UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO RECIFE

REBECA WERNECK SOARES DE SOUZA

EL USO DE CANCIONES COMO RECURSOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

RECIFE
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO RECIFE
LETRAS ESPANHOL

REBECA WERNECK SOARES DE SOUZA

EL USO DE CANCIONES COMO RECURSOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

Trabajo de fin de grado referente al curso de Licenciatura en Letras - Español, del Centro de Artes e Comunicação, por la Universidad Federal de Pernambuco como requisito para la conclusión del Curso de Letras - Español.

Orientador (a): Dra. Dayane Mónica Cordeiro

RECIFE
2024

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

Souza, Rebeca Werneck Soares de.
El uso de canciones como recursos para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE / Rebeca Werneck Soares de Souza. - Recife, 2024.
82 : il.

Orientador(a): Dayane Mónica Cordeiro
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2024.
Inclui referências, apêndices.

1. Disposición a comunicarse. 2. Interacción oral. 3. Canciones. 4. Enseñanza de espanõl lengua extranjera. I. Cordeiro, Dayane Mónica. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

EL USO DE CANCIONES COMO RECURSOS PARA AUMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE

Trabajo de fin de grado referente al curso de Licenciatura en Letras - Español, del Centro de Artes e Comunicação, por la Universidad Federal de Pernambuco como requisito para la conclusión del Curso de Letras - Español.

Aprobado en: 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Dayane Mónica Cordeiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Ma. Stephane Alves de Albuquerque (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profº. Dr. Xxxxxx Xxxxxx (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATORIA

Para Alípio e Leda. Obrigada.

AGRADECIMIENTOS

Les agradezco a mis padres por haberme salvado y por su tremendo amor hacía mí.

Le agradezco a mi madre, Leda, por todo el esfuerzo y sacrificios que ha hecho para que yo pudiera estar donde estoy.

Les agradezco a Manuela e Isabela por su compañerismo, apoyo y risas durante toda esta trayectoria.

Le agradezco a mi orientadora por su ayuda, paciencia, amabilidad y enseñamientos.

Y les agradezco a todos los que participaron directa o indirectamente en mi trayectoria universitaria.

¡Muchísimas gracias!

RESUMEN

El proceso de adquisición de una lengua extranjera, específicamente en la comunicación e interacción oral, presenta desafíos significativos. La comunicación y la interacción oral permiten compartir e intercambiar ideas, sentimientos y experiencias. El uso de canciones como recurso didáctico se justifica por su impacto cultural y eficacia como herramienta potenciadora para la práctica de estructuras lingüísticas y desarrollo de competencias, destrezas y habilidades en el aprendizaje. Frente a esto, este trabajo tiene como objetivo plantear propuestas didácticas que impulsen la disposición a comunicarse en español utilizando las canciones como herramienta motivadora y facilitadora. Por ello, se discutirá el repertorio teórico centrado en las consideraciones de MacIntyre et al. (1998), Menezes (2014), Mccroskey y Baer (1985), Loewenstein (2012), entre otros. Al final del trabajo, se presentarán estrategias didácticas específicas para trabajar con canciones con la finalidad de aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE.

Palabras clave: Disposición a comunicarse; Interacción oral; Canciones; Enseñanza de espanõl lengua extranjera.

RESUMO

O processo de aquisição de uma língua estrangeira, especificamente na comunicação e interação oral, apresenta desafios significativos. A comunicação e a interação oral permitem compartilhar e intercambiar ideias, sentimentos e experiências. O uso de canções como recurso didático se justifica pelo seu impacto cultural e eficácia como ferramenta potenciadora para a prática de estruturas linguísticas e desenvolvimento de competências, habilidades e destrezas na aprendizagem. Diante disso, este trabalho tem como objetivo sugerir propostas didáticas que impulsionem a disposição para comunicar-se em espanhol utilizando as canções como ferramenta motivadora e facilitadora. Portanto, será discutido o repertório teórico centrado nas considerações de MacIntyre et al. (1998), Menezes (2014), Mccroskey e Baer (1985), Loewenstein (2012), entre outros. No final do trabalho, serão apresentadas estratégias didáticas específicas para trabalhar com canções com o objetivo de aumentar a disposição para comunicar-se na sala de aula de ELE.

Palavras-chave: Disposição para comunicar-se; Interação oral; Canções; Ensino de espanhol língua estrangeira.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Propuestas Didácticas

Propuesta Didáctica 1 – ¿De dónde vienes tú? Material del profesor para la sección I. Ventana 1…….. 50
Propuesta Didáctica 1 – ¿De dónde vienes tú? Material del profesor para la sección I. Ventana 2…….. 51
Propuesta Didáctica 2 – ¿Por qué late tu corazón? Material del profesor para la sección II. Ventana 1……. 52
Propuesta Didáctica 2 – ¿Por qué late tu corazón? Material del profesor para la sección II. Ventana 2…… 53
Propuesta Didáctica 3 – ¡Quedando tras de ti! Material del profesor para la sección III. Ventana 1……..... 54
Propuesta Didáctica 3 – ¡Quedando tras de ti! Material del profesor para la sección III. Ventana 2……..... 55
Propuesta Didáctica 4 – Estrechando relaciones. Material del profesor para la sección IV. Ventana 1……. 56
Propuesta Didáctica 4 – Estrechando relaciones. Material del profesor para la sección IV. Ventana 2……. 57

Figuras

Figura 1 – Modelo piramidal de Disposición a Comunicarse..... 31

Gráficos

Gráfico 1 – Encuesta acerca de los gustos musicales……...47

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DAC	Disposición a Comunicarse
ELE	Español como Lengua Extranjera
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAE	Real Academia Española
WTC	Willingness to Communicate

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN....11
1.1 JUSTIFICACIÓN....13
1.2 OBJETIVOS....14
1.2.1 OBJETIVO GENERAL....14
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS....14
2. MARCO TEÓRICO....14
2.1 LEGISLACIÓN Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL....14
2.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA....15
2.3 INTERACCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES BRASILEÑOS....17
2.3.1 ¿INTERACCIÓN O EXPRESIÓN ORAL?....17
2.3.2 LA INTERACCIÓN ORAL EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS....19
2.3.2.1 LA INTERACCIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA.19
2.3.2.2 INTERACCIÓN ORAL EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE BRASIL....21
2.3.3 LOS DESAFÍOS DE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE ESPAÑOL....23
2.4 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN CLASES DE ESPAÑOL COMO LE....24
2.4.1 LAS VARIABLES DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE....28
2.4.2 ¿CÓMO FOMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE?.32
2.5 EL USO DE CANCIONES EN EL AULA DE ELE....35
2.5.1 ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS OFICIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS SOBRE EL USO DE CANCIONES EN EL AULA?.... 36
2.5.2 LA IMPORTANCIA DEL USO DE CANCIONES EN EL AULA DE ELE....38
2.5.3 PAUTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON CANCIONES EN EL AULA DE ELE... 41
2.6 MARCO PRÁCTICO....43
2.6.1 METODOLOGÍA....43
2.6.2 LA ESCUELA Y EL PÚBLICO QUE ASISTE A LAS CLASES DE ELE....45
2.6.3 LA ENCUESTA CON LOS ESTUDIANTES....46
2.6.4 EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE CANCIONES....48
3. CONSIDERACIONES FINALES....57
4. REFERENCIAS....59
APÉNDICE A: Material del alumno: letra de la canción De donde vengo yo (Choc Quib Town)... 68
APÉNDICE B: Material del alumno: fragmentos de la canción De donde vengo yo (Choc Quib Town)....69
APÉNDICE C: Modelo de muro en Jamboard para la reflexión sobre el origen e identidad personal- Portada.... 70
APÉNDICE D: Modelo de muro en Jamboard para la reflexión sobre el origen e identidad personal - Ventana.... 71
APÉNDICE E: Material del alumno: letra de la canción El latido de mi corazón (Luis Ángel Gómez Jaramillo).... 72
APÉNDICE F: Material del alumno: fragmentos de la letra de la canción El latido de mi corazón (Luis Ángel Gómez Jaramillo) para actividad....73
APÉNDICE G: Material del alumno: fragmentos de la letra de la canción Tras de mí (RBD) para

dinámica y actividad..... 74
APÉNDICE H: Material del alumno: letra completa de la canción Tras de mí (RBD)..... 75
APÉNDICE I: modelo de muestra de lengua para la ejemplificación de las etapas de la vida relacionando con la canción Tras de mí (RBD)..... 76
APÉNDICE J: modelo de muestra de lengua para la ejemplificación de las etapas de la vida relacionando con la canción Tras de mí (RBD)..... 77
APÉNDICE K: Material del alumno: fichas para la actividad individual acerca de las etapas de la vida..... 78
APÉNDICE L: Modelo de la nube de palabras en la plataforma Mentimeter - Portada..... 79
APÉNDICE M: Modelo de muestras de lengua acerca de las relaciones interpersonales..... 80

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera se presenta como un proceso complejo y desafiante que demanda la combinación de diferentes inputs para mantener la motivación del alumnado a lo largo de este proceso. Para eso, es crucial proporcionar una variedad de estímulos y recursos que nutran el interés y el compromiso de los estudiantes, considerando que una de las más grandes aspiraciones de los aprendientes durante el aprendizaje es ser capaz de expresarse oralmente en la lengua meta.

Como muestra de ello, en el enfoque comunicativo, la comunicación se manifiesta como el objetivo central en el proceso de la comunicación real, según se define en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes: “La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta.” (Cervantes, Centro Virtual. 2008).[1]

Desde los primeros estudios sobre la lengua y el lenguaje, iniciados por Saussure en 1916, han surgido diversas teorías lingüísticas. En la década de los 50, Chomsky introdujo las dicotomías Competencia y Desempeño, donde la primera se refiere a la "a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases" (Kenedy, 2008, p. 129), mientras que la segunda se define como " uso concreto da língua" (Kendey, 2008, p. 134). Con eso, el generativismo Chomskiano marcó el punto de partida que proporcionó el surgimiento de diferentes teorías acerca del lenguaje y de la comunicación.

Desde las primeras consideraciones de Chomsky sobre la competencia, Hymes (1971) surge con la competencia comunicativa, incorporando por primera vez el carácter social a la conceptuación de competencia: “É preciso que (...) esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere” (Da Silva, 2004, p.8). Según se destaca en el Diccionario de Términos Clave de ELE, la Competencia Comunicativa se entiende como “(...) la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Cervantes, Centro Virtual. 2008)[2] y por

[1] Cervantes, Centro Virtual. 2008. «Comunicación». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm.
[2] Cervantes, Centro Virtual. 2008. «Competencia comunicativa». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

ello implica considerar las reglas de la estructura de la lengua como también factores socio-históricos.

En este contexto, considerando la importancia de la competencia comunicativa cabe plantear las siguientes preguntas: ¿cuáles estrategias de aula son capaces de facilitar el desarrollo de esta competencia? ¿Cómo fomentar la interacción oral en la formación del alumnado de lengua extranjera? Se reconoce que la interacción oral en la adquisición de una lengua extranjera se revela como un proceso imprescindible y a la vez desafiador dado su papel esencial en el aprendizaje.

Aspectos emocionales, afectivos y quizás de cercanía con la lengua aprendida son factores determinantes a la hora de hablar en lengua española. La inseguridad, la autocrítica excesiva, el temor a cometer errores, la timidez, la falta de oportunidad para practicar, representan algunas de las barreras al momento de comunicarse oralmente en la lengua meta. Tal y como destaca el Marco Común Europeo de Referencia ─ de ahora en adelante MCER (2002):

> "La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos (...) sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias (...)" (MCER, 2002, p. 103)

En este sentido, es importante que el profesorado adopte estrategias para atenuar las barreras personales y promover oportunidades de interacción oral capaces de aumentar la disposición a comunicarse en la lengua meta.

A lo largo de los años se ha dedicado considerable atención a los estudios acerca de teorías de adquisición de lenguas extranjeras (LE). Uno de estos enfoques destacados es la Disposición a Comunicarse (DAC). Mccroskey y Baer (1985) definen la DAC como una variable presente en el comportamiento a la hora de hablar, la cual está condicionada a una variedad de factores en las situaciones dadas. Con eso, en el aprendizaje de una lengua extranjera, la comunicación es el principal objetivo de la enseñanza de lenguas según destacan Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu (2004).

En este sentido, la elección de comunicarse viene del propio aprendiz y en él surge el interés y las ganas de hacerlo. Este deseo está condicionado por las oportunidades que el profesor/a es capaz de proporcionar para que los estudiantes puedan expresarse y sentirse bien en hacerlo, además de pensar en estrategias para potencializar el desarrollo de tal competencia. Los recursos cruciales para fomentar, cultivar y desarrollar la interacción oral deben estar vinculados a los intereses de los alumnos. Una herramienta que hace posible

estimular la comunicación es la incorporación de canciones en el aula, según Loewenstein (2012, p.11): "la música desempeña un papel fundamental en la integración lingüística entre diferentes pueblos y diferentes culturas" y ocupa un lugar especial en la motivación de los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

A la luz de la importancia en profundizar los estudios acerca de las metodologías de enseñanza de la lengua española en Brasil, la motivación para realizar este estudio surgió a partir de mi experiencia personal como docente en formación universitaria y como profesora al notar las necesidades de los alumnos a la hora de expresarse oralmente en español y sus intereses por las canciones. Con eso, en este estudio serán utilizadas las ideas de Menezes (2014), Loewenstein (2012), Darasawang (2021) y Mccroskey y Baer (1985) con el objetivo de presentar estrategias de enseñanza/aprendizaje para fomentar la interacción oral en los alumnos del español como LE a partir del uso de canciones.

La presente investigación se centra en las estrategias de enseñanza para aumentar la disposición a comunicarse en español a partir del uso de canciones. En primera instancia, en la introducción se exponen las consideraciones iniciales sobre los temas tratados, seguidas de la justificación y los objetivos. A continuación, se presenta un recorrido histórico sobre la enseñanza del español en Brasil, abordando las principales directrices y leyes. Posteriormente, se abordan los aspectos relacionados con la interacción oral en el aula de ELE. En el siguiente apartado se discute la variable de la Disposición a Comunicarse (DAC). En seguida, se presenta un subapartado sobre el empleo de canciones en clases de español. Luego, se aborda el marco práctico, destacando las estrategias didácticas, y finalmente, se exponen las consideraciones finales.

1.1 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar estrategias de enseñanza/aprendizaje en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) con el fin de fomentar la interacción oral entre los estudiantes utilizando canciones como elemento central para estimular la disposición a comunicarse en la lengua meta. Por ello, el punto de partida de este estudio se dio en la observación de clases de español durante la asignatura obligatoria de Prácticas IV. Durante estas observaciones, se notó que al utilizar canciones, los estudiantes mostraban una mayor predisposición a participar e interactuar en el aula. Sin embargo, a pesar de su deseo de participar oralmente, no tenían tantas oportunidades para hacerlo. En respuesta a esto, se realizó un sondeo con los alumnos del grupo nivel A2 mediante una

encuesta para conocer sus preferencias en cuanto a diferentes estilos musicales. La idea central de este trabajo es plantear propuestas didácticas que aumenten la disposición a comunicarse, utilizando canciones como herramienta motivadora y facilitadora.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Ofrecer propuestas didácticas a través del uso de canciones para aumentar la disposición a comunicarse en español como lengua extranjera.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar los beneficios del uso de canciones en el proceso de enseñanza/ aprendizaje;
- Investigar la relación entre motivación y el uso de canciones como herramienta didáctica;
- Proponer ideas a través del uso de canciones que fomenten la interacción oral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LEGISLACIÓN Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL

El aprendizaje de una nueva lengua es un proceso desafiante pero los obstáculos tienden a ser más grandes cuando las leyes y directrices de un país no ofrecen los mejores recursos y oportunidades para que haya una enseñanza/aprendizaje eficaz. Según Latties y Kersch "O espanhol sempre esteve à margem das políticas de ensino e de formação de línguas" (2019, p.2). A pesar de cierta negligencia, la legislación y enseñanza de español en el contexto brasileño ha pasado por cambios, avances y retrocesos desde su primer aparecimiento en el Colegio Dom Pedro II en 1919 como señala Guimarães:

> "A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português" (Guimarães, 2011, p.2)

Con el paso de las décadas otros marcos tuvieron gran importancia para la presencia del español en el currículo educacional brasileño. En la década de 20, con la reforma *Lei Rocha Vaz,* el español aparece como disciplina facultativa pero con la oferta de la literatura española (Guimarães, 2011, p.3). La enseñanza de la literatura acerca de la lengua española sigue vigente en la década de 30 con la *Reforma Capanema* pero además de la disciplina Literatura Española, surge también la Hispano-americana (Guimarães, 2011, p.3).

Es a partir de los años 60 que surgen las primeras *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDB) relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil pero solamente en 1996 hubo cambios significativos. La LDB de 1996 establece que *"o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna obrigatória no ensino médio e fundamental"* (Brasil, 1996, n.p.) pero, a la vez, no especifica cual(es) es(son) lengua(s) deben estar en el currículo de enseñanza nacional.

En 1998, el parecer CNE/CEB 15/98 define las Directrices Curriculares Nacionales afirmando que por lo menos una lengua extranjera debe estar presente en clases de Enseñanza Fundamental y Media en Brasil (Brasil, 1998, n.p.). Pero, a partir de 2005 las políticas educacionales de enseñanza de español en Brasil ganan, por fin, el debido destaque. La ley nº 11.161 vuelve obligatoria la enseñanza de español en todos los colegios brasileños a partir del quinto año de la enseñanza fundamental.

A pesar de este importante avance, la lengua española siguió encontrando obstáculos en su valoración y pertenencia en la educación formal brasileña. La resolución CNE/CEB nº 2/2006 define las directrices curriculares nacionales para la enseñanza media, en la cual se incluyen las lenguas extranjeras. Tal resolución establece que el colegio debe ofrecer por lo menos una lengua extranjera moderna, con lo cual el inglés como preferencia y el español como segunda opción (Brasil, 2006, n.p.) y esta configuración sigue hasta los días actuales con la actualización del Parecer CNE/CEB nº 11/2017 que afirma que las escuelas deben ofrecer por lo menos una lengua extranjera en su currículo (Brasil, 2017, n.p.)

