UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

NARJARA NIKELLY ONORATO DA SILVA

LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN CLASES DE ELE: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA

RECIFE
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

NARJARA NIKELLY ONORATO DA SILVA

LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN LAS CLASES DE ELE: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA

TCC presentado al Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de graduación en Letras-Español.

Orientadora: Edleide Santos Menezes

RECIFE
2023

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

Silva, Narjara Nikelly Onorato da .
La Disposición a Comunicarse en las clases de ELE: Una Revisión Integrativa / Narjara Nikelly Onorato da Silva. - Recife, 2023.
49f., tab.

Orientador(a): Edleide Santos Menezes
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.
Inclui referências, anexos.

1. Disposição a Comunicar-se em LE. 2. Variáveis Afetivas. 3. Ensino de Espanhol como LE. 4. Aquisição de Línguas Estrangeiras. 5. Práticas Docentes. I. Menezes, Edleide Santos. (Orientação). II. Título.

860 CDD (22.ed.)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios que me ha bendecido y librado de cosas que ni me he dado cuenta, y además, porque ha puesto personas en mi camino que más que nada me impulsan a llegar cada vez más lejos.

Soy muy grata a toda mi familia que me ha apoyado y animado a lo largo de la carrera y delante de los más diferentes retos que me deparé en la jornada maravillosa y asustadora que fueron los cuatro años de curso.

Agradezco con un cariño muy especial a mis compañeros de curso que me motivaron a lanzarme de cabeza a todas las experiencias que pude en la Universidad, y sobre todo, en la construcción de esta investigación. Mayara Falcão, Paula Oliveira y Rodrigo Tiete, muchas gracias por todo, os levaré para toda mi vida.

Tengo que dar las gracias también a la orientación de la Prof. Dr. Edleide Menezes por aceptar acompañarme en la jornada que fue la construcción de este trabajo y por las aportaciones, comentarios y correcciones que ayudaron a que me desafiara más a mi mismo y al fin lograra desarrollar esta investigación de la cual me orgullo.

Por fin, soy grata a la Universidad Federal de Pernambuco, a la Capes, así como a todo los profesores del Departamento de Letras, por la oportunidad de reflexión y construcción de investigaciones científicas críticas que, por supuesto, son relevantes para mi actuación docente y me animan a seguir investigando los fenómenos de las lenguas y las culturas en nuestra sociedad.

RESUMEN

El objetivo final de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) es desarrollar la comunicación, la cual depende en gran medida de la Disposición a Comunicar (DAC) de los estudiantes. El nível de DAC puede impactar positiva o negativamente en el proceso de desarrollo comunicativo de los estudiantes (DÍAZ y ESPITIA, 2018), y puede estar influenciado por aspectos relacionados con el aprendiz o al contexto de aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la relevancia de la DAC para el aprendizaje de LE, analizar las variables que influyen en la DAC e indicar prácticas que pueden fomentar DAC en LE. Se consideró las variables afectivas (ARNOLD E BROWN, 2000; ARNOLD 2015) las contribuciones de teorías de adquisición (FUENTES, 2009 ; URMENETA, 2001) y aprendizaje de LE (ALMEIDA FILHO, 1993; LEFFA,1988; CASSANY, 1999). Se realizó una revisión integrativa que analizó 30 estudios científicos que se dedican a la DAC en LE. Los resultados revelaron que la DAC es una variable relevante, que puede ser fomentada a través de prácticas metodológicas que generen interés y disfrute, desarrollen la estrategia comunicativa de los aprendices y dediquen atención a los efectos de las variables afectivas negativas y positivas, como la ansiedad, la motivación, la autopercepción de la competencia comunicativa, entre otras.

Palabras clave: Disposición a comunicarse en LE; Variables afectivas; Enseñanza de español como LE; Adquisición de lenguas extranjeras; Prácticas Docentes.

