">SUPONIENDO LAS COSAS QUE TE GUSTAN</th></tr>
<tr><td>Materiales:
Hoja de papel o Post-it y lápices</td><td>Nivel:
B1</td></tr>
<tr><td>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</td><td>INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR</td></tr>
<tr><td>Los alumnos serán divididos en parejas y tendrán 5 minutos iniciales para entablar una conversación con su compañero a fin de conocerlo. En este momento, podrán preguntar cosas como su nombre, edad, profesión, aspectos de la personalidad, pero no sus gustos personales.

EJEMPLO:
Está permitido preguntar cuántos hermanos tiene y donde vive su compañero, pero no está permitido preguntar su color favorito o el cantante que más le gusta, entre otros.

Cuanto pase el tiempo de conversación, cada persona tendrá que suponer por lo menos 3 gustos personales de la otra y escribir en una hoja de papel o post-it (puede ser sobre su color favorito, estilo musical, lo que le gusta comer, sitios que le gusta, entre otros). Utilizando para ello la estructura gramatical creo+que+....

Al final cada pareja presentará al grupo las predicciones que el compañero hizo y las que son verdaderas y las que no.</td><td>● Elegir la forma de dividir las parejas (aleatoriamente, por sorteo o utilizando-se de otra dinámica)
● Tener en cuenta el cuantitativo de alumnos en la clase y hacer la gestión del tiempo.
● Dar las muestras de lenguas y aclarar bien la dinámica a los alumnos.
● Caminar entre las parejas para observar como está ocurriendo la interacción y ayudarles caso estén con dificultades.
● Fomentar la reflexión al final de la dinámica a respecto de las impresiones que tenemos de alguien y cómo estas personas pueden sorprendernos.</td></tr>
<tr><th colspan="2">TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA</th></tr>
<tr><td colspan="2">● Expresar gustos y preferencias.
● Expresar ideas y suposiciones.</td></tr>
<tr><th colspan="2">IMPLICACIONES EN LA DAC</th></tr>
</table>

Primeramente, la presente actividad permite que los alumnos puedan interactuar en parejas, lo que según los estudios de Cao y Philip (2006) es más confortable que trabajar en un grupo mayor, así cada individuo podrá sentirse más seguro a interactuar con su compañero.
Por otro lado, la actividad también propone que los alumnos descubran y sean curiosos sobre los gustos de una persona que todavía no conocen muy bien, esto haz con que empiezen a crear un sentimiento de afiliación con su compañero descubriendo cosas en las que son compatibles o no y como destaca MacIntyre et al (1998) el sentimiento de afiliación, es decir, descubrir los gustos que son semejantes o distintos a una persona, suele hacer con que los alumnos estén más dispuestos a participar en actos comunicativos. En este sentido, esta dinámica puede trabajar muy bien la motivación interpersonal que se constituye como una de las variables del nivel IV del modelo piramidal desarrollado por MacIntyre et al. (1998).

LO MÁS VALIOSO DE MI VIDA	
Materiales: Fotos impresas, cinta adhesiva, tiras de papel con los nombres de todos los alumnos.	**Nivel:** B1
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	**INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR**
Para la realización de esta dinámica los alumnos tendrán que enviar previamente al profesor una foto con la cosa que consideran las más valiosas de su vida, pero no por el precio, sino por el valor vital. El profesor hará la impresión de las fotos y las pegará separadamente en las paredes del aula. Cuando empiece la clase, será realizado un sorteo con los nombres de cada alumno presentes en el aula. Cada alumno sorteará el nombre de solamente un compañero y a partir de eso intentará adivinar cuál es su pertenencia valiosa. Los alumnos tendrán 5 minutos para elegir una pertenencia y pegar el nombre del compañero junto a la foto. Después de eso, uno por uno podrá argumentar y defender rápidamente por qué creen que esta sería la pertenencia del compañero que le ha tocado en el sorteo. Al final de la argumentación, el compañero puede	● organizar previamente los materiales que van a ser utilizados ● Tener en cuenta el cuantitativo de alumnos en la clase y hacer la gestión del tiempo. ● Dar las muestras de lenguas y aclarar bien la dinámica a los alumnos. ● Ayudar e incentivar a los alumnos en el momento de la argumentación, por ejemplo, incluirse en la dinámica y ser el primero en presentar su punto de vista de forma a dar muestras a los alumnos de cómo pueden actuar enseguida.

confirmar si es realmente suya o no. El profesor también puede llevar una pertenencia suya en esta dinámica y participar con los alumnos.	