2.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Los años 70 dejaron una huella significativa en el avance y la evolución de las teorías comunicativas, las cuales han tenido un impacto considerable en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Con esta mayor atención a los actos comunicativos surge la competencia comunicativa con su primer precursor, Hymes (1971). A partir de este

marco teórico, se desarrollaron diversos aspectos que han influido de manera significativa en las teorías comunicativas subsiguientes.

Retomando la definición propuesta por el Diccionario de Términos Clave de ELE, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de una persona para interactuar de manera efectiva y apropiada dentro de una comunidad de habla (Cervantes, Centro Virtual. 2008) es decir, dentro de un contexto lingüístico específico de uso. Peréz et al. (2006, p.2) comentan que la comunicación es elemento necesario de la actividad humana ya que posee el carácter de "surgir y ser parte de sus relaciones sociales". Este aspecto social de la comunicación se resalta especialmente en las reflexiones de Hymes (1971), quien sostiene que la competencia comunicativa debe estar integrada con el factor social, estableciendo una conexión entre la competencia lingüística y la competencia sociolingüística, como resalta con un ejemplo en su obra:

> "El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros." (Hymes, 1971, p.22)

En esta misma línea, Canale y Swain (1980) destacan que "un enfoque comunicativo debe basarse en, y responder a las necesidades de comunicación del aprendiz." (1980, p.27) Con eso, según estos autores, la competencia comunicativa interactúa con otras áreas de conocimiento. Su definición está subdividida en otros componentes en el ámbito de competencias (Canale y Swain, 1980, p.30):

- La Competencia Gramatical que abarca los conocimientos de elementos léxicos y de reglas de morfología, sintaxis, semántica de la gramática de las oraciones y fonología;
- La Competencia Sociolingüística que destaca las reglas socioculturais de uso y reglas de discurso, cuando ambas desempeñan un papel fundamental en el entendimiento de expresiones en contextos específicos;
- Y finalmente la Competencia Estratégica que hace referencia al uso de estrategias de comunicación verbales y no verbales como forma de compensar la competencia insuficiente.

En las consideraciones abordadas anteriormente es posible señalar que la competencia comunicativa desempeña un papel fundamental en el ámbito de aprendizaje de una lengua,

que va más allá del dominio lingüístico, donde entran en juego factores sociolingüísticos y estratégicos proporcionando que el hablante pueda desarrollar una "competência comunicativa eficaz, ou seja, que o aluno seja capaz de comunicar de forma aceitável e adequada, tendo em conta um interlocutor e um contexto". (Oliveira Gomes, 2013, p.18)

Basándonos en estas perspectivas sobre la competencia comunicativa anteriormente discutidas, en el aparato que sigue nos enfocaremos en la interacción oral como una destreza fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

2.3 INTERACCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES BRASILEÑOS

2.3.1 ¿INTERACCIÓN O EXPRESIÓN ORAL?

En nuestras actividades diarias es común establecer comunicación verbal con las personas que están a nuestro alrededor con el objetivo de expresar opiniones, emociones, informaciones, entre otros aspectos. A este intercambio verbal, caracterizado por la alternancia entre emisor y receptor, le denominamos como interacción oral. Este fenómeno juega un papel crucial en el desarrollo de la construcción de relaciones humanas y la transmisión de conocimientos. Es a través de este proceso que se facilita el intercambio de información, experiencias culturales y diversos saberes entre hablantes y oyentes.

> "En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación." (MCER, 2002, p.14)

Antes de adentrarnos más a fondo con la temática de este capítulo, es indispensable abordar acerca de la dicotomía entre *interacción* y *expresión* en los actos comunicativos pues los dos términos, a menudo, generan confusión y, sin embargo, poseen características y definiciones diferentes. El Diccionario de Términos Clave de ELE, destaca que en la teoría de comunicación, la interacción se refiere a "un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones

verbales y no verbales." (Cervantes, Centro Virtual. 2008)[3]. Mientras que por expresión, en este mismo documento, se entiende como "la producción del discurso oral (...) que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos." (Cervantes, Centro Virtual. 2008)[4].

Aunque suelen ser a menudo confundidos, los términos, como anteriormente definidos, poseen naturalezas diferentes. Las definiciones de esta dicotomía nos permite profundizar la comprensión de que en la *interacción* la presencia de más de una persona es indispensable. Generalmente, implica la participación de múltiples individuos que comparten y se relacionan entre sí. No obstante, en la *expresión,* como producción del discurso oral, se puede comprender como algo más personal e individual.

Sin embargo, la confusión entre los dos términos aparece cuando se suele relacionarlos, es decir, cuando la expresión oral es definida con rasgos y factores pertenecientes de lo que se conoce por la interacción oral como aparece en las definiciones de Baralo (2012, p.1): "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." y de Prudêncio (2016):

> "(...) o que significa que expressar-se oralmente implica não só transmitir uma mensagem, mas também interagir de forma adequada de acordo com o contexto e com o destinatário, inclusivamente quando se trata de uma intervenção de caráter expositivo" (Prudêncio, 2016, p.11)

A partir de las citas mencionadas anteriormente, se hace posible verificar de manera efectiva el elemento interactivo en la expresión oral, resaltando la presencia significativa de la interacción. Además, es relevante señalar que esta dualidad entre los términos también aparece en documentos oficiales para la enseñanza de lenguas como se evidencia en el MCER (2002, p.61): "En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes." Destacando, una vez más, la presencia de más de una persona, es decir, el factor interactivo.

Con las definiciones establecidas, es importante destacar una vez más que la naturaleza de la *interacción* y la *expresión* difieren en las intenciones de los actos comunicativos, a pesar de las posibles confusiones que puedan surgir al interpretar dichas

---

[3] Cervantes, Centro Virtual. 2008. «Interacción». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm.

[4] Cervantes, Centro Virtual. 2008. «Expresión oral». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm

definiciones. De este modo, en el apartado que sigue, abordaremos acerca de la interacción oral como destreza para la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando sus características, microdestrezas y especificidades.

2.3.2 LA INTERACCIÓN ORAL EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.3.2.1 LA INTERACCIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

La comunicación en las actividades cotidianas, como mencionado en el aparato anterior, se convierte en una importante dinámica para establecer relaciones y transmitir mensajes y no sería diferente en el ámbito de la educación y más precisamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como destaca Vergara Nunes y Liessem Fontana (2009, p.1) "é uma das habilidades de prática obrigatória para estudantes de língua estrangeira, comum ao cotidiano (...)". Es en el aula de lengua extranjera que la interacción oral se promueve como un elemento crucial en el aprendizaje del alumnado:

> "Interação significa prática comunicativa em pares ou grupos, pelo que os alunos dialogam uns com os outros, trocam opiniões e todos participam nas atividades, mesmo os mais reservados." (Soares Dobrões, 2013, p.19)

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un documento internacional crucial en el ámbito de la enseñanza de lenguas, que, según destaca Prudêncio (2016, p.13) surgió con la "necessidade de uniformizar os princípios que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras". Su propósito es establecer niveles, competencias y destrezas necesarios para alcanzar las competencias en un idioma. Por ello, en este documento se recogen las destrezas para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta y a partir de esto nos centraremos en la interacción oral.

Caracterizada por la alternancia entre hablante y oyente, la interacción oral es una de las destrezas comunicativas cruciales en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, considerando, pues, que la comunicación se establece como el objetivo final en el proceso de adquisición de la lengua meta. Para comprender a fondo esta destreza comunicativa esencial, es crucial destacar las principales características definidas en los documentos oficiales

dedicados a la enseñanza de idiomas, con especial énfasis en las consideraciones proporcionadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El MCER identifica tres escalas fundamentales, cada cual organizada en tres macrofunciones específicas, que caracterizan las dimensiones de la interacción oral: la interpersonal, la transaccional y la evaluativa. La primera se centra en las conversaciones; mientras que la segunda se divide en tres partes distintas: "«Discusiones informales (con amigos)», «Discusiones formales (reuniones)», «Colaborar para alcanzar un objetivo»." (MCER, 2020, p.74); Finalmente, la tercera se manifiesta a través de 4 aspectos clave: "«Intercambiar información», «Obtener bienes y servicios», «Entrevistar y ser entrevistado/a» y «Usar las telecomunicaciones»" (MCER, 2020, p.84). Estas categorías mencionadas proporcionan un marco estructurado y organizado para el entendimiento de la interacción oral en el contexto educativo de una lengua extranjera.

Otro aspecto relevante señalado en el MCER, se centra en el abordaje acerca de las actividades de interacción oral. En este proceso entran el juego las estrategias relacionadas con la comprensión y expresión, así como aspectos cognitivos y colaborativos. Estos elementos actúan como mecanismo de control de la colaboración y la interacción, especialmente al momento de tomar el turno de palabra, desarrollar un tema, proponer ideas, resumir y evaluar soluciones (MCER, 2002, p.74). En este sentido, según el mismo MCER, es a través de las actividades de interacción oral que:

> "(...) el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación." (MCER, 2002, p.74)

En esta perspectiva, las actividades propuestas para la interacción oral en el aula según MCER (2002, p. 75) son:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;

- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;
- etcétera.

Desde esta perspectiva se evidencia que en estos ejemplos de actividades para la interacción oral, los alumnos podrán interactuar oralmente intercambiando informaciones y negociando significados en el acto comunicativo. Con eso, las situaciones comunicativas promueven la interacción y la práctica de la lengua en sí, actuando de manera efectiva y autónoma en las situaciones comunicativas en el aula.

Dado que la interacción oral implica poner en práctica las habilidades lingüísticas adquiridas, es esencial tener en cuenta que este proceso se desarrolla en un contexto específico. En este escenario, el alumno no solo se convierte en un participante activo, sino también en un agente social que contribuye de manera significativa a la dinámica comunicativa, pues "interatua no seio de uma sociedade onde desempenha tarefas" (Oliveira Gomes, 2013, p.20). Con eso, el MCER destaca que "en una interacción cara a cara, el usuario y los interlocutores comparten el mismo contexto externo (salvo –y esto es crucial– por la presencia de los otros)" (MCER, 2022, p.55). Así, al considerar al estudiante como un sujeto activo social, se reconoce su papel crucial en este proceso.

2.3.2.2 INTERACCIÓN ORAL EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE BRASIL

Seguimos con el análisis de la presencia de la interacción oral en los documentos oficiales de enseñanza de lenguas, ahora centrándonos en los documentos nacionales. Primero que todo, es crucial señalar que en la nueva *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) de Brasil no se incluye ningún inventario específico que trate de la lengua española. Para abordar este desfase, la Consejería de Educación de España en Brasil en colaboración con la editorial Edinumen y el Instituto Cervantes, han desarrollado un documento que trata de la enseñanza del español.

En este sentido, de esta colaboración surge la nueva BNCC y la enseñanza del español (2019). En este documento se aborda específicamente la interacción discursiva y la producción de textos orales, presentes en el eje de oralidad que destaca:

> "Prácticas de comprensión y producción oral de lengua española, en diferentes contextos discursivos presenciales o simulados, con un repertorio de discursos, incluido el del profesor." (BNCC, 2019, p.10)

Según se detalla en este documento, la habilidad para la interacción discursiva se relaciona con la capacidad de interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa en el uso de la lengua española (BNCC, 2019, p.10). Para esta habilidad, el documento enfatiza la importancia de actividades que fomentan el intercambio de informaciones sobre la identidad personal entre los estudiantes con preguntas como "¿cómo te llamas?" y "¿de dónde eres?", respetando los turnos de habla de cada estudiante (BNCC, 2019, p.10). Además, dinámicas de actividades como esta pueden promover el sentimiento de pertenencia al grupo, ya que el intercambio de información personal fomenta un ambiente colaborativo y enriquece la relación entre profesor y alumno (BNCC, 2019, p.10).

En los *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PCPE, 2013) más específicamente acerca de la lengua española para la enseñanza fundamental y media, la interacción aparece dentro del eje de producción oral. Según este documento, la importancia de este factor contribuye para el desarrollo de otros conocimientos, como el lingüístico, ya que el aprendiz puede relacionarlos con la producción del discurso (PCPE, 2013). Además, se destaca que el conocimiento y la práctica oral van más allá de la pronunciación, del léxico y de la gramática pues esta práctica posee el abordaje sociocultural, con lo cual permite que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y su capacidad para "se posicionar contrariamente, resolver equívocos conversacionais ou saber em que circunstância se deve falar ou não etc." (PCPE, 2013, p.26)

Por otro lado, en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) dentro del eje acerca del papel educacional de enseñanza de lenguas extranjeras, se señala que el abordaje comunicativo ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras y ha traído muchos beneficios pero su aplicación no siempre ha tenido éxito. La crítica se centra en la reducción de la lengua a una única función, la comunicación, ignorando su complejidad y el papel de la subjetividad en el aprendizaje de segundas lenguas (OCEM, 2006, p.132) Con eso, el documento afirma que:

> "parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar." (OCEM, 2006, p.132)

Reflexionando acerca de lo que dice el documento mencionado, la exageración en la práctica de situaciones comunicativas artificiales pueda llevar a los estudiantes a sentirse

excluidos del aprendizaje de la lengua. La realidad de los estudiantes puede ser diferente de las situaciones en las que se les pide que se expresen, interactúen y se comuniquen en el aula. En resumen, si las situaciones no se relacionan con la realidad del alumnado y tampoco les parecen útiles, es probable que no haya una verdadera interacción.

2.3.3 LOS DESAFÍOS DE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE ESPAÑOL

En el contexto del aula de español como lengua extranjera la comunicación emerge como un factor crucial para el fomento de las habilidades orales. La interacción oral entre los estudiantes no solo propicia un aprendizaje mutuo, sino que también ofrece la oportunidad de poner en práctica el idioma adquirido, proporcionando nuevas maneras de participación en el mundo real, plural y globalizado. Además, según Soares Dobrões (2013, p.19), se destaca que la exposición del aprendiz con la lengua aprendida, en este caso el español, a menudo se centra, estrictamente al entorno del aula, es decir, los estudiantes raramente tienen contacto con el idioma fuera de la institución educativa. En este sentido, nos cabe pensar en como trabajar esta destreza en el aula para fomentar y desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado.

Como antes mencionado, la interacción oral en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) desempeña un papel crucial en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes. No obstante, al resaltar esta importancia se hace necesario también reflexionar acerca de los desafíos que supone trabajar esta destreza en el aula de español. Para Sousa Leitão (2020), el proceso de la interacción oral en el ámbito de la enseñanza es el “aspeto importante na sala de aula, representando uma constante na relação entre professores e alunos e entre alunos.” (Sousa Leitão, 2020, p.11).

Desde esta perspectiva que aborda la interacción constante entre profesor y alumnos, es relevante reflexionar sobre la manera en que se fomenta la interacción oral en el entorno educativo. En este sentido, Soares Dobrões (2013, p.19) destaca que el profesor de LE o L2 ocupa el papel de productor al promover el input necesario en el alumnado para la adquisición de la competencia oral, siendo este el responsable de impulsar y guiar la interacción oral en el aula. Entonces, teniendo en cuenta estos factores nos surge la pregunta de ¿Cómo desarrollar esta destreza cuando entran en juego los aspectos que van más allá de la enseñanza en sí, es decir, las perspectivas personales, emocionales y afectivas de los estudiantes?

El proceso de enseñanza/aprendizaje del español, o de otra lengua extranjera, es un complejo y desafiante que juega con diferentes emociones que pueden afectar positiva o negativamente el proceso de aprendizaje e incluso a la hora de hablar e interactuar con los demás compañeros y profesor en el aula. Arnold y Brown (1999, p.1) destacan que "la afectividad se considerará en sentido amplio como los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta". La dimensión afectiva contempla diversos factores que actúan directamente en el aprendizaje: "la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas" (Arnold y Brown, 1999, p.2)

En este contexto, Sousa Leitão (2020, p. 11) destaca que "interagir é mais do que transmitir conhecimento, pois envolve uma participação ativa por parte dos docentes e dos alunos." Entonces, nos cabe reflexionar que si un estudiante experimenta emociones que actúan como obstáculos al interactuar verbalmente en la lengua que está aprendiendo ─ sea por factores psicológicos, emocionales o por falta de propuestas didácticas que promuevan actividades de interacción oral ─, la comunicación, que es el objetivo fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se verá afectada, como señala Scrivener (2011) citado por Sousa Leitão (2020):

> "(...) muitas vezes mostram-se incapazes de aplicar a aprendizagem anteriormente feita da LE condicionados por muitos fatores circunstanciais, tais como exposição verbal, timidez ou medo de errar. Trata-se de uma realidade que expõe ao máximo o aluno-falante, uma vez que a produção verbal associa a voz ao corpo, aos aspetos psicológicos e afetivos." (Scrivener, 2011, citado por Sousa Leitão, 2020, p.28)

Ante estas consideraciones, es fundamental reflexionar desde la perspectiva docente sobre cómo fomentar la interacción oral en el aula con el objetivo de fortalecer la comunicación e interacción entre los estudiantes, así como desarrollar sus habilidades orales y su disposición a comunicarse (DAC) en la clase de español. En el apartado que sigue, se abordarán las principales reflexiones sobre la DAC y se analizarán los factores clave que influyen en su desarrollo en el aula de ELE, junto con las principales teorías y sus implicaciones.

2.4 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN CLASES DE ESPAÑOL COMO LE

La comunicación oral es una de las habilidades más distintivas de la especie humana. Es a través de la comunicación oral que compartimos sentimientos, ideas y experiencias de

manera directa y dinámica durante el acto comunicativo. Esta habilidad única ha sido objeto de estudio y análisis en diversas disciplinas, dando lugar a teorías y prácticas que profundizan en su comprensión y desarrollo.