RESUMO

O objetivo final do ensino de línguas estrangeiras (LE) é desenvolver a comunicação, que depende em grande medida da Disposição para Comunicar (DAC) dos alunos. O nível do DAC pode impactar positiva ou negativamente no processo de desenvolvimento comunicativo dos alunos (DÍAZ e ESPITIA, 2018), podendo estar influenciado por aspectos relacionados ao aprendiz ou ao contexto de aprendizagem. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a relevância do DAC para o aprendizado de LE, analisar as variáveis que influenciam a DAC e indicar práticas que podem fomentar a DAC em LE. Foram consideradas as variáveis afetivas (ARNOLD E BROWN, 2000; ARNOLD 2015) e as contribuições das teorias de aquisição (FUENTES, 2009; URMENETA, 2001) e aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 1993; LEFFA, 1988; CASSANY, 1999). Foi realizada uma revisão integrativa que analisou 30 estudos científicos que se dedicam à DAC em LE. Os resultados revelaram que a DAC é uma variável relevante, que pode ser fomentada por meio de práticas metodológicas que gerem interesse e prazer, desenvolvam a estratégia comunicativa dos aprendizes e se atentem aos efeitos das variáveis afetivas negativas e positivas, como ansiedade, motivação, autopercepção da competência comunicativa, entre outras.

Palavras Chave: Disposição a Comunicar-se em LE; Variáveis Afetivas; Ensino de Espanhol como LE; Aquisição de Línguas Estrangeiras; Práticas Docentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	The Pyramid Model of WTC	p. 23
Figura 2	Variables Asociadas a la DAC en los Estudios Seleccionados	p. 31
Figura 3	Variables Específicas Asociadas a la DAC en los Estudios Seleccionados	p. 31-32

LISTA DE SIGLAS

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CC	Competencia Comunicativa
DAC (WTC)	Disposición a Comunicarse en Lengua Extranjera
EC	Enfoque Comunicativo
ECC	Enfoque Comunicacional
EG (AGT)	Enfoque Gramatical
ELE	Español como Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
LE	Lengua Extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas (2002)
VA	Variables Afectivas
VE	Variables Externas
VI	Variables Internas
ZDP	Zona de Desarrollo Proximal

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN ……..…….. 08
2. METODOLOGÍA ……...…….. 10
   2.1. Justificativa …….. 10
   2.2. Objetivos y Preguntas de Investigación ……..…….. 11
   2.3. Procedimientos ……...……...……..….. 11
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA ...……...……...…….. 13
   3.1. ¿Qué presupuestos teóricos orientan los procesos de enseñar y aprender lenguas en la contemporaneidad? ……..… 13
   3.2. ¿Cuál es la importancia de las variables afectivas para el aprendizaje de lenguas? ……..…… 20
   3.3. ¿Cuál es la importancia de la Disposición a Comunicarse en LE (DAC) para el aprendizaje de lenguas? …….. 22
   3.4. ¿Qué variables se relacionan con la DAC? …… 27
   3.5. ¿Qué prácticas pueden fomentar la DAC en LE? ……..… 34
4. CONSIDERACIONES FINALES ……..…… 38
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS …… 41
6. ANEXOS ……..…… 47
   6.1. Anexo I: Cuadro de Sistematización de las Investigaciones Seleccionadas (2018 - 2022) …… 47

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es el objetivo central del aprendizaje de lenguas, así, tanto la comunicación oral como la escrita tienen su relevancia y espacio garantizados en las clases de LE. De esta manera, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE), la oralidad ocupa un rol importante. Según Delgado (2011, p.137), "la oralidad constituye una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo", además, se entiende que un buen dominio de la oralidad en LE está atrelada al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.

La competencia comunicativa (CC), por su vez, trata de la "[...] capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana" (MOURA, 2007, p.194), y, de esta manera, involucra también la escrita como objetivos de enseãnza, visando el buen desarrollo del alumno en las diferentes destreza, a saber, comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita.

El concepto de competencia comunicativa nace a partir de los estudios de Hymes, que defiende que "as capacidades de uma pessoa que dependem tanto de conhecimento [tácito] –'usage'- (conhecimento gramatical) quanto de uso – [habilidade para] - 'use' (conhecimento do contexto)" (HYMES, 1972 apud MOURA, 2007, p.194). Basado en las aportaciones de los estudios generativos, Hymes (1972) amplía el concepto de competencia propuesto por la escuela generativista, pero considera el contexto y el conocimiento sociolingüístico, como parte de una competencia del hablante.