TEMÁTICAS QUE PUEDEN SER TRABAJADAS EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
● Contenido lexical (prendas de vestir, objetos personales, comidas, etc).
IMPLICACIONES EN LA DAC
Aunque la propuesta de esta actividad es que el alumno pueda expresarse delante de los demás y de cierta forma, puede hacer con que al inicio estén nerviosos e inseguros, por no tratarse de un trabajo íntimo o en parejas, la dinámica al mismo tiempo es muy interesante para crear un espacio de seguridad y conocimiento entre los alumnos. Al pedir que los alumnos hagan la exposición de algo que para ellos es valioso de forma sentimental, todos están particularmente exponiendo su lado personal que permite que el grupo se reconozca en sus diferencias. En este sentido, la dinámica trabaja algunos puntos importantes del nivel V, afectivo - cognitivo, de la DAC, una vez que permite que el grupo se reconozca y los alumnos puedan así identificarse los unos con los otros. También es una oportunidad para que los alumnos puedan percibir su propia competencia comunicativa, analizar donde están y dónde pueden llegar.

1. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto al principio de este trabajo, la enseñanza de lenguas en la actualidad tiene como énfasis el desarrollo y alcance de la competencia comunicativa de los alumnos y esta, por si sola, involucra una serie de otras destrezas, habilidades y competencias que el alumno necesita dominar.

Con base en esto, la enseñanza desde el enfoque comunicativo trata de enfatizar el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos, es decir su capacidad de expresarse y interactuar oralmente, teniendo en cuenta que las dos destrezas se componen de otras micro habilidades que deben ver trabajadas en clase, como la utilización de los elementos prosódicos o cenestésicos, la manutención del turno de habla, entre otros. Sin embargo, como destaca Arnold (2000) para que se desarrolle la competencia comunicativa de los alumnos ellos tienen que arriesgarse en la lengua meta, es decir, solo aprenden a hablar si realmente están hablando, pero lo

que ocurre en muchos casos es la omisión de los alumnos durante las actividades de prácticas comunicativas.

Tal y como señala Arnold y Brown (2000) la enseñanza comunicativa es aquella que puede hacer con que los alumnos se sientan más inseguros, ansiosos, tímidos, etc. Es decir, no es fácil para los alumnos interactuar y expresarse utilizando un vehículo lingüístico que todavía no conocen y en este sentido, dentro del aula, existen varias variables que llegan a interferir en la disposición comunicativa de estos alumnos. Luego, la teoría de la DAC se ocupa en rever tales variables, de carácter afectivo, cognitivo y situacional, a fin de que los profesores puedan estar conscientes de los obstáculos que pueden encontrar en aula y así pensar en maneras de solucionarlos o por lo menos disminuirlos para que los alumnos lleguen a presentar una mayor disposición comunicativa y así lograr también el alcance de su competencia comunicativa.

Con esto en mente, el presente trabajo propuso como recurso para aumentar la disposición a comunicarse de los alumnos la utilización de actividades de rompehielos, una vez que no solo funcionan como recurso motivador, pero también pueden considerarse pre-actividades que ayudan a activar las estrategias de aprendizaje y sirven también para guiar a los alumnos acerca de un contenido ya estudiado o que todavía se va estudiar (SAAVEDRA Y BEDOYA, 2010). Por otro lado, las actividades de rompehielos también pueden tener una gran implicación en la DAC de los alumnos una vez que tienen el potencial de disminuir el temor frente alas novedades encontradas en clase y permitir así que el alumno pueda conocer mejor a sus compañeros y luego interactuar de forma amigable y natural, creando un espacio de enseñanza-aprendizaje seguro y afectivo (EROTAS, SIGALA, LEONTARIDI, 2006).

Con base en esto, todas las actividades de rompehielo propuesta en este trabajo tienen como principal objetivo el aumento de la DAC de los alumnos y han sido diseñadas con base en las variables duraderas que influyen en la disposición comunicativa del alumno, especialmente la motivación y el clima del grupo. De este modo, propone prácticas comunicativas que al mismo tiempo coincidieran con dinámicas motivadoras y internalizadas, es decir, todas las dinámicas están pensadas para aumentar la cohesión grupal cohesión del grupo y la afiliación entre los compañeros, para aumentar el comportamiento comunicativo del alumno en un espacio de interacción seguro, motivador y afectivo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la DAC de los alumnos se comporta como un factor situacional (KANG, 2005) y por lo tanto, cambia de acuerdo con las situaciones que se dan en el contexto de aprendizaje, la personalidad e individualidad de cada alumno y hasta el contenido abordado, no se puede afirmar que solamente la utilización de estas dinámicas propuestas acá sean suficientes para aumentar la DAC de los alumnos.

Otro punto importante es que las dinámicas están pensadas específicamente para el público joven o adulto que está en el nivel A2 y B1 de aprendizaje de la lengua española. En este sentido, si al profesor le interesa utilizarlas en sus clases, es interesante que pueda considerar los recursos disponibles y el grupo con el que trabaja, llevando en cuenta que el diseño de actividades motivadoras necesita del análisis previo del profesor acerca de las condiciones contextuales desde el tiempo que tiene disponible, hasta el perfil individual de los alumnos con los que trabaja.