En el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, la capacidad de comunicarnos verbalmente es crucial. Más allá de limitarse a la adquisición de vocabulario y gramática, la comunicación oral desempeña un papel fundamental en la internalización de las particularidades del idioma. Además, nos permite integrarnos en la comunidad lingüística correspondiente y adquirir un entendimiento más profundo de la cultura asociada. Asimismo, facilita la interacción efectiva en la lengua meta, potenciando las habilidades de interacción, expresión y comprensión lingüística.

En el ámbito de la educación en el aprendizaje de LE, la comunicación se convierte en el rol central en el desarrollo de las habilidades comunicativas durante el proceso de adquisición de la lengua meta. Asimismo, es a través de la comunicación verbal que ocurre el proceso de interacción oral donde los aprendices pueden compartir experiencias, ideas y negociar significados en la LE. A partir de esta perspectiva, Darasawang y Reinders (2021) destacan que:

> "La comunicación es importante para los aprendices de L2; a través del proceso de interactuar, negocian significados con sus interlocutores, y este proceso facilita la adquisición porque los aprendices reciben retroalimentación sobre su uso de la L2. Al utilizar el idioma, los aprendices tienen la oportunidad de usar estrategias de comunicación, que se consideran importantes para producir producción de lenguaje." (Darasawang y Reinders, 2021, p.1)

A pesar de la relevancia de la comunicación oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, es fundamental reconocer que existe una multitud de factores que influyen directamente en estos actos comunicativos. En este sentido, en el subapartado que sigue discutiremos acerca de la teoría de la Disposición a Comunicarse (DAC), señalando las posibles definiciones y especificidades.

2.4.1 DEFINICIÓN(ES) DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE

Antes de adentrarnos precisamente en la definición de la teoría que trataremos en este tópico, cabe comentar algunas consideraciones que fomentarán este estudio. En su trabajo, Mccroskey y Baer (1985) consideran que la comunicación desempeña un valor importante en el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas pues, a depender que de haya o no

comunicación, eso determinará si los interactuantes orales estarán dispuestos o no a participar del acto comunicativo (1985, p.3).

Mccroskey y Baer (1985) destacan la relevancia de las variaciones individuales en los actos de comunicación. Según estos autores, las personas muestran diferencias en su propensión a expresarse verbalmente:

> "Algunas personas hablan muy poco, tienden a hablar solo cuando se les habla, y a veces ni siquiera entonces. Otros tienden a verbalizar casi constantemente. Muchas personas hablan más en algunos contextos que en otros. La mayoría de las personas hablan más con algunos receptores que con otros." (Mccroskey y Baer, 1985, p.3)[5]

Tomando en cuenta la tendencia de que unas personas poseen la voluntad de hablar menos o más, según la situación comunicativa, se puede afirmar que existe una variabilidad en la disposición a comunicarse (Mccroskey y Baer, 1985). Con eso, cabe preguntar: ¿Cuáles son esos factores que determinan por qué algunas personas están más dispuestas a interactuar oralmente frente a otras que deciden no hacerlo? ¿Es posible inferir que algunas personas se sienten más cómodas para hablar que otras en una LE? ¿Qué factores influyen? Estas variables están relacionadas con la teoría de la Disposición a Comunicarse (DAC).

La Disposición a Comunicarse (DAC), también conocida en inglés como *Willingness to Communicate* (WTC), es un concepto fundamental dentro de las teorías comunicativas para la adquisición de lenguas. Se refiere a la inclinación o disposición que una persona tiene para participar en situaciones comunicativas en una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). La DAC abarca una amplia gama de variables, incluyendo aspectos lingüísticos, psicológicos, comunicativos, cognitivos y sociales, que influyen en la conducta comunicativa de los aprendices a la hora de hablar en una L2 o LE (Mccroskey y Baer, 1985; Darasawang y Reinders, 2021; Macintyre et al., 1998). En este sentido, Mccroskey y Baer (1985) definen la DAC como:

> "Esta regularidad en los comportamientos de comunicación en diversos contextos de comunicación interpersonal sugiere la existencia de la variable de personalidad que elegimos llamar "disposición a comunicarse". Es esta orientación de la personalidad la que explica por qué una persona se comunicará y otra no bajo restricciones situacionales idénticas o virtualmente idénticas." (Mccroskey y Baer, 1985, p.3)[6]

---

[5] "Some people talk very little, they tend to speak only When spoken to and sometimes not even then. Others tend to verbalize almost constantly. Many people talk more in some contexts than in others. Most people talk more to some receivers than they do to others." (Mccroskey y Baer, 1985, p.3, traducción nuestra)

[6] "Such regularity in communication behaviors across interpersonal communication contexts suggests the existence of the personality variable we choose to call "willingness to communicate." It is this personality

Así pues, en la DAC están presentes factores externos e internos que influyen en el comportamiento del aprendiz a la hora de comunicarse oralmente en la lengua meta. El contexto, el estado de ánimo, entre otros aspectos del individuo son determinantes en su disposición para la comunicación. Con eso, se puede afirmar que la DAC se trata de factores individuales que impactan en el proceso de adquisición de una lengua, como señala Gómez et al. (2021):

> "podría decirse que 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)

Estos factores internos y externos del aprendiz inciden en la manera en que este sujeto se desenvuelve y se caracteriza al hablar, determinando si está dispuesto o no a comunicarse y si experimenta el deseo de hacerlo. En otras palabras, la voluntad de comunicarse surge del propio individuo. En esta perspectiva, Kang (2005, p.291) citada por Menezes (2014, p. 114) subraya que *"willingness to communicate (WTC) is an individual's volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation"*. En las palabras de Kang se puede notar la palabra *volitional* y si hacemos la traducción al español tenemos la término volitivo que según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) indica que es algo *relativo a la voluntad* (Volitivo, 2023), que según señala Menezes (2014, p.114) el carácter volitivo "opera y cambia en función de las situaciones." Así, se evidencia que en la teoría de la DAC se destacan los aspectos de la naturaleza individualista del aprendiz.

Otro factor clave a considerar es acerca de la dualidad entre la disposición a comunicarse y la indisposición a hacerlo. Mientras que la DAC se configura como rasgos individuales y contextuales que influyen en los actos comunicativos, la indisposición a comunicarse, según la propuesta de Burgoon (1976) citado por Mccroskey y Baer (1985), se refiere precisamente a cuando el aprendiz evita la comunicación oral debido a factores psicológicos y falta de competencia comunicativa, que en sus palabras es: *"a chronic tendency to avoid and/or devalue oral communication"*. (Burgoon, 1976 citado por Mccroskey y Baer, 1985, p.4).

Con respeto a las consideraciones de los aspectos abordados en esta sección, es fundamental reafirmar la importancia de la comunicación en la lengua meta en las clases de

---

orientation which explains why one person will communicate and another will not under identical or virtually identical situational-constraints." (Mccroskey y Baer, 1985, p.3, traducción nuestra)

LE. Es a través de los actos comunicativos que los aprendices tienen la oportunidad de practicar de manera efectiva el idioma aprendido e interactuar en el aula. Sin embargo, hemos observado también que la comunicación oral de los alumnos está condicionada por variados factores, tales como aspectos individuales, lingüísticos, contextuales, entre otros, que inciden directamente en su comportamiento comunicativo. En este sentido, estas variables pueden influir y producir efectos positivo o negativo en el proceso de adquisición de la LE y es a través de ellas que se conoce la tendencia de los individuos en querer ─ o no ─ participar de un contexto comunicativo y porque deciden hacerlo.

2.4.1 LAS VARIABLES DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE

Ahora que conocemos que la teoría de la DAC aborda una amplia gama de variables que influyen en la comunicación oral, especialmente cuando un aprendiz muestra la intención de participar en una conversación en la lengua meta de manera espontánea y libre (Gómez et al., 2021, p. 413), es pertinente dedicar un apartado en este trabajo para analizar con mayor profundidad esas variables destacadas anteriormente.

El aprendizaje de lenguas es un proceso complejo que puede verse influenciado por una serie de variables y en estas variables tenemos los factores afectivos y los cognitivos. Según Arnold y Brown (1999, p.256), la combinación de ambos tipos de factores contribuye a establecer bases más sólidas en el proceso de aprendizaje. Para Gómez et al. (2021, p. 413), los factores cognitivos engloban aspectos como la aptitud, la inteligencia, la memoria, así como el empleo de estrategias que fomentan el aprendizaje, mientras que los factores afectivos comprenden las actitudes, los rasgos de personalidad, las motivaciones y las creencias que influyen en el proceso de adquisición del idioma.

Ambos factores mencionados están involucrados en lo que se entiende como los factores individuales. Por ello, comprenden las características y rasgos particulares de cada sujeto que influyen, se expresan y se moldean en sus acciones y comportamientos en los más variados sectores en el ámbito social. Arnold y Brown (1999) definen por afectividad como "los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta." y estos factores abarcan lo que se entiende como dimensión o variable afectiva, lo que destaca el Diccionario de términos clave de ELE:

> "La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la

> actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad." (Cervantes, Centro Virtual. 2008)[7]

Los estudios acerca de la dimensión afectiva juega un papel fundamental en el entendimiento de los comportamientos de los alumnos en el aprendizaje. Se ha demostrado que cuando se pone atención a los aspectos afectivos, estos pueden lograr "una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas". (Arnold y Brown, 1999, p.257). En este sentido, tomando en cuenta las palabras de Arnold y Brown (1999) quienes destacan que los aspectos afectivos influyen en la conducta, luego podemos inferir que tales factores también influyen en el comportamiento corroborando con lo que se destaca en la DAC:

> "La enseñanza comunicativa de idiomas ha ejercido una influencia profunda en todas las etapas de la enseñanza (...) y también otorga su importancia a la afectividad." (Arnold y Brown, 1999, p.260)

Los factores internos tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos experimentan emociones positivas, como la autoestima, motivación, etc. este proceso puede volverse más fluido y placentero para ellos, pues "al estimular diferentes factores emocionales positivos (...) se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas." (Arnold y Brown, 1999, p.257). Pero, por otro lado, cuando están presentes los aspectos emocionales negativos como la ansiedad, tensión, desmotivación, pueden traer graves consecuencias al individuo y a su proceso de aprendizaje.

Además de los factores cognitivos y emocionales, en el proceso de aprendizaje de una LE también entran en juego el contexto, o como determinan McCroskey y Baer (1985) las variables situacionales. Estos autores defienden que en la DAC se puede considerar como dependiente de la situación, es decir, el contexto. Arnold y Brown (1999, p. 272-273) también abordan la influencia del contexto al afirmar que los estudiantes no permanecen estáticos, sino que están influenciados por las fuerzas del contexto social que los rodea. En este sentido, estos factores externos, además de los aspectos cognitivos y emocionales, actúan como determinantes en el comportamiento comunicativo del sujeto, pues:

> "Cómo se siente la persona ese día, qué comunicación ha tenido la persona con otros recientemente, quién es la otra persona, cómo se ve esa persona, qué se podría ganar o perder mediante la comunicación, y qué otras demandas hay en el tiempo de la persona pueden tener un gran impacto" (Mccroskey y Baer, 1985, p.3)

---

[7]Cervantes, Centro Virtual. 2008. «Variable afectiva». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm

En este sentido, la teoría de la DAC es considerada como dependiente de la situación y que los actos comunicativos operan y cambian en función de las situaciones (Mccroskey y Baer, 1985, p.3; Menezes, 2014, p.114). De esta manera, se puede apreciar que la decisión de participar en un acto de comunicación se encuentra influenciada por el entorno lingüístico específico en el que se desenvuelve, tal como subraya Cordeiro (2020):

> "si la intervención se dará en una conferencia, una reunión o una charla y también el tipo de interlocutor, si es un desconocido, un conocido, o un amigo. Es decir, a nivel situacional, la ambigüedad de los actos comunicativos reduce la disposición a comunicarse, por ello, aunque el alumno tiene interés en seguir la conversación, acaba limitándola o simplificándola." (Cordeiro, 2020, p.106)

Partiendo de estas premisas y considerando el impacto determinante de las variables en la teoría de la DAC, MacIntyre et al. (1998) proponen el modelo heurístico de las variables que influyen en la DAC ─ Heuristic Model of Variables Influencing WTC ─ buscando identificar y organizar cómo funcionan y actúan estas variables en el proceso de adquisición de una LE y L2.

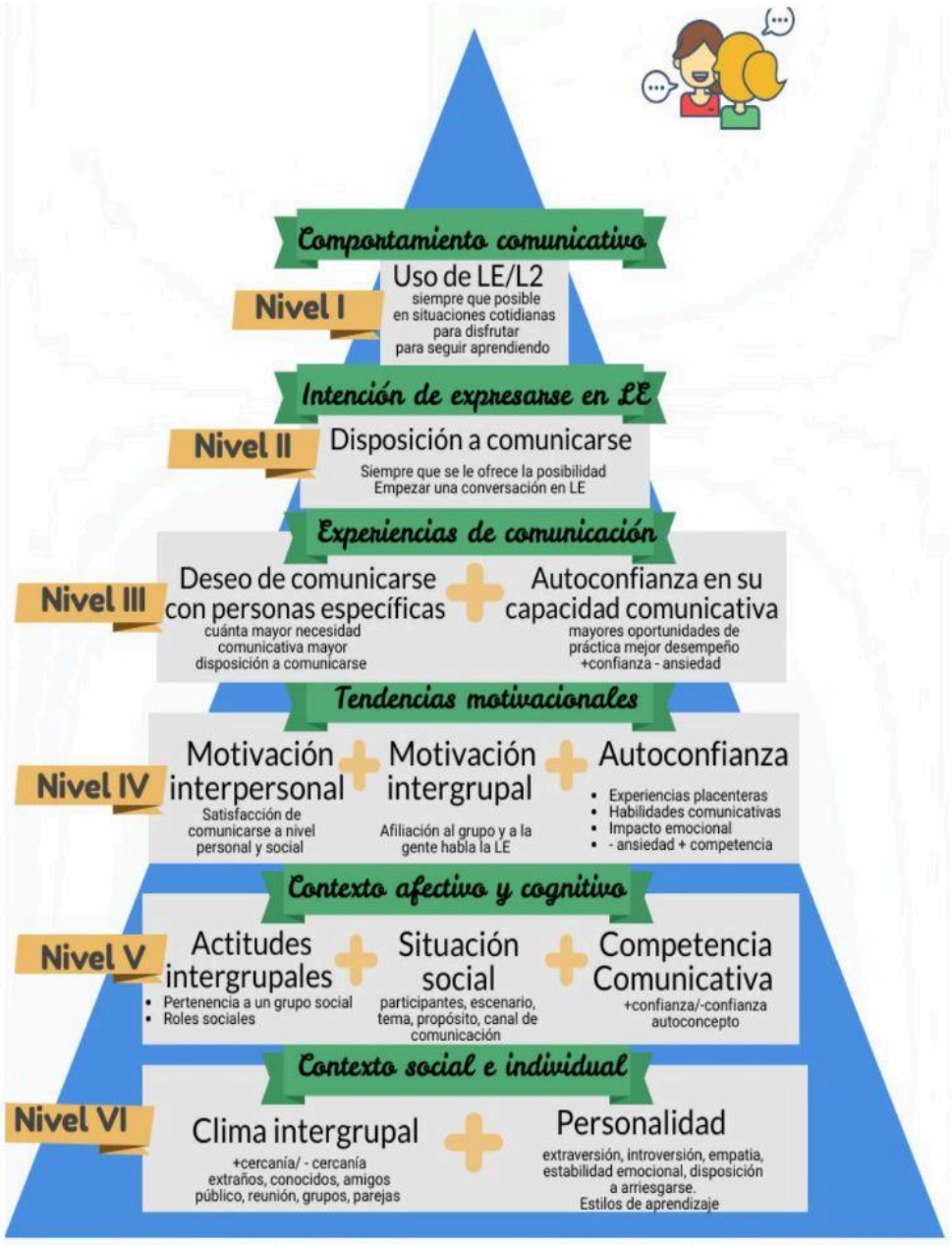


Figura 1: Modelo piramidal de disposición a comunicarse a partir de (MacIntyre, Burns y Jesome, 2011:83)

Cordeiro (2020, p.108)

El modelo piramidal propuesto por MacIntyre et al. (1998) presenta seis niveles distintos que contribuyen al entendimiento del comportamiento comunicativo. Para examinar y describir los elementos presentes en esta estructura, iniciamos desde la base hasta la cúspide de la pirámide. El nivel VI inicia con el contexto social e individual, donde el primero se refiere al clima intergrupal y el segundo a los rasgos de personalidad. El nivel V aborda aspectos afectivos y cognitivos, incluyendo actitudes y motivaciones individuales y grupales. El nivel IV se centra en propensiones motivacionales, como la autoconfianza en L2

y la motivación interpersonal e intergrupal. El nivel III analiza los antecedentes situacionales, como el deseo de comunicarse con una persona específica y la autoconfianza. El nivel II hace referencia a la disposición a comunicarse propiamente, con lo cual corresponde a la elección y la intención que tiene el individuo en querer participar de los actos comunicativos. Finalmente, en la cúspide de la pirámide se encuentra el nivel I, que se refiere al comportamiento comunicativo del individuo.

De este modo, el modelo piramidal de MacIntyre et al. (1998) es un recurso útil para comprender cómo interactúan las variables en la comunicación. Los autores también defienden que la comunicación es el objetivo final de aprendizaje de una lengua extranjera, donde el alumnado tenga oportunidades de disposición para comunicarse en la lengua meta, una vez que "un programa que no logra producir estudiantes dispuestos a usar el idioma es simplemente un programa fallido." (MacIntyre et al., 1998, p.547).

En síntesis, tanto las variables individuales como las situacionales tienen un impacto significativo en el desarrollo y el interés por comunicarse de una LE. Sin embargo, al considerar su influencia en todo este proceso, surge la pregunta de cómo podemos fomentar la competencia oral y promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula cuando estos factores están presentes. ¿Qué acciones puede llevar a cabo el profesor para ayudar a los estudiantes a superar estos desafíos?

2.4.2 ¿CÓMO FOMENTAR LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE ELE?