A partir del concepto de CC, se realizaron investigaciones a lo largo del tiempo que buscaban verificar principios y estratégias para desarrollar esta competencia en los estudiantes. En este proceso se mostró evidente que diversos factores funcionan como variables que pueden influenciar positiva o negativamente en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Uno de los más destacables son las variables afectivas (VA). Arnold (2017) dice que los factores afectivos - sea sentimientos, emociones, creencias, o actitudes - pueden influir significativamente haciendo que el aprendizaje sea más eficaz, además, pueden ser requisitos para tenga éxito en el proceso de aprendizaje de LE. Sobre la importancia de las VA, el Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas (2002), afirma que "los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo

en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, p.104). De esta manera, destaca que las VA pueden afectar al alumno y reconoce su relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La Disposición a Comunicarse (DAC) trata sobre la tendencia de los individuos a participar en una comunicación de manera espontánea (MCCROSKEY y BAER, 1985), esta variable no solo especifica el contexto de enseñanza y aprendizaje de LE, pero también, la voluntad que tiene el individuo de arriesgarse en situaciones fuera del aula. Sobre el tema, Diaz Pinto (2009, p.360) afirma que "los alumnos con una elevada disposición a comunicarse y que son, por tanto, participantes activos en su clase de idiomas tienen determinadas ventajas frente a aquellos que no lo son.". Los aprendices que presentan un nivel más alto de Disposición a Comunicarse en LE tienden a crear más oportunidades de aprendizaje, es decir, se exponen más a situaciones de uso de la LE que estudiantes con menos DAC. Tal exposición amplifica las chances del estudiante de LE desarrollar habilidades en la lengua meta.

El constructo DAC parte de la premisa de que cada persona se dispone a comunicarse por elección propia teniendo en cuenta el contexto comunicativo, sus interlocutores y sus relaciones afectivas. En este sentido, diferentes variables pueden afectar la decisión del individuo de comunicarse en LE.

Así, uno de los retos de los profesores de LE es fomentar la disposición a comunicarse en los estudiantes de forma que presenten un mejor desarrollo en el proceso de adquisición de la lengua meta. Sin embargo, pese a su importancia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, todavía se observa un vacío de investigaciones que se dedican a esta variable en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Brasil sobre enseñanza de LE. Este hueco, debe ser visto como un espacio para futuras investigaciones a desarrollarse con el objetivo de ofrecer a los alumnos y docentes de LE en Brasil estrategias y reflexiones significativas de cómo fomentar la DAC en los estudiantes.

Reconociendo dicha importancia, este estudio se centra en la reflexión sobre la importancia de la Disposición a Comunicarse para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE, pues se considera que la DAC se sitúa en el ámbito de los factores afectivos que influyen en la enseñanza de lengua. Así, esta investigación

tiene como objetivo conceptuar y caracterizar la DAC, reflexionar sobre su importancia para el desarrollo de LE, principalmente espanhol com lengua extranjera (ELE), analizar los factores que influyen en la DAC con especial atención a aquellos factores capaces de incrementar la DAC en clases de LE, e indicar prácticas de enseñanza capaces de fomentar la DAC en LE.

Para tanto, primeramente, se hará una revisión bibliográfica sobre la Disposición a Comunicarse, así se discutirán los aspectos de habla espontánea en el aula a partir de las teorías de adquisición de segundas lenguas, las teorías de aprendizaje y las teorías acerca de las variables afectivas en LE. Seguidamente, se presentará el concepto de DAC y se analizará las variables que influyen en esta temática.

A continuación, se presentará la segunda parte de este estudio, que se dedica a revisar treinta investigaciones que se han realizado entre los años 2018 a 2022 sobre la DAC en LE, con el objetivo de analizar la relevancia de esta variable en el aprendizaje de LE, así como verificar las demás variables que se pueden relacionarse con la DAC.

2 METODOLOGÍA

2.1 Justificativa

La presente investigación intenta contestar a la necesidad de llamar la atención para la relevancia de la DAC en el aprendizaje de lenguas extranjeras y destacar, a partir de una revisión bibliográfica, las variables y factores que pueden influir en esta variable de manera positiva o negativa.