Por lo tanto, concluimos que las dinámicas de rompehielos pueden ser un recurso idóneo en el sentido de aumentar la disposición a comunicarse de los alumnos según las particularidades del grupo y las condiciones del aula. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas dinámicas son un recurso inicial en el cual se puede trabajar muy bien la motivación y las relaciones interpersonales en clase, pero todavía aunque sean comunicativas sirven como auxiliares a las prácticas de expresión e interacción oral futuras. Finalmente, cabe a nosotros profesores de lenguas extranjeras el cuidado y la atención a las variables de carácter afectivo, cognitivo y contextual que llegan a interferir en el aprendizaje de nuestros alumnos y tener en cuenta que no todos los éxitos o fracasos están relacionados a la didáctica del profesor o con el estilo de aprendizaje de los alumnos, con esto en mente podemos ser capaces de crear un espacio de enseñanza-aprendizaje afectivo, motivador, dinámico, efectivo y significativo para nuestros alumnos.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEKSANDROVA, Daniela. **La motivación en clase de ELE**. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria. Centro Virtual Cervantes, 2017.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. **El aula de ELE**: un espacio afectivo y efectivo. Jane Arnold editora, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. S, v. 256, p. 283, 2000.

ARNOLD y FONSECA. **Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua**. En Lorenzo, F. (ed), El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2, Madrid Edinumen, p. 45-60, 2004.

ARNOLD, J. y DE VEGA, C. J. **Facilitando la expresión y la interacción oral en la clase de español como L2**. Ávila, J. (coord.). Didáctica de la emoción. Revista MarcoELE, n°. 21, p. 62-75, 2015.

BARALO, Marta. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE**. Carabela, v. 47, p. 5-36, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** En J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), Language and Communication, Londres: Longman, p. 2-27, 1983.

CANALE, M. Y SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, pp. 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», Signos, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.

CAO, Y. PHILIP, J. **Interactional context and willingness to communicate:** a comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. System 34 (4), p.480-493, 2006.

COLOMER-BELDA, José Vicente. **La práctica de la destreza oral y la pronunciación a través de medios audiovisuales en la asignatura de inglés en Educación Secundaria Obligatoria**. Dissertação de Mestrado, 2015.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

CORDEIRO, Dayane Monica. **¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE.** Foro de profesores de E/LE, n. 16, p. 103, 2020.

Díaz, E. R. **Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula**. Universidad de Huelva, 2006.

Diccionario de los términos claves de ELE, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm [Fecha de consulta 22.01.2022]

Diccionario de los términos claves de ELE, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm [Fecha de consulta 22.01.2022]

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

EROTAS, Fokion; SIGALA, Maria; LEONTARIDI, Eleni. **Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa**: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase. Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 2006.

FUENTES, Charo Nevado. **El componente lúdico en las clases de ELE**. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 7, p. 1-14, 2008.

GÓMEZ, J. F., RESTREPO, J. E. Y DÍAZ LARENAS, C. **Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios**. Revista de Investigación Educativa, 39, n° 2 p. 425, 2021.

HYMES, Dell, **On Communicative Competence**, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971.

KANG, S. J. **Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language**, System 33 (2), p. 277-292, 2005.

KREMERS, M. F. **El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral** ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza, 2000.

LITTLEWOOD, William, **La Enseñanza Comunicativa de Idiomas**, (Edición española de Littlewood 1981), Madrid, Cambridge University Press, 1996.

MacIntyre, Peter D., Zoltán Dörnyei, Richard Clément, and Kimberly A. Noels. "**Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2:** A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation." The Modern Language Journal 82, n°. 4 , p. 545–62, 1998.

MACINTYRE, P. D. **Language anxiety**: A review of the research for language teachers. En Young, D. J. (ed.), Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere, McGraw-Hill, Boston, p. 24-45, 1999.

MACINTYRE, P. D. **Willingness to communicate in the second language**: understanding the decision to speak as a volitional process», The Modern Language Journal, 91 (4), p. 564-576, 2007.

MENEZES, Edleide Santos. **Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua:** Estudio de las influencias del

modelo formativo (AICLE y ENSEÑANZA FORMAL), 2015. Tese de Doutorado. Universitat de les Illes Balears.

NÍKLEVA, Dimitrinka G.; LÓPEZ-GARCÍA, María Pilar. **El reto de la expresión oral en Educación Primaria:** características, dificultades y vías de mejora. Educatio siglo XXI, v. 37, n. 3 Nov-Feb, p. 9-32, 2019.

SAAVEDRA, Javier Fernández; BEDOYA, María Gómez. **La motivación en la clase de Ele:** estrategias de motivación para estudiantes japoneses. Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, n. 22, p. 193-205, 2010.

SANCHIS, R.; DÍAZ-MADROÑERO BOLUDA, FM.; PÉREZ-SÁNCHEZ, M. **Propuesta de Actividades para Romper el Hielo y Favorecer la Integración de los Alumnos de Primer Curso en el Contexto Universitario.** Universitat Politècnica de València, p. 551-558, 2019.

SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence**: Theory and Classroom Practice, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1983.

VALLÉS, Cristina Cerdá; JULIÁN, Mercedes Querol. **El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria**. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, n° 23, p 16-29, 2014.