Como profesores, somos conscientes del desafío que implica abordar y superar las barreras causadas por las circunstancias de cada estudiante a la hora de hablar e interactuar en la lengua meta, ya sea dentro y/o fuera del aula. Las cuestiones personales y situacionales poseen fuerte impacto en la elección de comunicarse en la LE (Macintyre et al., 1998) y que estas actúan de manera combinada, actuando en todo el proceso de adquisición. Estos factores ejercen una influencia considerable en el proceso de aprendizaje, afectando la disposición y la voluntad de los estudiantes para participar activamente en el uso de la lengua aprendida. En este sentido, es esencial comprender y abordar estas variables para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y armonioso y fomentar la disposición a comunicarse de los estudiantes en sus habilidades comunicativas.

Al analizar y discutir la teoría de DAC en este trabajo, sabemos que en la disposición a comunicarse la decisión de participar de los actos comunicativos viene del propio aprendiz

cuando se siente libre para hacerlo (McCroskey y Baer, 1985). Por lo tanto, esta elección de comunicarse a menudo varía entre los estudiantes. MacIntyre et al. (1998), destacan que un estudiante con un alto nivel de competencia lingüística no necesariamente estará dispuesto a comunicarse en dicha lengua; De manera contraria, un alumno con un nivel lingüístico más bajo podría estar más dispuesto a participar en la comunicación.

Desde esta perspectiva, se evidencia que tener conocimientos lingüísticos no garantiza la disposición para comunicarse. Por lo tanto, surge la cuestión de cómo el profesor puede fomentar y mantener la DAC durante el proceso de aprendizaje, especialmente considerando que algunos alumnos pueden estar más dispuestos que otros a participar en la comunicación.

Con eso, hemos visto en el modelo piramidal propuesto por MacIntyre el al. (1998) que existen seis niveles de variables que afectan directamente los actos comunicativos, sean contextos situacionales, individuales o sociales. Este modelo adquiere una relevancia significativa, como señala Cordeiro (2020, p.107), debido a su comprobada eficacia empírica en diversos contextos y con distintos idiomas. Además, la autora también destaca la importancia de considerar las variables delineadas en este modelo para aumentar y mantener la DAC en el alumnado.

Entonces, tomando en consideración la importancia de considerar las variables internas y externas que influyen en la decisión de comunicarse, cabe pensar en la importancia del rol del profesor en la comprensión de dichas variables y en la creación de un ambiente armónico en el aula de ELE. Además:

> "El comportamiento del profesor es aprobado o no por el grupo y contribuye a regular las emociones del grupo, así como la creación de estrategias. Es más, el docente se convierte en un papel activo clave para ayudar a los estudiantes a desarrollar su afectividad; el profesor tendría que ser consciente de su papel y llevar a cabo su labor de manera reflexiva." (Martínez, 2022, p.29)

Martínez (2022) también destaca, en su trabajo, la importancia del papel docente en los aspectos afectivos del entorno del aula que contribuyen para fomentar la disposición a comunicarse. Según la autora, el abordaje afectivo del profesor hacía el alumnado "facilita la disposición a comunicarse en los alumnos que no lo hacen por diferentes variables afectivas como puede ser una baja autoestima, ansiedad o temor o miedo al ridículo." (Martínez, 2022, p.29). Por otro lado, Gómez et al. (2021, p.421) destacan que cuando hay la valoración de la participación de los estudiantes por parte del profesor, cuando este es afectivo y amistoso:

> “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.” (Gómez et al., 2021, p.421)

Con las consideraciones abordadas, no cabe duda de que cuando un profesor respeta y comprende los aspectos personales de sus alumnos, contribuye significativamente a un aprendizaje más efectivo y amigable, creando así un ambiente propicio dentro del aula. Al reconocer y valorar la individualidad de cada estudiante, se facilita la participación activa, el intercambio de ideas y el desarrollo integral de los alumnos. Todo esto contribuye al fomento de la disposición del alumnado para comunicarse en la lengua meta.

Otro aspecto importante a ser destacado en este aparato se refiere a la motivación. Arnold y Brown (1999, p.12) señalan que la motivación está relacionada con las razones por las cuales el alumno intenta adquirir la L2. Aleksandrova (2017) comenta que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la motivación se divide en dos categorías: la intrínseca, que se refiere “cuando el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.” (Aleksandrova, 2017, p.2); y la extrínseca, cuando “ las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior.” (Aleksandrova, 2017, p.2).

En esta perspectiva, nos centraremos en el aspecto intrínseco de la motivación ya que tiene un impacto directo en el nivel de interés y compromiso de los estudiantes a lo largo de su desarrollo educativo. Aleksandrova (2017) destaca que es a través de la motivación intrínseca se relaciona con los siguientes factores:

> “a motivación intrínseca se relaciona con los siguientes factores: el compromiso personal de aprender; el placer: gusto y el disfrute tanto del proceso de aprendizaje como de la aplicación a la practica en un contexto de comunicación real; la identificación con la cultura de la lengua meta: afinidad, interés por la historia, la cultura, la gente, la lengua; la libertad: falta de obligación externa; la relación: sentir que se es parte de una comunidad más amplia, sentirse miembro de pleno derecho. (Aleksandrova, 2017, p.3)

Desde estas perspectivas, se puede afirmar que la motivación intrínseca se entrelaza con las variables de la teoría de la DAC. Observamos, en el aparato anterior, que dentro del modelo piramidal de MacIntyre el al. (1998) se reserva un espacio para el abordaje de las propensiones motivacionales centradas en el nivel IV, es decir, los aspectos motivacionales que influyen al hablar en la LE. Con eso, la motivación intrínseca se revela como una

relevante variable que actúa en la decisión y autonomía de los alumnos al comunicarse e interactuar en el aula.

Tomando en consideración los factores afectivos, entran en juego también otros aspectos que pueden aumentar la DAC en el aula de LE. Cao (2014) y Peng (2012) citados por Cordeiro (2020) destacan que la elección de temas de conversación familiares e interesantes funcionan como estrategias que actúan de manera efectiva en la DAC. En otras palabras, al centrarse en el abordaje de temáticas que los estudiantes encuentren relevantes y estimulantes puede potenciar el proceso de aprendizaje de manera significativa.

Reflexionando sobre esta cuestión, el profesor al llevar a cabo las temáticas que les parezcan interesantes a los estudiantes, puede diseñar y desarrollar estrategias didácticas motivadoras que sirvan como facilitadoras para fomentar la comunicación y la interacción entre los alumnos en el idioma que están aprendiendo. En este contexto, al comprender las variables individuales y actuar de manera afectiva hacia los alumnos y su proceso de aprendizaje, el profesor puede proponer actividades y oportunidades que fomenten la disposición a comunicarse y que motiven y animen a los estudiantes a interactuar entre sí. Por consiguiente, proponemos explorar el uso de canciones como recurso didáctico para potenciar la disposición a comunicarse en las clases de ELE.

2.5 EL USO DE CANCIONES EN EL AULA DE ELE

En un mundo plural e interconectado, el aprendizaje de lenguas extranjeras es indispensable para la comunicación. Con eso, es posible considerar que los enfoques pedagógicos y didácticos buscan integrar elementos más allá de los materiales tradicionales que no solo enriquezcan el proceso de adquisición, sino que también fomenten una comprensión más profunda de la lengua meta. Entre estas herramientas, el uso de canciones emerge como un recurso poderoso capaz de estimular múltiples habilidades y competencias en el aprendizaje de una LE, fomentar una mirada y conexión con las diferentes culturas, además de ser un importante recurso para estimular la interacción con los demás compañeros durante las clases.

Como hemos discutido previamente, promover la comunicación oral en el aula de español como lengua extranjera (ELE) requiere la implementación de estrategias que fomenten un ambiente acogedor, armonioso y propicio para que los alumnos se sientan cómodos a hablar y dialogar con los demás compañeros. En este sentido, la selección de

temas interesantes y familiares desempeñan un papel crucial, ya que permite que los estudiantes encuentren relevancia en participar activamente en los actos comunicativos.

Considerando estos aspectos, en esta sección nos dedicaremos a explorar el uso de canciones como recurso para aumentar la DAC en las clases de español. Centrándonos en su importancia y los documentos de referencia nacionales e internacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.5.1 ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS OFICIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS SOBRE EL USO DE CANCIONES EN EL AULA?

En este apartado, analizaremos la presencia de canciones como recurso didáctico en documentos tanto nacionales como internacionales. Entre los documentos nacionales mencionados están los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de 1998, la Educación Básica del Estado de Pernambuco (2013) y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006). A nivel internacional, se incluyen la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la enseñanza del español (2019), el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de 2002 y el Programa de Español (2001). Su importancia se revela en establecer las bases y la uniformización para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo el español, además de su contribución en la orientación pedagógica, estableciendo objetivos y propuestas de intervenciones.

Antes de comenzar las reflexiones de esta sección, cabe destacar que en los documentos analizados no consta un apartado específico que trate sobre el uso de canciones como recurso didáctico. Sino, aparecen como ejemplos de recursos y posibilidades de materiales didácticos o en aspectos culturales que sirven como un auxilio para las prácticas docentes del profesorado de LE.

En los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), se resalta la importancia de la música en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en las actividades orales, con el objetivo de ampliar la conciencia de los estudiantes sobre los sonidos de la lengua extranjera. Además, en este mismo documento, Loewenstein (2012) añade que:

> "O uso da música como estratégia de ensino-aprendizagem (...) propicia a percepção dos estudantes como sujeitos integrantes da sociedade e agentes do mundo à medida que se torna capaz de analisar criticamente o conteúdo das canções, tanto no que se refere ao seu aspecto linguístico como, também, na

> interpretação e reflexão sobre a realidade vivenciada.” (Brasil, 1998 citado por Loewenstein, 2012, p.19)

Los *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PCPE, 2013), destacando los Parámetros Curriculares de Lengua Española, la música posee un espacio en el apartado de cuestiones teórico-metodológicas. En este documento se resalta la importancia de reconocer las especificidades del sistema lingüístico del español, considerando el lenguaje como producción cultural y que la música ─ entre otros referentes ─ está presente en el acceso a diferentes culturas del universo hispano.

También es importante destacar lo que menciona el Programa de Español (2001), dirigido al 10º año de Portugal (2001). A pesar de no ser un documento de Brasil, este estudio nos ayuda a ver el espacio de las canciones en los contenidos programáticos para la enseñanza de español en este país. En este contexto, este documento forma parte del currículo del Curso General de Lenguas y Literaturas y sirve como herramienta para analizar las opciones pedagógicas en la revisión curricular de la educación secundaria. Dentro de este marco, el uso de canciones se presenta en la sección de recursos didácticos como material audiovisual, y también se aborda desde la perspectiva sociocultural, permitiendo a los estudiantes, a través del uso de canciones “relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua alvo” (Fernández, 2001).

Además, en este mismo documento el uso de canciones en las propuestas programáticas aparece en las actividades de comprensión oral, abordando que los estudiantes pueden señalar palabras y expresiones de las canciones sobre la cual ya habían formulado hipótesis acerca del contenido. También, el documento señala que se privilegian las temáticas que están relacionadas con la creación de ambientes adecuados a la comunicación y la canción ─ como otros referentes: danzas, películas, etc. ─ funcionan como herramientas para englobar las relaciones entre Portugal y España en el alumnado (Fernández, 2001).

En las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), específicamente dentro de los *Conhecimentos de língua estrangeira - Espanhol* ─ se destaca la presencia de las canciones como materiales didácticos. Esto permite a los profesores aprovechar este recurso en su práctica pedagógica (OCEM, 2006, p.154).

En la nueva Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la enseñanza del español (2019), las canciones emergen en el eje de dimensión intercultural, donde se identifica "el alcance de la lengua española y sus contextos de uso en el mundo globalizado" (BNCC, 2019). Además, en este mismo documento, en la unidad temática sobre comunicación

intercultural, las canciones como materiales auténticos se presentan en actividades con el propósito de:

> "Proporcionar situaciones para que los estudiantes noten cómo de diferentes son las manifestaciones y que, muchas veces, son apenas entendidas por aquellos del mismo rango sociocultural." (BNCC, 2019, p.42)

Finalmente, llegando al MCER (2002) las canciones poseen espacio en el tópico acerca de los usos estéticos de la lengua. Este documento destaca que las actividades estéticas pueden ser de comprensión, de expresión, de mediación e interactivas, pudiendo ser orales o escritas (MCER, 2002). Con eso las canciones entran en actividades de cantar y de escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (MCER, 2002). Además, la presencia de las canciones también se hace notar en la sección de *texto y canal de comunicación* donde se destacan las canciones dentro de los tipos textuales que incluyen el entretenimiento y las artes.

Delante de las perspectivas abordadas, se nota que el uso de canciones se considera un recurso didáctico para la enseñanza de lenguas. En este contexto, se integran en las prácticas (inter)culturales y forman parte de las actividades orales propuestas, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con los sonidos de la lengua. Además, se incluye en el ámbito de los conocimientos lingüísticos, donde los estudiantes pueden enriquecer su vocabulario y comprensión de expresiones mediante su uso en las canciones que les son presentadas.

Ahora que hemos identificado el espacio dedicado a las canciones en los documentos de referencia para la enseñanza de español lengua extranjera, es crucial profundizar en su relevancia dentro del ámbito de aprendizaje del español como LE. Además de su evidente atractivo cultural y lingüístico, las canciones ofrecen una serie de beneficios pedagógicos que consideramos que son capaces de aumentar la disposición a comunicarse del alumnado que es lo que se propone en esta investigación.

2.5.2 LA IMPORTANCIA DEL USO DE CANCIONES EN EL AULA DE ELE

En el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) ─ o cualquier otro idioma ─ es fundamental que el estudiante adquiera competencias lingüísticas, pero también sumergirse en la riqueza cultural de los países de habla hispana. Las canciones son una herramienta poderosa para lograr este objetivo, ya que no solo ofrecen una experiencia auditiva auténtica, sino que también transmiten emociones, valores y tradiciones particulares

de la cultura hispanohablante, la oportunidad de práctica de la pronunciación, mejorar la entonación, además de promover la interacción con los demás compañeros en el aula.

Loewenstein (2012) señala que la música forma parte de la historia de la humanidad y a pesar no tener una fecha específica desde el conocimiento de su presencia durante los primeros indicios de la vida humana (Candé, 1994), la música está presente en los ámbitos sociales de la vida humana y de los contextos sociales. En este contexto, Loewenstein (2012) revela su importancia:

> "a música é capaz de influenciar o comportamento individual e social do ser humano, posto que, a mente humana tem a capacidade de atribuir significado a sons que fazem a música transformá-los em símbolos que combinam emoções; do riso às lágrimas, da alegria ao nojo ou a indiferença. É, pois, essa capacidade de gerar emoções que transcende; que leva a própria canção para muito além de fronteiras culturais." (Loewenstein, 2012, p.16)

Por estar presente en las más variadas esferas sociales, la música se revela como un importante recurso didáctico dentro del ámbito educativo. Al integrarla en el proceso de aprendizaje, los estudiantes no sólo exploran aspectos fonéticos y fonológicos, amplían su vocabulario y conocimiento cultural, sino que también desarrollan competencias auditivas, lingüísticas y comunicativas de manera práctica y efectiva. Con eso, según Loewenstein (2012) reflexionando acerca de las consideraciones de Dommel e Sacker (1986) señala que:

> "com a música cria-se um ambiente onde o aprendiz se expressa de maneira espontânea e expõe de forma natural seus conhecimentos sobre a língua-alvo para a análise do professor." (Loewenstein, 2012, p.21)

En el ámbito educativo, Castro Yagüe (2008) defiende que el uso de canciones como material didáctico real es tan útil o más que el material convencional. Para la autora, se debe racionalizar el uso de canciones en clase, una vez que se establezca con puntos de conexión entre la experiencia de cantar y el uso comunicativo de la lengua estudiada (Castro Yagüe, 2008, p.5).

La autora considera que las canciones, examinadas desde una perspectiva lingüística, son textos breves que se siguen con facilidad. Además, subraya que las canciones funcionan como auténticos inventarios del lenguaje en uso y como modelos de lengua contextualizados. En este sentido, las canciones no solo son un medio de expresión artística (Castro Yagüe, 2008, p.10), sino también como vehículos para la comunicación y la lengua, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de práctica de entonación, pronunciación, ritmo y áreas específicas acerca de vocabulario, entre otras habilidades (Castro Yagüe, 2008, p.10).

Otros autores también destacan y defienden la importancia del uso de canciones en la enseñanza/aprendizaje de LE. En sus investigaciones sobre la enseñanza del inglés como LE, Holden y Rogers (2001) destacan las principales razones por las cuales los profesores deben considerar el uso de canciones en el aula:

> "• para apresentar e praticar estruturas linguísticas;
> • para apresentar e praticar vocabulário;
> • para ajudar na entonação e na pronúncia;
> • para contar (parte de) uma história;
> • para ilustrar um tópico;
> • para dar um insight da cultura de um país falante do inglês;
> • para enfatizar as associações culturais entre nosso país e o mundo de falantes do inglês;
> • para proporcionar uma atmosfera agradável;
> • como um texto de compreensão da leitura;" (Holden y Rogers, 2001 citado Da Luz, 2009, p.6)

En este sentido, se destaca la importancia del uso de canciones como recurso didáctico, tal como proponen Holden y Rogers (2001) citado por Da Luz (2009), ya que ofrecen una variedad de beneficios en el aprendizaje de un idioma, desde la práctica de estructuras lingüísticas hasta el desarrollo de la pronunciación y la entonación. Además, se evidencia también que el idioma y la cultura están intrínsecamente relacionados, lo que sugiere que comprender la cultura de un país puede ser fundamental para mejorar la comprensión y la comunicación efectiva en el idioma.