Primeramente, este estudio surge de un deseo e interés personal por la comunicación oral y por reflexionar sobre cómo esta puede ser desarrollada en el aula. Sin embargo, se ha observado que muchos aspectos pueden representar un reto en este proceso, y la DAC es uno de ellos. Por la característica de su fomento, oportunizar un mejor desarrollo comunicativo de los alumnos en LE (DIAZ PINTO, 2009), y un acercamiento teórico sobre esta variable a partir del contexto brasileño es esencial, y puede aportar estrategias y nuevas miradas a diversos docentes que podrán enfrentarse a estudiantes con un bajo nivel de DAC.

Además, se reconoce que sin DAC puede ser imposible el desarrollo de una competencia comunicativa plena, por lo que interesa saber qué factores pueden fomentar o debilitarla, además de comprender los enfoques y procedimientos metodológicos que pueden favorecer su desarrollo.

2.2 Objetivos y Preguntas de Investigación

A partir de la indicación de que la DAC es una variable importante para el desarrollo de la competencia comunicativa, los objetivos trazados para este estudio son: (1) conceptuar y caracterizar la DAC; (2) reflexionar sobre su importancia para el desarrollo de ELE, a partir de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, (3) analizar los factores que influyen en la DAC con especial atención a aquellos factores capaces de incrementar la DAC en clases de LE, (4) Indicar prácticas de enseñanza capaces de fomentar la DAC en LE.

A partir de los objetivos establecidos, este estudio pretende contestar las siguientes preguntas: (1) ¿Qué presupuestos teóricos orientan los procesos de enseñar y aprender lenguas en la contemporaneidad?; (2) ¿Cuál la importancia de las variables afectivas para el aprendizaje de lenguas?; (3) ¿Cuál es la importancia de la Disposición a Comunicarse en LE (DAC) para el aprendizaje de lenguas?; (4) ¿Qué variables se relacionan con la DAC?; y, (5) ¿Qué prácticas pueden fomentar la DAC en LE?.

2.3 Procedimientos

Se realizó una investigación cuantitativa y cualitativa siguiendo el modelo de revisión integrativa, descrita en el Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa (GRUPO ÂNIMA, 2023). Este modelo fue utilizado para permitir sistematizar y analizar los conocimientos científicos desarrollados sobre un tema elegido, así, delineando un panorama por el cual se puede conocer la evolución del concepto y observar nuevas oportunidades de investigación (GRUPO ÂNIMA, 2023). De esta manera, este estudio siguió seis etapas de elaboración,a saber: la identificación del tema y cuestiones orientadoras; selección de la muestra, estableciendo los criterios de inclusión y exclusión; categorización de los estudios seleccionados; evaluación de los estudios incluídos; interpretación y discusión de

los resultados encontrados y; presentación de la síntesis final através da revisión integrativa.

En la primera parte de esta investigación, se realizó una revisión bibliográfica que conceptualiza la DAC, primeramente, a partir de presupuestos teóricos orientativos relacionados con las teorías de enseñanza y aprendizaje, y las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL). En seguida, presentaremos el rol de las variables afectivas en el aprendizaje de LE. Así, partiendo de las principales aportaciones teóricas, llegaremos a reflexiones sobre la DAC en LE y su importancia para el aprendizaje de LE. Seguidamente, se propone reflexionar sobre las variables afectivas que se relacionan y ejercen influencia en la DAC en LE, teniendo como base los principales estudios sobre la temática y el análisis llevado a cabo en esta investigación, que representa la segunda parte del estudio.

Para la segunda parte de esta investigación, fueron elaborados criterios de inclusión y exclusión para la selección y clasificación de las investigaciones recogidas sobre el tema de la DAC en LE. Algunos de los criterios fueron: (1) ser un estudio investigativo con el tema central de la DAC en LE; (2) estar dentro del recorte temporal de cinco años, 2018 a 2022; (3) estar disponible para acceso en algún banco de datos gratuítos en línea, por ejemplo: Google Académico, Base, Academia.Edu, etc.; y, (4) estar escrito en español, en inglés o en portugués.