Además otro aspecto importante señalado por Holden y Rogers (2001) es acerca de la selección de las canciones. Los autores destacan la importancia de permitir a los estudiantes elegir las canciones y los estilos musicales que desean escuchar y explorar en el aula, siempre teniendo en cuenta la edad de los alumnos. Esta práctica no solo contribuye a crear un ambiente armonioso y amistoso en el aula, sino que también fomenta una participación activa de los aprendices. Con eso, es posible inferir que al darles la oportunidad de seleccionar la música que les gusta, se establece una interacción más significativa entre el alumno y el profesor, lo que puede potenciar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Da luz (2009, p.57) también argumenta que la "motivação determina que se produza realmente a apropriação do conhecimento." De acuerdo con la autora, el uso de canciones funciona como herramienta motivadora en el aprendizaje de una LE y este factor ayuda a preparar a los estudiantes el contacto con la lengua aprendida. Además, señala que las canciones permiten abordar aspectos como la estructura textual, la gramática, la cultura y la pronunciación (Da Luz, 2009, p.57). En este sentido, Holden y Rogers afirman:

> "As canções têm grande força de motivação. Se os alunos gostarem de ouvir ou de cantar música em inglês, ou de declamar versos, vão vivenciar algo prazeroso no idioma. Mesmo os alunos mais fracos sentem que, de alguma forma, tiveram êxito" (Holden y Rogers, 2001, p. 89).

Además, autores como Arguedas (2009, p.11) defienden la integración del uso de canciones en clases de LE debido a su carácter de formación de valores, la variedad de opiniones, el respeto mutuo, el desarrollo de la autoestima, motivación, además de la responsabilidad en la toma de decisiones y la posibilidad de permitir el trabajo en equipo e impulsar el liderazgo.

Con las consideraciones mencionadas anteriormente, queda claro que la incorporación de canciones en el aula de LE puede ser una herramienta motivadora y enriquecedora para el proceso de aprendizaje. Si a los alumnos les gusta la música, pueden interactuar entre sí, cantar ─ lo que les permite practicar la pronunciación ─ y sentir una satisfacción hacia su proceso de aprendizaje. Además, al utilizar canciones en clases de lengua extranjera, ayuda a mejorar la comprensión auditiva, el vocabulario y la gramática y también se fomenta la interacción y la expresión oral.

Reconociendo la significativa influencia que las canciones tienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una LE, surge la pregunta: ¿Cómo integrarlas de manera efectiva en las clases de idiomas? En el subapartado que sigue, abordaremos las principales pautas didácticas que servirán de modelo para trabajar con canciones en el aula de ELE.

2.5.3 PAUTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON CANCIONES EN EL AULA DE ELE

Escuchamos canciones por todos lados, lo que nos permite no solo familiarizarnos con la lengua, sino también conocer más sobre las culturas y las realidades de otros países, visto que las canciones reflejan sobre las creencias, costumbres y hábitos de la gente. Los éxitos de los artistas y grupos de habla hispana en Brasil han contribuido significativamente a la difusión de la lengua y la cultura hispana y con eso se puede inferir que la presencia de canciones posee un fuerte impacto en el contexto nacional.

Mirando su impacto en la sociedad brasileña, el uso de canciones en clases de ELE, según Miranda (2013, p.112), va más allá del aspecto lúdico. El autor destaca que al trabajar con música, es importante considerar su valor lingüístico y poético, pero también el aspecto

cultural que proporciona, ya que, según el autor, cultura y lenguaje no están separados. Además, es a través de su uso que los estudiantes pueden desarrollar habilidades y competencias en la lengua meta. Por lo tanto, es importante para los docentes considerar como integrar el uso de canciones en el aula de ELE.

Las pautas didácticas para trabajar con canciones en clases de ELE se consideran estrategias pedagógicas diseñadas para mejorar y potenciar el aprendizaje de idiomas, específicamente a través de la música. Aunque está reconocida su la importancia, Loewenstein (2012, p. 40-41) señala que su uso no debe ser aleatorio, sino que debe existir una planificación con objetivos claros y una selección previa de material didáctico, lo cual nos hace retomar a las consideraciones de Holden y Rogers (2001) acerca de la elección de canciones con la preferencia de los estudiantes.

Con eso, Loewenstein continua:

> "se torna relevante a escolha do repertório musical, que deve ser formado por canções com letras ricas em conteúdos, de tal sorte que tais canções possam ser usadas para atender aos propósitos do ensino previamente definidos." (Loewenstein, 2012, p. 41)

Otro factor importante a tener en cuenta se centra en el uso de canciones según lo que respalda el enfoque comunicativo es con relación a la cultura y a la interacción. Según Miranda (2013), este enfoque promueve el empleo de materiales auténticos, los cuales facilitan la integración y el conocimiento de un contexto cultural específico, utilizando materiales originales producidos en el país de origen, con el fin de "recrear situaciones reales de comunicación" (Miranda, 2013, p.25). En este sentido, la autora enfatiza que las canciones pueden ser el aspecto central de una clase o estar relacionadas con otras actividades, y pueden funcionar como:

> "estímulo que pode servir para diversificar as práticas comunicativas, conduzindo à interação, à negociação de significados e à autonomia do aprendente, pois, através delas, é possível desencadear conversas e debates sobre ideias e temáticas nelas contidas." (Miranda, 2013, p. 25)

En este sentido, variadas son las posibilidades de trabajar canciones en clases de LE. Murphey (1992) citado por Santos Asensi (1995, p.377) elabora seis categorías de propuestas didácticas para trabajar con canciones en clases de LE:

1. Para motivar e involucrar a los estudiantes;

2. Solo música;
3. Los artistas y el mundo de la música;
4. Las canciones;
5. Video-Clips;
6. Para los más pequeños.

Murphey (1992) citado por Santos Asensi (1995) destaca que el primer tópico se refiere que la elección de las canciones propuestas por los propios estudiantes conlleva a una práctica didáctica más efectiva; El segundo señala las actividades con música instrumental, eliminando el uso de las letras; La tercera, se entiende como las propuestas didácticas incorporan todos los tipos de materiales originales; El aspecto número cuatro hace referencia a las actividades que usan la letra de la canción, ya sea escrita o auditiva; El penúltimo tópico subraya las actividades de protagonismo de los estudiantes como sujetos activos en el proceso de aprendizaje; Finalmente, el tópico número contempla actividades diseñadas específicamente para niños, que buscan respuestas físicas e imitativas para este público.

En resumen, hay una variedad de formas de trabajar con canciones en clases de LE, cada una de las cuales puede adaptarse y adecuarse a las necesidades y preferencias del grupo de estudiantes. En este sentido, como docentes, debemos guiar las propuestas didácticas tomando en consideración tanto los factores del nivel del grupo, como acerca de sus intereses (Antequera Alcalde, 2007, p.24).

Ahora que hemos visto un poco sobre las pautas didácticas para trabajar el uso de canciones en clases de ELE, en el capítulo que sigue abordaremos los resultados de una investigación cualitativa con el objetivo de mejorar la enseñanza/aprendizaje de ELE a través del uso de canciones con adolescentes de la enseñanza media de Brasil.

2.6 MARCO PRÁCTICO

2.6.1 METODOLOGÍA

Basándonos en las consideraciones discutidas hasta este punto del trabajo, nos adentramos ahora en el marco práctico. Es importante señalar que, a partir de este punto, describiré una investigación que ha sido desarrollada en la asignatura obligatoria de Prácticas supervisadas IV. La asignatura de prácticas IV consta de dos partes: una parte de la asignatura

nos ofrece los conceptos teórico/metodológicos para impartir la docencia y reflexionar sobre su impacto y la otra parte consta de las prácticas docentes supervisadas en las escuelas.

La asignatura de Prácticas IV obligatorias en el curso de Letras - Español se centra en la realización de actividades prácticas relacionadas con el área de estudio del estudiante, bajo la supervisión de un profesional en el colegio o institución de enseñanza y también del profesor de la asignatura. Esas prácticas son fundamentales para la formación académica y profesional, ya que permiten a los discentes aplicar los conocimientos teóricos en un entorno real y ganar experiencia práctica. Durante esta asignatura, los pasantes, en pareja, tuvieron que observar las clases con la finalidad de familiarizarse con el entorno escolar, con el profesor supervisor y con los alumnos, para que posteriormente, tras la organización y planificación, impartieran sus propias clases supervisadas obligatorias. Además, la experiencia de observar clases en la escuela, a pesar de que los documentos de referencia no tratan sobre este tema, me proporcionó una mirada crítica a las condiciones de trabajo de los profesores de español en las escuelas. Aulas extremadamente numerosas, en algunos casos desinterés por parte de los alumnos por saber que es una asignatura electiva y el uso constante del celular de manera indebida en el aula son algunas de las dificultades que se enfrentan diariamente los profesores de ELE en el contexto educativo.

Además de proporcionar valiosas experiencias docentes y personales a los pasantes, una vez que se encuentran en un entorno de clase real, dentro del alma de una escuela, el objetivo final de la asignatura es que los estudiantes elaboren un artículo académico en el cual a partir del análisis de necesidades del grupo, identificadas en la etapa de observación, se diseña un plan de intervención didáctica, que se pilota, se recogen los resultados de este pilotaje y se reflexiona sobre sus aspectos positivos y mejorables. Es importante destacar que todo el trabajo realizado durante la etapa de análisis de necesidades, que se lleva a cabo en la asignatura de prácticas IV, está diseñado siguiendo las premisas de la investigación acción. Este término se entiende como:

> “una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda.” (Bausela, 2004, p.1)

Con eso, a modo de evaluación de la disciplina, en los artículos elaborados, los pasantes debían presentar propuestas de intervención didáctica, fundamentadas teóricamente, basada en la necesidad observada durante las clases. Además, los alumnos de Prácticas IV

también debían desarrollar un registro de lo observado en la escuela de manera teórico-reflexiva.

En este sentido, en el siguiente apartado, se describe la escuela y el grupo con los que trabajé, junto a mi compañera. Además, compartiré los resultados de una encuesta que realizamos con los estudiantes, enfocada a descubrir sus gustos e intereses musicales, los cuales influyen en las oportunidades de interactuar oralmente en el aula de ELE y también, en el desarrollo de las propuestas didácticas que se presentan al final de esta investigación.

A continuación, y dada la relevancia de los resultados de la encuesta, se presentarán cuatro propuestas de actividades con canciones en español que cumplen con los requisitos presentados en el marco teórico, con el objetivo de fomentar la disposición a comunicarse en clases de ELE y en consonancia con las preferencias señaladas por el grupo de alumnos con los cuáles realizamos las prácticas supervisadas obligatoria IV. Estas actividades han sido diseñadas por la autora pensando tanto en jóvenes como en adultos, con un nivel de competencia A2 en lengua española.

2.6.2 LA ESCUELA Y EL PÚBLICO QUE ASISTE A LAS CLASES DE ELE

La “Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont” está ubicada en Boa Viagem, Recife/PE. Fue fundada en la década de 1970, según su Proyecto Político Pedagógico Institucional, la escuela era un gran complejo educativo que fue dividido en tres escuelas: el Santos Dumont, el 14 Bis y el Brigadier Eduardo Gomes. Actualmente, según relata el *Projeto Político Pedagógico* (PPP), el Santos Dumont hace parte del programa de educación integral y atiende a ochocientos ochenta y dos alumnos de la región metropolitana de Recife, siendo setecientos y cinco de ellos de la enseñanza media integral (PPP, 2020, p.4-15).

Los estudiantes del grupo de la asignatura electiva de los 1º años son diversos. En esta asignatura están suscritos 40 alumnos, sin embargo, un promedio de 35 estudiantes participa semanalmente de la clase. El perfil del alumnado de esta asignatura está compuesto por adolescentes entre 15 y 16 años de edad, con una mayor cantidad de chicas que chicos. Al parecer, algunos estudiantes ya tienen un contacto previo con el español por afinidad, pues desean ser políglotas o porque les encanta la lengua desde niños, pero otros todavía están conociendo el idioma.

En términos generales, parece que están en un nivel inicial del idioma. El grupo muestra disposición para colaborar con el profesor; algunos participan de manera más activa,

mientras que otros solo lo hacen cuando son llamados la atención o se les solicita algo. Sin embargo, un pequeño grupo parece desinteresado, ya sea durmiendo o usando el teléfono. A pesar de estas diferencias, debido a que provienen de distintos grupos de primeros años en otras asignaturas, todos parecen llevarse bien y mostrarse respeto mutuo.

Frente a eso, durante el proceso de las prácticas IV obligatorias, se observó que los alumnos parecían estar más predispuestos a participar de las clases e interactuar con sus compañeros cuando el profesor solía reproducir canciones. A pesar de eso, también se identificó que no se ofrecen tantas oportunidades para promover y desarrollar la interacción oral y la comunicación en lengua española en el aula. En consecuencia a este hallazgo, se llevó a cabo una encuesta con los estudiantes para investigar acerca de sus preferencias con relación a los estilos musicales con la finalidad de reflexionar acerca de estrategias didácticas para promover y fomentar la interacción oral y disposición a comunicarse.

2.6.3 LA ENCUESTA CON LOS ESTUDIANTES

Durante las observaciones de las clases de español con ese grupo, se hizo evidente que los alumnos no poseen muchas oportunidades para interactuar oralmente en el aula. Sin embargo, es destacable que estos estudiantes demuestran una fuerte motivación interna por aprender y están dispuestos a participar y hablar en las clases tanto con sus compañeros como con el profesor e incluso con los pasantes. Con eso, la actitud y el deseo de interactuar en el aula son indicativos del potencial que puede desbloquearse mediante el uso de algunas estrategias didácticas/pedagógicas que fomenten la interacción oral.

De esta manera, con el fin de comprender mejor los gustos musicales de los estudiantes de esta asignatura electiva, se realizó una encuesta. En primer lugar, se explicó a los alumnos la naturaleza académica de la encuesta y la importancia de su participación. En seguida, en la pizarra se planteó la pregunta: “¿Cuál es tu género musical favorito?”. Cada estudiante recibió un *post-it* de diferentes colores para escribir su respuesta. Durante el proceso se notó que la atmósfera del aula era de confianza y armonía, con los estudiantes bromeando entre ellos acerca de sus estilos musicales compartidos pero al final no hubo dificultad en la elección de los géneros y todos contestaron a la encuesta. La recogida de datos se realizó personalmente, y una vez que los estudiantes completaron sus respuestas, entregaron los post-it. Esta técnica de recogida de datos nos permitió identificar los géneros preferidos de los alumnos de este grupo, lo que nos permite inferir que este resultado sería semejante en otros grupos con características similares.

La motivación para la realización de esta encuesta surgió durante las observaciones de las clases y particularmente en una actividad propuesta por los pasantes del Programa de Residencia Pedagógica de la Universidade Federal de Pernambuco. Esta actividad consistía en que los alumnos, al escuchar algunas canciones, tenían que adivinar el título de la canción, el cantante/grupo y completar los huecos de las letras. Durante este proceso, se notó que a los estudiantes les gustaban las canciones en español y tenían un buen conocimiento del universo musical hispano.

Además, es relevante señalar que el profesor de esta electiva siempre reservaba los últimos minutos de cada clase para poner música hispana, mientras los estudiantes se preparaban para salir del aula. Este aspecto nos llevó a la conclusión de que a los estudiantes les gustaban las canciones en español. Fue así que decidimos iniciar con la propuesta de la encuesta para investigar mejor sobre.

De los 40 estudiantes inscritos en la disciplina, 32 contestaron a la encuesta acerca de los estilos musicales. Este número de respuesta se dio porque en este día los alumnos no tuvieron clase en el aula habitual y algunos tardaron en llegar. A pesar de eso, nadie se rehusó en participar de la investigación y tampoco encontraron dificultades en contestar a las preguntas.

A muestra de ello, los resultados de esta investigación:

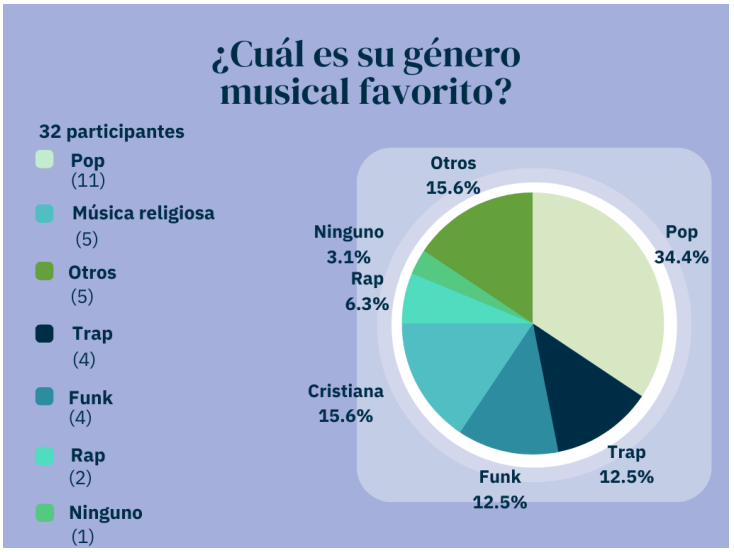


Gráfico 1. Encuesta acerca de los gustos musicales. Fuente: Archivo personal.

Según se nota en el gráfico, 34,4% de los que respondieron a la encuesta, afirman que su género favorito es el Pop, que por ser un estilo más general abarca otros subgéneros como el pop rock, pop romántico, pop melancólico y pop internacional. El segundo estilo musical que más les gusta a los estudiantes de este grupo es la música religiosa que cuenta con 15,6%

del alumnado, aunque por “música religiosa” y “cristiana” los estudiantes escribieron se tratar del género musical “gospel”. La misma cantidad de estudiantes, 12,5%, dijeron que el género que más les gustaba era el trap y el funk. El 6,3% de los alumnos contestaron que les gustaba el rap y 3,1% respondió que no le gustaba ningún género. La categoría “Otros”, que cuenta con 15,6% de respuestas, está compuesta por los estilos musicales que solo fueron elegidos por un estudiante, en ella fueron citados géneros como el brega, electrónica, MPB, indie y lo-fi.

Los datos sugieren que la mayoría de los estudiantes tienen preferencia hacia el género pop. La música pop, con sus ritmos pegajosos y letras fácilmente reconocibles, puede servir como una herramienta poderosa para la enseñanza/aprendizaje de español como LE, proporcionar oportunidades de habla en la lengua meta, además de servir como interacción oral entre los estudiantes y el profesor.

Finalmente, tras las observaciones, se constató que los estudiantes mostraban una motivación interna para participar y comunicarse en las clases. No obstante no disponían de tantas oportunidades para expresarse oralmente, lo que limitaba su interacción y también la participación en el proceso de aprendizaje. Con eso, se hace posible comentar sobre la importancia de crear oportunidades comunicativas en el aula para que los alumnos se sientan a gusto para interactuar con sus compañeros y en principal con el profesor. Con relación a la pregunta inicial sobre si trabajar con canciones de ritmos que les gustan a los estudiantes aumenta la interacción oral, los datos recopilados en las muestras y también en las observaciones evidencian que los alumnos no poseen muchas oportunidades comunicativas para que puedan interactuar en la lengua meta. En este sentido, se parte de la hipótesis de que las actividades con el uso de canciones podrían aumentar esta interacción en el aula.

En resumen, a partir de las experiencias vivenciadas, fue posible percibir que se puede aprender español por medio de los más variados contenidos y temáticas, aunque ellos no estén en la lengua meta. A partir de estas consideraciones, en el apartado que sigue, serán propuestas secuencias didácticas con el objetivo de comprobar si al trabajar estilos musicales que les guste a los estudiantes y aumentar el tiempo de habla de ellos genera más interacción oral y aumento de la DAC en las clases de español como LE.

2.6.4 EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE CANCIONES

Los criterios empleados para seleccionar las cuatro canciones que servirán como base para el desarrollo y diseño de las propuestas didácticas surgieron de una combinación entre el

interés personal de la autora y consideraciones sobre aspectos culturales, así como los ritmos y letras que abordan una variedad de temáticas. Además, es importante destacar que las propuestas fueron creadas y planificadas por la autora, específicamente dirigidas al nivel A2 de la lengua española.

El objetivo de cada una de las propuestas didácticas es a partir de la explotación didáctica de una canción, aumentar la disposición a comunicarse de los alumnos y trabajar los contenidos propuestos y las destrezas integradas. A continuación, se presentarán las secuencias didácticas y se incluirán los ejemplos de las actividades aquí descritas que sirven como apoyo didáctico al alumnado, disponible en los apéndices de este trabajo.

¿DE DÓNDE VIENES TÚ?

Sección n° 1	**Nivel:** A2	**Agrupamiento:** Individual; grupos de 4 personas
Duración: 1h y 40 min	**N° de estudiantes:** 40	

Objetivo: Reflexionar acerca de nuestra propia identidad y origen, ya sea como latinos, sudamericanos, brasileños.

Habilidades: Comprensión auditiva; Comprensión escrita y lectora; Producción oral; Interacción oral.

Materiais necesarios: Archivo audiovisual de la canción; Fotocopias con la letra de la canción; Aparato de sonido; Computador; Proyector; Diapositivas; Internet.	**Contenidos de aprendizaje:** 1. Reflexión acerca de la identidad latinoamericana; 2. Discusión acerca de nuestra propia cultura; 3. Reflexión sobre nuestro lugar en el mundo; 4. Interculturalidad.

Estructura / Actividades:

1. Empezar con las preguntas previas en las diapositivas acerca de la temática que será trabajada: ¿De dónde vienes tú?, ¿Qué significa para ti el lugar donde naciste? (05 minutos)

2. Mostrar imágenes del grupo colombiano ChocQuibTown y preguntar a los estudiantes si lo conocen. Luego, hablar brevemente sobre el grupo. (05 minutos)

3. Explicar a los estudiantes la temática de la clase y mostrar el material audiovisual de una canción. Posteriormente, discutir sus primeras impresiones sobre el videoclip y los mensajes transmitidos en la canción. (10 minutos)

4. Reproducir el video nuevamente, pero esta vez con las fotocopias de la letra de la canción. (10 minutos)

5. Después de esto, formar grupos de 4 personas y asignarles fragmentos de la canción donde cada grupo debe analizar, reflexionar y responder oralmente las preguntas: "¿Te parece que tenemos algo en común con lo que se retrata en el videoclip?", "¿Qué aspectos de la identidad cultural abordados en la canción se asemejan a tu propia cultura?" (20 minutos)

6. El profesor resaltará la importancia de conocer nuestra propia cultura al compararla con las demás (05 minutos)

7. Pedir que cada alumno reflexione y hable sobre su lugar de origen a partir de las siguientes preguntas: "¿De dónde vienes?", "¿Qué más te gusta en este lugar?" y "¿Cómo influye tu lugar de origen en tu identidad personal?". Además, cada estudiante tendrá que añadir elementos visuales en un mural en la plataforma Jamboard para representar sus respuestas. (25 minutos)

Propuesta didáctica 1 — Material del profesor para sección I. Ventana 1. Fuente: elaboración propia.

8. En el proyector, exponer el mural del Jamboard mientras cada alumnos habla sobre de donde vienen. (15 minutos)
9. Concluir con una reflexión sobre cómo los alumnos valoran esta clase. (05 minutos)

Evaluación: 1. Análisis de fragmentos de la canción y reflexión sobre las proximidades entre diferentes culturas; 2. Creación de un mural sobre el lugar de donde viene.

Disposición a comunicarse: El contexto social e individual hace parte del Nivel VI del modelo piramidal de MacIntyre et al (1998) donde se destaca la importancia del clima intergrupal, lo que propone la primera actividad de esta propuesta didáctica. Además, se destaca también el contexto afectivo y cognitivo, en el nivel V, donde se revela la relevancia de la pertenencia a un grupo social, lo que se refleja en la última actividad.

Adaptación de recurso: En situaciones que no haya proyector, se puede llevar la canción en formato mp3 desde el celular y conectarla en el aparato de sonido con sistema bluetooth y en USB; Además, si no se puede llevar las fotocopias impresas, se puede transmitir desde el proyector en diapositivas.

Archivos adjuntos: Videoclip De donde vengo yo del grupo ChocQuibTown que se encuentra disponible en: https://youtu.be/yMS4J6Gp6e4?si=UcfscInZYcFYAS_E.

Propuesta didáctica 1 — Material del profesor para sección I. Ventana 2. Fuente: elaboración propia.

¿POR QUÉ LATE TU CORAZÓN?

Sección nº2 | **Nivel:** A2 | **Agrupacimiento:** Parejas; grupos de 4 personas.

Duración: 1h y 40 min | **Nº de estudiantes:** 40

Objetivo: Animar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que hace latir sus corazones.

Habildiades: Comprensión auditiva; Comprensión escrita y lectora; Producción oral; Interacción oral.

Materiais necessários: Archivo audiovisual de la canción; Fotocopias con la letra de la canción; Aparato de sonido; Computador; Proyector; Diapositivas; Internet.

Contenidos de aprendizaje: 1. Los gustos y preferencias personales; 2. Interculturalidad.

Estructura / Actividades:

1. Empezar con un breve resumen de la película animada "Coco". En seguida, proyectar imágenes de la animación y comentar acerca de la historia que gira en torno a las relaciones familiares y el amor por la música. (05 minutos)

2. El profesor presentará un pequeño repaso sobre el vocabulario de sentimientos y emociones en lengua española. (05 minutos)

3. Formar grupos de 4 personas, distribuir recortes en papel con la letra de la canción desordenada y pedir que los alumnos, mientras escuchan el audio, ordenen las partes correctamente. (15 minutos)

4. En seguida, cada grupo tendrá que reflexionar y hablar acerca de las primeras impresiones acerca del mensaje que pasa la canción a través de las preguntas: ¿De qué se trata la canción? y ¿Qué significado tiene el latido del corazón en la canción? (10 minutos)

5. Luego, pedir a que cada grupo analice y destaque en la letra de la canción palabras y/o frases que expresen sentimientos y/o emociones. (10 minutos)

6. Reproducir el material audiovisual de la canción con la letra completa y ordenada en los subtítulos. En seguida, exponer la pregunta previa en las diapositivas: "¿Qué hace que lata el corazón del protagonista?" (15 minutos)

7. Pedir que los alumnos formen parejas. En seguida, distribuir hojas de papel en blanco y pedir a las parejas que reflexionen y escriban dos frases partiendo de la pregunta "¿Y a ti? ¿Qué hace latir tu corazón?". Después, se les invitará a representar visualmente sus respuestas a través de un dibujo sencillo que simbolice los factores mencionados en sus respuestas. (20 minutos)

8. Cada pareja presentará brevemente lo producido y hablará de lo que hace que latan sus corazones. (15 minutos)

9. Concluir con una reflexión sobre cómo los alumnos valoran esta clase. (05 minutos)

Propuesta didáctica 2 — Material del profesor para sección II. Ventana 1. Fuente: elaboración propia.

Evaluación: 1. Ordenar la letra de la canción; 2. Analizar palabras y/o frases que expresen los sentimientos y emociones en la canción; 3. Creación de frases y expresión creativa a través de un dibujo.

Disposición a comunicarse: Se destaca en la primera actividad el factor de clima intergrupal presente en el nivel VI del modelo piramidal de MacIntyre et al (1998) y los rasgos del contexto individual de personalidad acerca de la extraversión, introversión, empatía, estabilidad emocional y disposición a arriesgarse (Cordeiro, 2020) como se refleja en la segunda actividad sobre ¿Qué hace latir tu corazón?.

Adaptación de recurso: En situaciones que no haya proyector, se puede llevar la canción en formato mp3 desde el celular y conectarla en el aparato de sonido con sistema bluetooth y en USB.

Archivos adjuntos: Audio de la canción El latido de mi corazón de Luis Ángel Gómez Jaramillo sin la letra para la primera actividad: https://youtu.be/wC8nl9T7HPs?si=PSdl5mgs2qjAb0Fj. Videoclip de la canción que está disponible en: https://youtu.be/ZZkVaNWvatM?si=0JD8kCgvzNlkzyM3.

Propuesta didáctica 2 — Material del profesor para sección II. Ventana 2. Fuente: elaboración propia.

¡QUEDANDO TRAS DE TI!

Sección n°3	**Nivel**: A2	**Agrupamiento**: Individual; grupos de 4 personas
Duración: 1h y 40 min	**N° de estudiantes**: 40	
Objetivo: Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos contrastando el pasado y el presente.		
Habilidades: Comprensión auditiva; Comprensión escrita y lectora; Producción oral; Interacción oral.		
Materiales necesarios: Archivo audiovisual de la canción; Fotocopias con la letra de la canción; Aparato de sonido; Computador; Proyector; Diapositivas; Internet.	**Contenidos de aprendizaje**: 1. Cohesión y colaboración grupal; 2. autorreflexión sobre el "yo" del pasado y el "yo" del presente; 3. Reflexión sobre etapas de la vida y la identidad personal; 4. Producción escrita y oral.	

Estructura / Actividades:

1. Comenzar la clase con una dinámica. Los estudiantes participarán en la búsqueda de papelitos que contienen fragmentos de una canción, ocultos en diferentes lugares del aula. Cada fragmento estará numerado del 1 al 16, y los alumnos deberán formar grupos de 4 personas a medida que encuentren los fragmentos en orden creciente. Por ejemplo, aquellos que encuentren los fragmentos numerados como 1, 2, 3 y 4 se agruparán, luego los que encuentren el 5, 6, 7, y 8 y así sucesivamente. El objetivo de esta dinámica es que cada alumno encuentre su número correspondiente y se una a los compañeros de los numerales que siguen el orden para formar equipos de 4 personas. (10 minutos)

2. Con eso, los grupos formados tendrán que colocar en orden numérico las frases encontradas, formando así un fragmento. Es decir, el grupo que encontró los fragmentos 1, 2, 3 y 4 tendrán que colocar estos fragmentos en orden creciente y así formar un trecho de la canción. Con eso, cada grupo tendrá que reflexionar sobre qué son los fragmentos (¿es un poema?, ¿canción?, etc.) y qué temática trata y luego compartir las posibles respuestas con los demás. (15 minutos)

3. Pasado eso, decir a los alumnos que se trata de una canción del grupo mexicano RBD y presentar una pequeña biografía (con imágenes) del grupo para fomentar el conocimiento cultural. (05 minutos)

4. Reproducir la canción ahora con la letra completa y ordenada y discutir sobre su significado y mensaje con los alumnos. (10 minutos)

Propuesta didáctica 3 — Material del profesor para sección III. Ventana 1. Fuente: elaboración propia.

5. A continuación, se discutirá que la canción trata de etapas de la vida y a partir de esta reflexión serán presentados ejemplos de contrastes entre acontecimientos del pasado que fueran cambiadas en el presente. Ejemplos: 1. "Antes me gustaba comer comida chatarra pero ahora como mucho más saludable"; 2. "Antes dormía muy tarde pero ahora duermo más temprano y me siento mejor así ". (15 minutos)
6. Luego, para la actividad se distribuirán fichas con diferentes temas escritos, como "diversión", "familia", "música", "entretenimiento", "estudios", "trabajo", "alimentación" y "libre". Cada alumno elegirá una ficha al azar de una pequeña caja. Una vez que hayan seleccionado su tema, tendrán que escribir dos frases sobre algo que solían hacer en el pasado pero que han dejado atrás en el presente. (20 minutos)
7. En seguida, presentación oral de los alumnos acerca de lo que ha sido producido. (20 minutos)
8. Para el cierre y las despedidas, el profesor destacará la importancia de reflexionar sobre etapas de la vida y sobre quién fuimos, somos y seremos. (05 minutos)

Evaluación: 1. Ordenación de fragmentos de la canción y reflexión sobre su posible temática; 2. Reflexión sobre aspectos de contraste entre los "yos" del pasado y presente.

Disposición a comunicarse: La dinámica y la primera actividad (observar en tópico 1 y 2 dentro de la estructura / actividades) en grupo están dentro de lo que define el nivel VI del modelo piramidal (MacIntyre et al, 1998) acerca de cultivar la cohesión y cooperación grupal (Cordeiro, 2020). Además, la segunda actividad, es decir, la actividad individual (observar en el tópico 6 dentro de la estructura / actividades) se relaciona con lo que define el nivel III (MacIntyre et al, 1998) acerca de experiencias de comunicación, donde los alumnos, en una situación comunicativa de su interés, estarán más dispuestos a arriesgarse, además de interactuar con los demás compañeros (Cordeiro, 2020).

Adaptación de recurso: En situaciones que no haya proyector, se puede llevar la canción en formato mp3 desde el celular y conectarla en el aparato de sonido con sistema bluetooth y en USB. Si no se puede llevar las fotocopias con fragmentos de la canción, se puede transmitir desde el proyector en diapositivas.

Archivos adjuntos: Material audiovisual de la canción Tras de mí del grupo mexicano RBD. Disponible en: https://youtu.be/-wWhpjXBCCM?si=eyXaBKiqhJe0td2v.

Propuesta didáctica 3 — Material del profesor para sección III. Ventana 2. Fuente: elaboración propia.

ESTRECHANDO RELACIONES

Sección nº4	**Nivel:** A2	**Agrupamiento:** Individual; Parejas.
Duración: 1h y 40 min	**Nº de estudiantes:** 40	

Objetivo: Animar a los estudiantes a reflexionar acerca de la importancia de las relaciones interpersonales.

Habilidades: Comprensión auditiva; Comprensión escrita y lectora; Producción oral; Interacción oral.

Materiales necesarios: Archivo audiovisual de la canción; Aparato de sonido; Computador; Proyector; Diapositivas; Internet.

Contenidos de aprendizaje: 1. El amor y las relaciones interpersonales; 2. Interculturalidad.

Estructura / Actividades:

1. La clase se iniciará con la creación de una nube de palabras, a través de la plataforma en línea Mentimeter, acerca de lo que los alumnos piensan sobre qué son las relaciones interpersonales. (10 minutos)

2. En seguida, el profesor, a través de las palabras pensadas por los alumnos, fomentará el debate a partir de las preguntas: ¿Cuáles crees que son los tipos de relaciones interpersonales? (05 minutos)

3. Serán presentadas muestras de relaciones interpersonales a través de imágenes en las diapositivas. Luego se planteará la pregunta: “Para ti, ¿cuál es la importancia de las relaciones interpersonales?” (10 minutos)

4. Preguntar si los alumnos conocen a los cantantes Carlos Vives y Ricky Martín y presentar una pequeña biografía de los artistas. (05 minutos)

5. A continuación, será pedido a los alumnos que formen parejas. Luego, se reproducirá el videoclip de “Canción Bonita” de Carlos Vives y Ricky Martín. Se les pedirá que las parejas observen y destaquen aspectos relacionados con las relaciones interpersonales presentes en el video, partiendo de la pregunta: "¿Qué tipos de relaciones pueden identificar en el video?" (15 minutos)

Propuesta didáctica 4 — Material del profesor para sección IV. Ventana 1. Fuente: elaboración propia.

6. Después de una breve reflexión, se reproducirá nuevamente el videoclip, esta vez con la letra de la canción incorporada. Luego, las mismas parejas deberán analizar el mensaje transmitido por la canción, basándose en las preguntas que se presentarán en las diapositivas: 1. "¿Cuál es el tema principal de la canción?"; 2. "¿Por qué crees que se repite tanto la expresión 'me quedo contigo'?"; 3. "¿A quién crees que está dirigida esta canción?" (15 minutos)
7. A continuación, escribir los nombres de los alumnos en papelitos recortados y pedirles que cada uno coja un papelito al azar. Luego el profesor distribuirá hojas de papel en blanco a cada estudiante. Al ver el nombre de su compañero, el alumno tendrá que centrarse en la frase “me quedo con esta persona porque (...)” y reflexionar y escribir dos frases sobre qué factores valora, aprecia y cosas que les parezcan destacables de su compañero/a de clase. (15 minutos)
8. Luego, cada estudiante se lo entregará a la persona que describió y leerá las consideraciones escritas por su compañero. (20 minutos)
9. En el cierre de la clase, el profesor retomará los conceptos trabajados y su importancia. (05 minutos)

Evaluación: 1. Reflexión y análisis del material audiovisual; 2. Producción escrita y oral de dos frases sobre lo que valoran y aprecian en los compañeros.