En el proceso de selección de las investigaciones se buscó en las bases de datos en línea del Google Académico, Eric, BASE y Academia EDU, en inglés, español y portugués, a partir de las entradas: “Willingness to Communicate in L2”, “Disposición a Comunicarse en LE” y “Disposição para Comunicar em LE”. De estas búsquedas fueron encontrados alrededor de 121.000 trabajos en inglés, 7 trabajos en lengua española y 0 en portugués. Seguidamente del número total fueron eliminados los trabajos que no se adecuaban a los criterios establecidos para la selección. Así, tras una búsqueda detallada, fueron seleccionados al final 30 estudios para análisis, que será presentado en relación con las preguntas orientadoras del estudio.

Entre las informaciones consideradas relevantes en los estudios seleccionados, fueron recogidas informaciones generales y específicas. En el primer grupo se consideró el título, el autor o autores, la fecha de publicación, el local de realización de la investigación y lengua en que se escribió. Ya en el segundo nível, estaban las informaciones específicas de cuáles variables asociadas a la DAC

investiga el estudio, los objetivos, la lengua extranjera analizada, los participantes, la metodología y los instrumentos utilizados en la investigación, además de los resultados obtenidos.

Por último, a partir de las reflexiones de ambas las partes de la investigación, a saber, la revisión bibliográfica y el análisis de los estudios seleccionados, serán presentadas algunas prácticas que pueden ayudar a fomentar la DAC en LE de los aprendices.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Este apartado representa la primera etapa de la revisión bibliográfica y está organizada, según los objetivos orientadores del estudio, en los siguientes tópicos: Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), Enfoques de Aprendizaje de Lenguas, Variables Afectivas en LE, Disposición a Comunicarse en LE (DAC) y, por último, Variables Relacionadas con la DAC.

3.1 ¿Qué presupuestos teóricos orientan los procesos de enseñar y aprender lenguas en la contemporaneidad?

a) Los enfoques de enseñanza: Gramática y comunicación

El Enfoque de Enseñanza que fundamenta todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, por este motivo, es un aspecto de extrema relevancia para las reflexiones acerca de presupuestos teóricos orientativos. Así, es a partir del Enfoque utilizado que se organizan todos los procedimientos llevados a cabo en las clases, además, el enfoque determina la base teórica desde la cual parte el profesor y fundamenta sus decisiones en aula.

> A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitiva quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13).

Actualmente, se destacan dos grandes enfoques de enseñanza y aprendizaje de LE, defendidos por Almeida Filho (SANT'ANA, 2020), son ellos, Enfoque Gramatical (EG) y Enfoque Comunicativo (EC).

El Enfoque Gramatical, surge inicialmente con la enseñanza de las lenguas clásicas, latin y griego, destacando la forma escrita, sobre todo a partir de la cultura y literatura grecolatina. El EG (lo mismo que AGT) tiene como principio organizador la gramática.

> O objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio (LEFFA, 1988, p.215).

Se observa la valorización de la lengua en su forma escrita y el estudio de la gramática bajo este enfoque tiene fin en sí mismo, ya que se propone que a través del estudio de la gramática se desarrollan habilidades, no solo en la lengua meta, sino también en la lengua materna.

Como respuesta al EG, nace el Enfoque Comunicativo (EC), que por su vez tiene como énfasis la comunicación, no negando la relevancia de la forma en los estudios de LE. Bajo este enfoque, se entiende que la gran preocupación de la enseñanza de lenguas está en desarrollar en los alumnos la capacidad de utilizar la lengua de manera apropiada y adecuada al contexto situacional del acto de habla y teniendo en vista el rol que ocupa cada participante (LEFFA, 1988).

El EC “fundamenta-se na visão de linguagem em sentido micro como processo de comunicação e no desenvolvimento da competência comunicativa” (BORGES, 2012, p.33). El concepto de competencia comunicativa (CC) nasce a partir de los estudios de Hymes (1972), que define que la CC es la“[...] capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana” (MOURA, 2007, p.194), además, defiende que “as capacidades de uma pessoa que dependem tanto de conhecimento [tácito] –‘usage’- (conhecimento gramatical) quanto de uso – [habilidade para] - ‘use’ (conhecimento do contexto)” (HYMES, 1972, p. 282 apud MOURA, 2007, p.194).