Disposición a comunicarse: En el nivel VI del modelo piramidal (MacIntyre et al., 1998), se enfatiza la disposición a comunicarse, que se manifiesta en el clima intergrupal donde interactúan amigos, extraños, grupos y parejas, como se observa en la primera actividad de reflexión. Además, según Cordeiro (2020), las actividades comunicativas suelen ser más efectivas en parejas o pequeños grupos. Por otro lado, la segunda actividad individual sugiere una atención al nivel V del mismo modelo, resaltando el componente afectivo y cognitivo, donde la situación social (tema, propósito, participantes) influye en el contexto emocional y cognitivo.

Adaptación de recurso: En situaciones que no haya proyector, se puede llevar la canción en formato mp3 desde el celular y conectarla en el aparato de sonido con sistema bluetooth y en USB. Además, por si no hay internet para la nube de palabras, pedir que los alumnos las escriban en sus cuadernos.

Archivos adjuntos: Material audiovisual de la canción “Canción Bonita” de los cantantes Carlos Vives y Ricky Martín que está disponible en: https://youtu.be/KlBeny5wq6M?si=MrS3yuuFBt5eCDcR.

Propuesta didáctica 4 — Material del profesor para sección IV. Ventana 2. Fuente: elaboración propia.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo, exploramos la comunicación como una de las características más distintivas de los humanos frente a otras especies. A través de ella, podemos expresar ideas, sentimientos, intercambiar experiencias, establecer relaciones e interactuar con los demás. En el contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la comunicación emerge "como el objetivo final de este proceso" (MacIntyre et al., 1998). Sin embargo, se identifica que el proceso comunicativo de enseñanza/aprendizaje de una LE está influenciado por una gama de variables que impactan directamente en el comportamiento comunicativo de los aprendices, una vez que los alumnos estarán frente a un idioma "desconocido". Estas variables pueden ejercer tanto influencias positivas como negativas en la decisión de un individuo querer ─ o no ─ participar activamente en los actos comunicativos durante las clases.

La teoría de la Disposición a Comunicarse se refiere a la tendencia e inclinación que tienen los participantes para decidir si desean o no hablar en el idioma aprendido durante los actos comunicativos. Considerando el contexto educativo, especialmente para futuros profesores de ELE, es importante comprender que el proceso de comunicación en una clase de lengua extranjera es complejo debido a la naturaleza de ser un idioma desconocido y a diversas variables que pueden impedir que el alumno se comunique de manera efectiva, como la timidez, baja autoestima, la falta de dominio de la lengua y también la falta de oportunidades para practicar la lengua meta.

Ante esto, es necesario considerar estrategias y propuestas didácticas que funcionen como potenciadoras de la disposición de los estudiantes de lengua extranjera a comunicarse en esta lengua. Es sabido que el objetivo principal de este trabajo se centra en ofrecer propuestas didácticas a través del uso de canciones para aumentar la disposición a comunicarse en español como lengua extranjera. Con eso, en el aporte teórico se discutió que al trabajar y abordar temas relevantes para los estudiantes, este factor tiende a potenciar de manera significativa y efectiva la disposición a comunicarse (Cordeiro, 2020). Frente a este factor, se destacó que las canciones funcionan como herramienta crucial para enriquecer la interacción oral y aumentar la DAC.

En lo que se refiere al abordaje de temáticas interesantes y relevantes para los alumnos, se destacó el uso de canciones como recurso didáctico como un elemento crucial y enriquecedor en el proceso de aprendizaje, especialmente en la enseñanza del español. Su inclusión en los materiales didácticos potencia aspectos fonéticos, amplía conocimientos

culturales y vocabulario, y promueve el desarrollo de diversas competencias. Además, su aplicación en el aula añade un componente lúdico que favorece la participación activa de los estudiantes.

Por ello, las observaciones supervisadas realizadas en el colegio durante la asignatura de Prácticas IV obligatorias han sido la clave para la elección de las canciones como herramienta potencializadora para aumentar la DAC. Se notó que a los estudiantes del grupo correspondiente les gustaban y estaban familiarizados con canciones del universo hispano, sin embargo, carecían de oportunidades para expresarse oralmente en español. Esta limitación no solo afectaba la interacción entre ellos, sino también la participación activa en el proceso de aprendizaje.

Frente a esta perspectiva, las propuestas didácticas elaboradas por la autora a partir de canciones seleccionadas, proporcionan oportunidades únicas para la participación y comunicación en la lengua española del alumnado. A través de estas actividades, ya sea en parejas, en pequeños grupos o individuales, los estudiantes podrán poner en práctica las habilidades, competencias y destrezas comunicativas e interactuar de manera efectiva y armoniosa con sus compañeros de clase.

Además, se hace imprescindible destacar que las propuestas elaboradas por la autora han sido desarrolladas para el nivel A2. Su material didáctico concentra elementos digitales, desde aparatos tecnológicos y sitios webs en línea, pero a cada sección se presentan casillas donde se revela la adaptación del recurso en el caso de que sea necesario. Cabe resaltar que las actividades han sido diseñadas para un público de 40 alumnos, aproximando esta cantidad al número de estudiantes que tuve durante la experiencia en la escuela. Por lo tanto, el profesor que opte por utilizar estas propuestas necesita adaptarlas a su grupo y a sus necesidades, teniendo en cuenta el número de alumnos y las condiciones disponibles para la realización y ejecución de las actividades.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es crucial mencionar la dependencia restringida en el uso de dispositivos tecnológicos y recursos en línea en las propuestas didácticas, a pesar de que se han sugerido formas de adaptación. Además, es importante destacar también que la debilidad principal de este trabajo consiste en que las secuencias propuestas no han sido pilotadas en situaciones reales con alumnos, por lo cual no se disponen de datos concretos sobre su eficacia en el aumento de la disposición a comunicarse en el aula de ELE.

La relevancia de este estudio se fundamenta en la solidez de su base bibliográfica y en las propuestas elaboradas. A partir de la investigación y el análisis realizado, se puede inferir

que este trabajo posee el potencial de influir en las futuras líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras y más precisamente con el uso de canciones como material didáctico para fomentar, mejorar y aumentar las habilidades comunicativas y el deseo de comunicarse en la lengua extranjera dentro y fuera del contexto del aula. Además, puede servir también como el punto de partida para explorar y diseñar más actividades y/o dinámicas que promuevan una mayor interacción oral y disposición a comunicarse entre los estudiantes. En este sentido, se abren las puertas para que surjan nuevas oportunidades de reflexión sobre prácticas más efectivas y como pueden ser aplicadas de manera adecuada en el contexto educativo.

Finalmente, es crucial resaltar la relevancia que posee la comunicación para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el español, en el ámbito educativo. Proporcionar oportunidades y espacios para que los estudiantes practiquen e interactúen en lengua española de manera efectiva y apropiada, desde el empleo de estrategias concretas que se conecten con las necesidades y áreas de intereses del grupo, es fundamental para fomentar la disposición a comunicarse en el alumnado. Además, es importante reconocer que los profesores también requieren apoyo en su formación para desarrollar más conocimientos sobre la temática. Por lo tanto, es necesario continuar investigando sobre dicha temática, en esta área, para desarrollar nuevas perspectivas e ideas que ayuden a promover y facilitar la comunicación en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en un entorno educativo enriquecedor, participativo e interactivo.

4. REFERENCIAS

ALEKSANDROVA, Daniela. **La motivación en clase de ELE**. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria. Centro Virtual Cervantes, 2017. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/05_aleksandrova.pdf>. Accedido en: 09 feb. 2024.

ANTEQUERA ALCALDE, Sara. **Las canciones en el aula ELE: propuestas para el diseño de actividades didácticas.** Biblioteca virtual redELE, 2007.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. **El Aula de ELE : Un Espacio Afectivo y Efectivo**. In: La Dimensión Afectiva En El Aprendizaje de Idiomas. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

cap. 256-283, p. 1-28. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf. Accedido en: 05 feb. 2024.

ARGUEDAS, Consuelo Quesada. **MÚSICA Y EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS, ESPAÑOL Y FRANCÉS**. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713054005.pdf>. Accedido en: 22 feb. 2024.

BARALO, Marta Ottonello. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE.** Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, [S. l.], p. 1-8, 20 feb. 2012. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182. Accedido en: 28 ene. 2024.

BAUSELA HERRERAS, E. **La docencia a través de la investigación-acción.** Revista Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-9. 2004. Disponible en: https://rieoei.org/RIE/article/view/2871. Accedido en: 04 mar. 2024.

BORGES, Luciana Patroclo. **A fundação do Colégio Pedro II nas páginas da imprensa carioca do século XIX: os jornais A Aurora Fluminense e O Chronista.** Saberes e Práticas Científicas, [S. l.], p. 1-17, [s.d.]. Disponible en: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400544188_ARQUIVO_ComunicacaoCompleta-ANPUH-RIO-2014.pdf. Accedido en: 5 ene. 2024.

BRASIL, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Accedido en: 10 ene. 2024.

BRASIL, lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Accedido en: 10 ene. 2024.

BRASIL, parecer CNE/CEB 15/98. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998. Accedido en: 10 ene. 2024.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2017. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017. Accedido en: 10 ene. 2024.

BRASIL, CNE/CEB nº 2/2006. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Accedido en: 10 ene. 2024.

BRUGINSKI MULIK, Katia. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história.** Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012. Disponible en: https://www.academia.edu/1506870/O_ENSINO_DE_L%C3%8DNGUA_ESTRANGEIRA_NO_CONTEXTO_BRASILEIRO_UM_PASSEIO_PELA_HIST%C3%93RIA. Accedido en: 5 ene. 2024.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING.** Applied Linguistics, [S. l.], p. 1-47, 1980. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf. Accedido en: 4 feb. 2024.

CASTRO YAGÜE, Mercedes. **Música y canciones en la clase de ELE.** Biblioteca virtual redELE, 2008. Disponible en:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76258/00820103006755.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accedido en: 13 feb. 2024.

COMPETENCIA COMUNICATIVA. *In:* Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes, 2023. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm>. Accedido en: 21 dic. 2023.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**, 2002. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> Accedido en: 04 ene. 2023.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Volumen complementario, 2020. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

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. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702027>. Accedido en: 07 feb. 2024.

DA LUZ, Débora Silva Brito. **A música como instrumento de aprendizagem nas aulas de espanhol como língua estrangeira.** Norte Científico, v. 4, n. 1, 2012. Disponible en: https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/norte_cientifico/article/view/215. Accedido en: 19 feb. 2024.

DARASAWANG, P.; Reinders, H. **Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study.** Educ. Sci. 2021, 11, 517. https://doi.org/10.3390/educsci11090517.

DE GREVE M. & VAN PASEL F. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ENFOQUE COMUNICATIVO. *In:* Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes, 2023. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm. Accedido en: 18 dic. 2023.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Programa de Espanhol, Nível de iniciação, 10º ano. Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas**. Lisboa: Ministério da Justiça, 2001. Disponible en: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_10.pdf>. Accedido en: 31 ene. 2024.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA**. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponible en: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360. Accedido en: 6 feb. 2024.

GALVÃO, M. E. G. H., ALONSO GALÁN, T., GARCÍA CALVIÑO, J. M., y SESMILO PINA, Á. **La nueva BNCC y la enseñanza del español**. 2019. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:203b931e-d09e-4a3c-89a1-729b54eb8f90/20200408-bnnc-publicacion-sin-nipo.pdf>. Accedido el: 01 feb. 2024.

GÓMEZ, J. F., RESTREPO, J. E. y DÍAZ LARENAS, C. (2021). **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(2), 411-425. Disponible en: https://revistas.um.es/rie/article/view/426741/307501. Accedido en: 07 feb. 2024.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Scientia Plena, São Cristóvão - SE, Brasil, v. 7, n. 11, p. 1-9, 13 nov. 2011. Disponible en: https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/173/423#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20do%20ensino%20de,7%20de%20janeiro%20de%201919. Accedido en: 5 ene. 2024.

HOLDEN, Susan e ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

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

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: Manual de lingüística. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7529723/mod_label/intro/KENEDY_Gerativismo_InManualDeLinguistica.pdf. Accedido en: 10 ene. 2024.

LATTIES, L.; KERSCH, D. F. Entre a Oficialização e a Desoficialização do Ensino de Espanhol no Brasil: Apontamentos e Implicações da Experiência Amapaense. Línguas & Letras, [S. l.], v. 20, n. 46, 2019. Disponible en: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21690. Acesso em: 10 ene. 2024.

LINGUAGENS, Códigos. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Accedido en: 29 ene. 2024.

LOEWENSTEIN, Neide Maria. **A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol**. 2012. 50f. Monografia (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, Paraná, 2012.

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.

MARTÍNEZ, Armand Díaz. **La ansiedad y otras variables afectivas en el aula de ELE: El papel del profesor.** Estrategias docentes. Universitat de Girona, [S. l.], p. 1-53, 2021-2022. Disponible en:

https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22057/DiazMartinezArmand_Treball.pdf?sequence=1. Accedido en: 8 feb. 2024.

MCCROSKEY, J. C. y BAER, J. E. **Willingness to communicate: the construct and its measurement.** Ponencia presentada en la convención annual de la Speech Communication Association, Denver, CO. 1985. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED265604. Accedido en: 22 dic. 2023

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)**. 2014. 316 h. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Doctorado de Lenguas y Literaturas Modernas, Universitat de Les Illes Balears, España, 2014.

MIRANDA, Isabel Maria de Oliveira. A Exploração de Canções no Ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. 2013. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal). Disponible en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29029/1/Isabel%20Maria%20de%20Oliveira%20Miranda.pdf>. Accedido en: 21 feb. 2024.

NACIONAIS, **INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES**. terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **CARACTERIZANDO O BOM APRENDIZ DE SEGUNDA LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO COM FOCO NAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.** Secretaria de Estado da Educação – Plano de Desenvolvimento Educacional, [S. l.], p. 1-15, 2007. Disponible en: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/358-4.pdf. Accedido en: 9 feb. 2024.

OLIVEIRA GOMES, Cristina de. **A importância da interação oral nos níveis iniciais em LE**. Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de Léon Romeo. 2013. 1-87 p. Dissertação/relatório/Projeto/IPP (Letras), Universidade do Porto, 2013. Disponible en:

<https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=15461>. Accedido en: 2 feb. 2024.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio** (2013).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont. Recife, 2020, 100p.

PRUDÊNCIO, Diana Isabel Labreco. **A Expressão Oral na aula de Língua Estrangeira: estratégias para o seu desenvolvimento.** FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANOS: Universidade Nova de Lisboa, [S. l.], p. 1-105, sept. 2016. Disponible en: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20381/1/RELATORIO_DE_ESTAGIO_Diana_Prudencio.pdf>. Accedido en: 27 ene. 2024.

SÁNCHEZ PÉREZ, Ana María; Vázquez Fernández, María Dolores; Hernández Torres, Iosvani. **La comunicación oral, sus características generales Ciencias Holguín**, vol. XII, núm. 2, abril-junio, 2006, pp. 1-6 Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Holguín, Cuba.

SANTOS ASENSI, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In M. Rueda, E. Prado, J. Le Men & F. J. Grande (Eds.), Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (pp. 367-378). León: Universidad de León. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf. Accedido en: 23 feb. 2024.

SOARES DOBRÕES, Betina Celina. **Del aula a la vida real – A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira.** Universidade do Minho: Instituto de Educação , [S. l.], p. 1-119, 2013. Disponible en: https://hdl.handle.net/1822/28988. Accedido en: 16 jan. 2024.

SOUSA LEITÃO, Maria João Rodrigues Lima de. **Estratégias para o desenvolvimento da expressão e interação oral nas aulas de língua estrangeira (Inglês e Espanhol).** FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAS E HUMANAS: Universidade Nova de Lisboa, [S.

l.], p. 1-73, ene. 2020. Disponible en: https://run.unl.pt/bitstream/10362/91105/1/Estrate%CC%81gias%20para%20o%20desenvolvimento%20da%20expressa%CC%83o%20e%20interac%CC%A7a%CC%83o%20oral%20nas%20aulas%20de%20li%CC%81ngua%20estrangeira_.pdf. Accedido en: 30 ene. 2024.

DA SILVA, Vera Lucia Teixeira. **COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Que conceito é esse?**. SOLETRAS, São Gonçalo: UERJ, ano IV, n. 08, p. 1-11, jul./dez.2004. Disponible en: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/4498. Accedido en: 19 dic. 2023.

VARIABLE AFECTIVA. *In:* Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes, 2024. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm. Accedido en: 08 feb. 2024.

VERGARA NUNES, Elton; LIESSEM FONTANA, Marcus Vinicius. **A interação oral em ambiente virtual de aprendizagem em curso de Espanhol na modalidade a distância: Oral interaction in a virtual learning environment in an e-learning Spanish language course.** Guaiaca - Repositório Institucional, [S. l.], p. 1-12, 2009. Disponible en: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/721. Accedido en: 17 jan. 2024.

VOLITIVO, VA. In: Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes, 2023. Disponible en: <https://dle.rae.es/volitivo?m=form>. Accedido en: 07 feb. 2024.

YASHIMA, Tomoko; ZENUK-NISHIDE, Lori; SHIMIZU, Kazuaki. **The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication.** Language Learning, [S. l.], ano 2004, p. 119-152, feb. 2004. DOI 10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/229799946_The_Influence_of_Attitudes_and_Affect_on_Willingness_to_Communicate_and_Second_Language_Communication. Accedido en: 4 ene. 2024.