Por su vez, Almeida Filho, que también se dedica al estudio del comunicativismo, y aclara que “a competência comunicativa é formada a partir de outras três competências básicas, a competência gramatical [...]; a competência sócio-lingüistica [...]; competência estratégica [...]” (Almeida Filho, 2002, p.09, apud MENEZES, 2008, p.35). Mientras que el Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas (2002) afirma que “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (MINISTERIO DE

EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, p.13). Así el Enfoque Comunicativo no excluye la gramática en detrimento de la comunicación, sino que relaciona e integra las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica, como parte de la CC.

Almeida Filho añade atención especial a la enseñanza y aprendizaje de lenguas (MOURA, 2007), así como Widdowson (1991) cuando añade que "desenvolver a capacidade para a comunicação deve ser o principal objetivo do ensino de línguas e que o aluno deve ser capaz de "manipular" o discurso e "lidar" com ele" (WIDDOWSON, 1991 apud MOURA, 2007, p.69), así se destaca la importancia que la CC en las clases de lenguas.

"A função do ensino de línguas é desenvolver nos aprendizes a habilidade para o uso da linguagem, colocando as formas lingüísticas a serviço do significado" (WIDDOWSON, 1998, p.111-112, apud MENEZES, 2008, p.41), a partir de esta idea es imprescindible proponer prácticas didácticas que sean adecuadas a visando el desarrollo de la Competencia Comunicativa en lengua meta. Luego, se empieza a diseñar "[...] una nueva didáctica que busca fundamentalmente la creación de situaciones reales de comunicación para que los aprendices-hablantes puedan interactuar." (CASSANY, 1999, p. 07), en la cual el profesor organiza secuencias didácticas breves y diversas en las que los estudiantes desarrollen la comprensión y la producción discursiva, en variadas situaciones interactivas.

Así, el EC abre espacio, también, para las reflexiones acerca de la afectividad. A partir de las afirmaciones propuestas por el enfoque comunicativo se reconoce el impacto que puede significar las variables afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, luego, se entiende que "o aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões." (LEFFA, 1988). Como destacaremos más adelante, las investigaciones acerca de la afectividad y las variables afectivas, han evolucionado y son cada vez más relevantes para la práctica docente, pues llaman la atención a aspectos que antes no se consideraban en el proceso de enseñanza de LE, como la disposición a comunicarse en LE que tiene el alumno, su nível de motivación, el impacto de la ansiedad, entre otras aportaciones.

A lo largo del tiempo, una discusión surge acerca de los conceptos Comunicativo y Comunicacional, pues muchas veces son utilizados indistintamente

como sinónimos, aunque tratan diferentes concepciones. Aunque los dos conceptos describen una práctica que destaca la comunicación y comparten la idea de lenguaje como acto social del movimiento comunicacional de lo que forman parte (BORGES, 2009) es imprescindible diferenciar los dos términos para que haya precisión teórica.

El concepto de Enfoque Comunicativo (EC) tiene Hymes (1972) como principal exponente. Hymes (1972) propone una ampliación del término competencia que abarca tanto la noción de gramática cuanto el uso social de esta gramática, a esta ampliación llama competencia comunicativa. En el EC la gramática de la LE es adquirida inconscientemente por el alumno al paso que la semántica es trabajada y adquirida por el aprendiz (BORGES, 2012).

Por su vez, Prabhu (1987) propone un cambio de nomenclatura, defendiendo el concepto de Enfoque Comunicacional (ECC). Según Moura (2007) la definición de competencia comunicacional "é a capacidade de circular com autonomia na língua-alvo produzindo e compreendendo insumo de qualidade para a comunicação e para a formação do sujeito como agente histórico e transformador." (MOURA, 2007, p.194). El modelo del ECC surge a partir de cuestionamientos al EC, y se distancia del modelo anterior por basarse en la visión del lenguaje como esfuerzo de comunicación y destacar la competencia gramatical como propósito final en el proceso de enseñanza (BORGES, 2009). En el modelo ECC "objetivou-se criar condições para que os aprendizes se engajassem num esforço para lidar com a comunicação" (BORGES, 2012, p.30), para tanto se utilizó tareas. Las tareas son vistas por Prabhu (1987) como una actividad en que el alumno debe llegar al resultado a través de un proceso de pensamiento, que es controlado y regulado por el docente.

De esta manera, aunque compartan algunas ideas venidas del movimiento comunicativo, el EC y el ECC son modelos de enseñanza distintos que deben ser investigados y tratados como tal. Sin embargo, la contribución que se destaca del movimiento comunicativo, sea el EC o el ECC, es el énfasis en la comunicación e interacción en el aula. Además, las aportaciones sobre afectividad para la enseñanza de lenguas que son presentadas en los enfoques.

b) Las Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

Larsen-Freeman y Long (1984) organizan en tres las teorías más importantes sobre la adquisición de segundas lenguas: la nativista, la ambientalista y la interaccionista. Las teorías nativistas “explican la adquisición por un talento biológico innato que permite el aprendizaje” (LARSEN-FREEMAN y LONG,1984, p.7). De este primer grupo, destacamos la gramática universal de Chomsky. Según esta teoría es desarrollado el concepto de gramática universal que se refiere a la idea de que los seres humanos están dotados de manera innata de un conocimiento universal específico de la lengua. Así, bajo las ideas de Chomsky es afirmado que sin esta capacidad innata “el aprendizaje de la lengua (primera o segunda) sería imposible puesto que los datos del input no son lo suficientemente «ricos» para permitir la adquisición [..]” (LARSEN-FREEMAN y LONG,1984, p.7).

Por su vez, el modelo del monitor, propuesto por Krashen (1976 apud LARSEN-FREEMAN y LONG,1984), organiza en dos los sistemas de conocimientos, el aprendizaje y la adquisición. El aprendizaje parte de una enseñanza formal y actúa proporcionando conocimiento consciente de reglas gramaticales. Por otro lado, la adquisición se refiere a un conocimiento de la gramática de manera subconsciente (LARSEN-FREEMAN y LONG,1984). Además, la teoría del monitor, destaca la importancia de la adquisición para la comunicación, cuando afirma que,

> El sistema adquirido suele ser la única fuente de conocimiento de que disponen los hablantes durante el tiempo real de la comunicación, cuando prestan atención al significado en vez de a la forma; el sistema aprendido es sólo el programador y editor con que se examina o controla el output del sistema adquirido. (LARSEN-FREEMAN y LONG,1984, p.18).

Así, la adquisición es un proceso de evolución interior, mental y personal, y a partir de esta afirmación desarrolla cinco hipótesis que son los pilares de su teoría (FUENTES, 2009)

La primera hipótesis se trata de *la adquisición frente al aprendizaje*, según esta idea tenemos la distinción entre adquisición y aprendizaje, en la cual la primera se da en el uso comunicativo de la lenguas y es considerada como un proceso inconsciente y natural, mientras que la segunda ocurre a partir de una reflexión sobre la lengua y su funcionamiento, es el conocimiento explícito de la forma.

La segunda hipótesis que propone Krashen es el *orden natural* de adquisición, esta hipótesis dice que los conocimientos sobre la lengua son

adquiridos siguiendo una orden natural y predecible. La tercera, la hipótesis del *monitor*, propone que la actuación del hablante no depende de la aprendizaje, ya que esta funciona como un monitor o corretor y solo funcionan si el hablante tiene tiempo para reflexionar, si se centra en la forma y si conoce la regla, así que al hablar se juega con lo adquirido no con el aprendido según el modelo de Krashen.

La cuarta hipótesis dice de lo *input comprensible*. Esta hipótesis defiende que es a partir de la comprensión de mensajes un poco superior a su nível de competencia que el hablante adquiere la lengua, este nível adecuado es llamado de "input+1" (I+1) (FUENTES, 2009). Por último, la quinta hipótesis del modelo propuesto por Krashen (1981 apud LARSEN-FREEMAN y LONG,1984) afirma que la motivación, la autoconfianza y la baja ansiedad en los alumnos contribuye para que estos tengan mejores resultados en el aprendizaje de lenguas, pues se considera el *filtro emocional*. Además, se observa que alumnos más motivados, con filtro emocional más bajo, buscan más oportunidades de contacto con la lengua, así que de manera natural reciben más input comprensible.