5. APÉNDICES

APÉNDICE A: Material del alumno: letra de la canción De donde vengo yo (Choc Quib Town)

DE DONDE VENGO YO

CHOC QUIB TOWN

De donde vengo yo
La cosa no es fácil, pero siempre igual sobrevivimos
Vengo yo
De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos
Vengo yo
De aquí se habla mal, pero todo está mucho mejor
Vengo yo
Tenemos la lluvia, el frío, el calor

De la zona de los rapi, mami, papi
Tenemos problemas, pero andamos happy
En comparsa, también bailamos salsa
Y bajamos el río en balsa
El calor se siente, eh
Y no hay problema pa' tomarse su botella de aguardiente
Así el día esté soliao' te la pasas enguayabao'

(x2)
Todo el mundo toma whisky (ajá)
Todo el mundo anda en moto (ajá)
Todo el mundo tiene carro (ajá)
Menos nosotros (ajá)
Todo el mundo come pollo (ajá)
Todo el mundo está embambao' (ajá)
Todo el mundo quiere irse de aquí
Pero ninguno lo ha lograo'

(x4)
De donde vengo yo
La cosa no es fácil, pero siempre igual sobrevivimos
Vengo yo
De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos
Vengo yo
De aquí se habla mal, pero todo está mucho mejor
Vengo yo
Tenemos la lluvia, el frío, el calor

De donde vengo yo
Sí, mi señor
Se baila en verbena con gorra y con short
Con raros peinados o con extensión
Critíquenme a mí o lo critico yo
Si tomo cerveza no tengo el botín
Y si tomo whisky hay chaglo y blim blim
Y si tengo oro en el cuello colgao'
Ay, ay, ay, ay, es porque estoy montao'

Acá tomamos agua de coco
Lavamos moto
Todo el que no tiene, anda en rapi moto
Carretera destapa' pa' viajar
No hay plata pa' comer, ¡hey! pero si pa' chupar
Característica general, alegría total
Invisibilidad nacional e internacional
Auto-discriminación sin razón
Racismo inminente, mucha corrupción

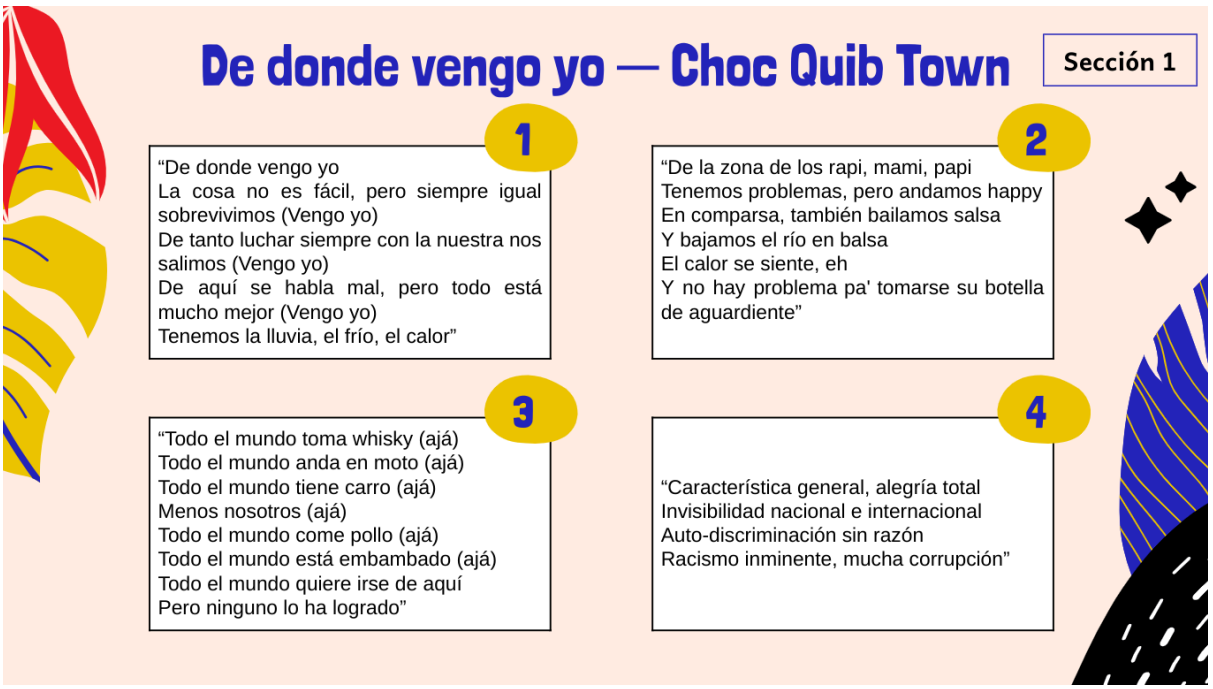
Monte culebra
Máquina de guerra
Desplazamientos por intereses en la tierra
Subienda de pescao'
Agua por todos laos'
Se represa
Que ni el discovery ha explotao'

(Ey-yo) Minas llenas de oro y platino (yo)
Reyes en la biodiversidad (ey-yo)
Bochinche entre todos los vecinos (ey-yo)
Y en deporte ni hablar

(x2)
Chaio, Condoto, Istmina, ajá
La quinta, San Pedro, yesquita, el disfraz
Chaio, Condoto, Itsmina, ajá
La quinta, San Pedro, Yesquita, el disfraz

De donde vengo yo
La cosa no es fácil, pero siempre igual sobrevivimos
Vengo yo
De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos
Vengo yo
De aquí se habla mal, pero todo está mucho mejor
Vengo yo
Tenemos la lluvia, el frío, el calor

APÉNDICE B: Material del alumno: fragmentos de la canción De donde vengo yo (Choc Quib Town)



APÉNDICE C: Modelo de muro en Jamboard para la reflexión sobre el origen e identidad personal- Portada.

APÉNDICE D: Modelo de muro en Jamboard para la reflexión sobre el origen e identidad personal - Ventana.

APÉNDICE E: Material del alumno: letra de la canción El latido de mi corazón (Luis Ángel Gómez Jaramillo).

EL LATIDO DE MI CORAZÓN

LUIS ÁNGEL GÓMEZ JARAMILLO

Dirás que es raro
Lo que me pasó
Parece que anoche
Te encontré en mis sueños

Las palabras que dije
Se volvieron canción
Versos que tuyos son
Y el recuerdo nos dio

Una melodía bella
Que el alma tocó
Con el ritmo que vibra
En nuestro interior

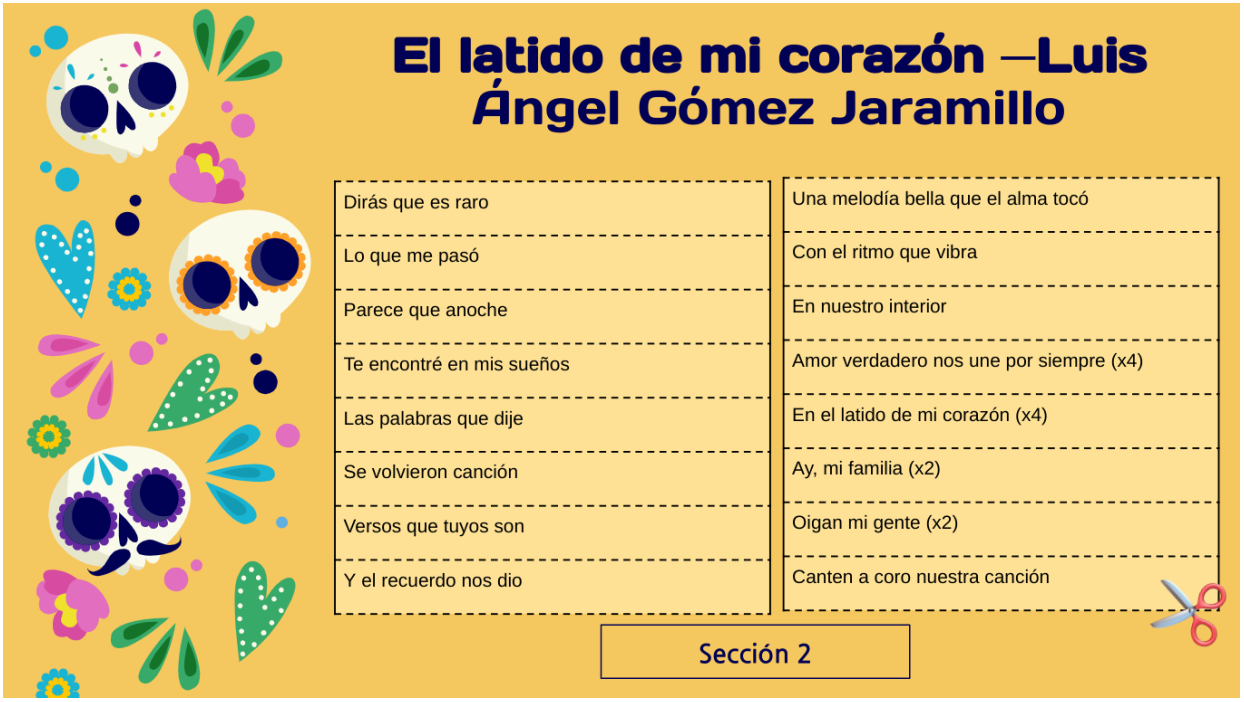
Amor verdadero nos une por siempre
En el latido de mi corazón
Amor verdadero nos une por siempre
En el latido de mi corazón

Ay, mi familia
Oiga mi gente
Canten a coro nuestra canción

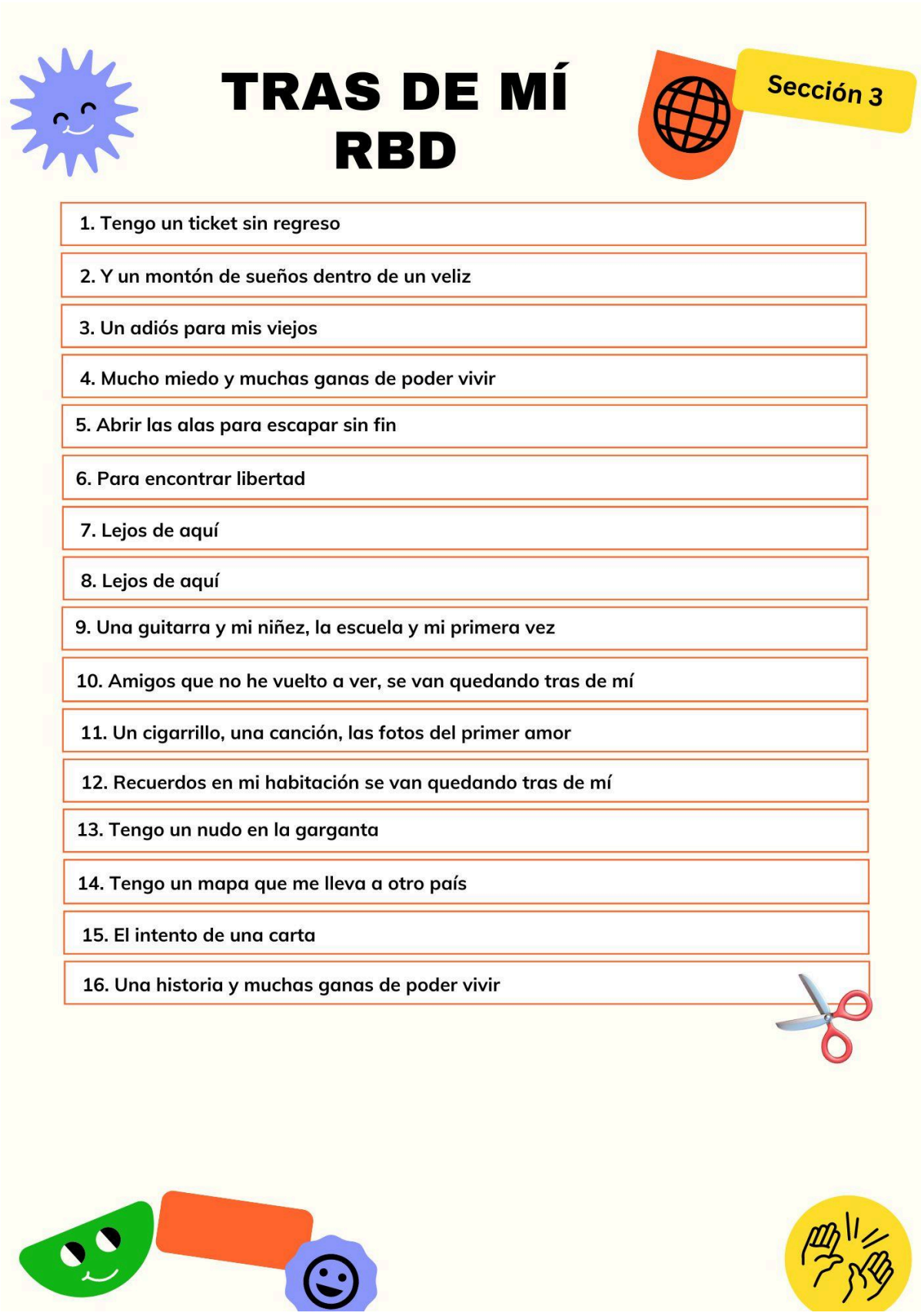
Amor verdadero, nos une por siempre
En el latido de mi corazón

Ay, mi familia
Oiga mi gente
Canten a coro nuestra canción
Amor verdadero nos une por siempre
En el latido de mi corazón

APÉNDICE F: Material del alumno: fragmentos de la letra de la canción El latido de mi corazón (Luis Ángel Gómez Jaramillo) para actividad.



APÉNDICE G: Material del alumno: fragmentos de la letra de la canción Tras de mí (RBD) para dinámica y actividad.



APÉNDICE H: Material del alumno: letra completa de la canción Tras de mí (RBD).

Tras de mí — RBD

Tengo un ticket sin regreso
Y un montón de sueños dentro de un veliz
Un adiós para mis viejos
Mucho miedo y muchas ganas de poder vivir

Abrir las alas para escapar sin fin
Para encontrar libertad
Lejos de aquí, lejos de aquí

Una guitarra y mi niñez
La escuela y mi primera vez
Amigos que no he vuelto a ver
Se van quedando tras de mí

Un cigarrillo, una canción
Las fotos del primer amor
Recuerdos en mi habitación
Se van quedando tras de mí

Ooh, quedando tras de mí
Quedando atrás de mí
Tras de mí, oh

Tengo un nudo en la garganta
Tengo un mapa que me lleva a otro país
El intento de una carta
Una historia y muchas ganas de poder vivir

Abrir las alas para escapar sin fin
Para encontrar libertad
Lejos de aquí, lejos de aquí

Una guitarra y mi niñez
La escuela y mi primera vez
Amigos que no he vuelto a ver
Se van quedando tras de mí

Un cigarrillo, una canción
Las fotos del primer amor
Recuerdos en mi habitación
Se van quedando tras de mí

Ooh, quedando tras de mí
Quedando atrás de mí
Tras de mí, oh

Una guitarra y mi niñez
La escuela y mi primera vez
Amigos que no he vuelto a ver
Se van quedando tras de mí

Un cigarrillo, una canción
Las fotos del primer amor
Recuerdos en mi habitación
Se van quedando tras de mí

Una guitarra y mi niñez
La escuela y mi primera vez
Amigos que no he vuelto a ver
Se van quedando tras de mí

Un cigarrillo, una canción
Las fotos del primer amor
Recuerdos en mi habitación
Se van quedando tras de mí

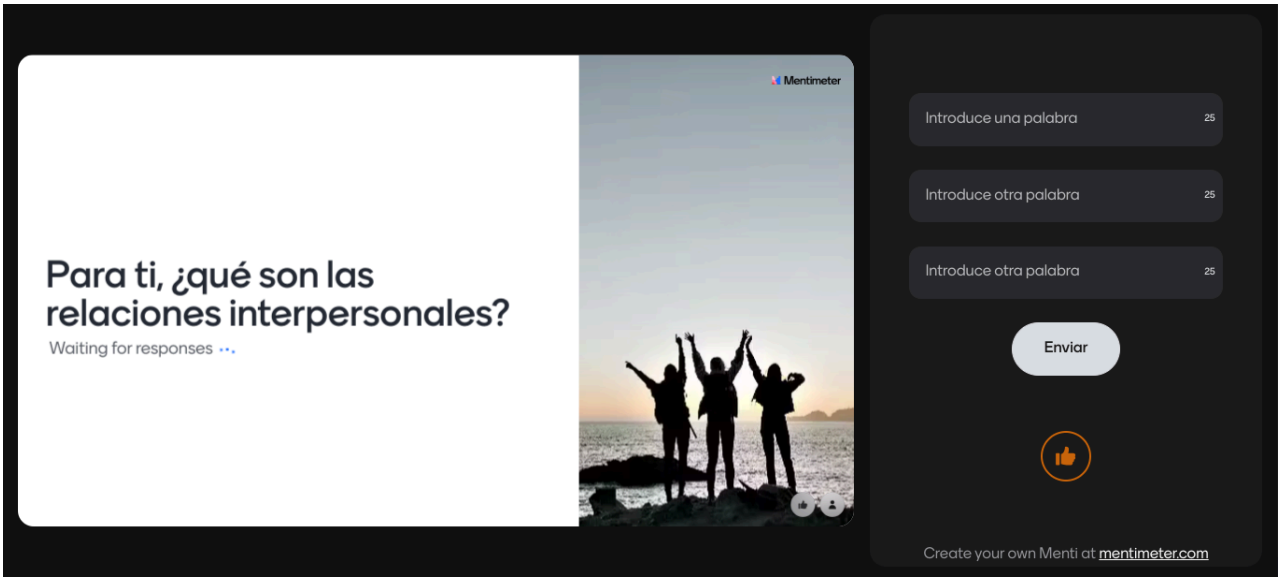
Una guitarra y mi niñez

APÉNDICE I: modelo de muestra de lengua para la ejemplificación de las etapas de la vida relacionando con la canción Tras de mí (RBD).

APÉNDICE J: modelo de muestra de lengua para la ejemplificación de las etapas de la vida relacionando con la canción Tras de mí (RBD).

APÉNDICE K: Material del alumno: fichas para la actividad individual acerca de las etapas de la vida.

APÉNDICE L: Modelo de la nube de palabras en la plataforma Mentimeter - Portada.



APÉNDICE M: Modelo de muestras de lengua acerca de las relaciones interpersonales.