Otro aspecto destacable sobre el modelo de adquisición de lenguas de Krashen es que aunque sus hipótesis tienen una gran importancia en el medio académico y son aceptadas por la mayoría de los investigadores, "[...] la experiencia de aula ha demostrado que el input por sí mismo, sin estar acompañado de actividades de producción de lengua es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes en las cuatro destrezas." (URMENETA, 2001, p.03), esta observación frente a la teoría de Krashen revela la significancia que tienen las teorías de aprendizaje y además de la atención al proceso de adquisición de lenguas, la enseñanza y sus particularidades son aspectos a ser llevados en consideración cuando se estudia lenguas extranjeras.

De esta manera, la teoría desarrollada por Krashen (1976 apud LARSEN-FREEMAN y LONG,1984) tiene bastante relevancia para el estudio de lenguas, es más, ha servido de punto de partida para otras teorías y estudios, como la perspectiva interaccionista de Long (1983). La perspectiva interaccionista defiende que para la adquisición de segunda lengua es determinante la interacción de los hablantes (LARSEN-FREEMAN y LONG,1984). Según esta teoría el estudiante es inducido a involucrarse activamente en la obtención de input comprensible. Así, se sostiene que uno de los elementos esenciales para el

aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras es la producción oral del estudiante.

En respuesta a la propuesta de input de Krashen, Long (1983) afirma que "[...] the interactional structure of conversation through such devices as self- and other-repetition, confirmation and comprehension checks and clarification requests" (LONG, 1983, p.100). Así, añade la característica de la interacción del hablante de manera más activa en el proceso, a partir de la producción de *output,* y la idea de que las modificaciones conversacionales es lo que convierte el input recibido por el estudiante en comprensible, a este proceso Long (1983) llama *negociación de significado*. Estas modificaciones conversacionales entran en juego para evitar los problemas conversacionales y repararlos cuando aparecen.

En esa misma línea, la perspectiva interaccionista, que tiene a Vygotski como mayor representante, defiende que el ser humano es un ser social y la interacción social tiene un papel central en el aprendizaje. A partir de las aportaciones de Vygotski (1962 y 1978 apud URMENETA, 2001), sobre todo, el concepto de *zona de desarrollo proximal* (ZDP), la perspectiva interaccionista afirma que la interacción con un hablante más experto crea oportunidad de la adquisición de una lengua, ya que, "la cooperación entre el hablante experto y el aprendiz en esta zona crea unas condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes por este último, y el avance y consolidación de su repertorio lingüístico." (URMENETA, 2001). Así que en una conversación con un experto en la lengua el aprendiente puede hacer uso de las modificaciones conversacionales que, según Long (1983), son las claves para la adquisición de una lengua.

Las teorías presentadas en este apartado presentan principios que estimulan el desarrollo de la DAC. Las teorías de Aprendizaje aportan presupuestos relevantes, sobre todo, lo que se vinculan a los Enfoques Comunicativos y Comunicacionales, como atención a la comunicación en el proceso de enseñanza de LE (WIDDOWSON, 1991). Según presentado anteriormente el comunicativismo defiende el uso del lenguaje (HYMES, 1972), a través del desarrollo de la competencia comunicativa. Además, las teorías de aprendizaje interaccionistas destacan la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje de LE (LONG, 1983; VYGOTSKI, 1962 y 1978 apud URMENETA, 2001). Estas aportaciones exigen del alumno más DAC para participar activamente en el aula.

Por último, las aportaciones de las teorías de aprendizaje reconocen el influjo de las variables afectivas (KRASHEN, 1981 apud LARSEN-FREEMAN y LONG, 1984), como la DAC, esta característica es relevante pues reconoce factores que influyen el en aula de LE y que pueden afectar el desarrollo del estudiante en la lengua meta.

Ya, las teorías de ASL destacan la importancia de la interacción como práctica positiva para la adquisición de lenguas extranjeras (LONG 1984). La comunicación en la lengua meta crea oportunidades de aprendizaje pues facilita la obtención de *input* y la producción de *output*. Además, también se destaca la relevancia de las variables afectivas en las teorías de ASL, principalmente a partir de las proposiciones de Krashen (1981 apud LARSEN-FREEMAN y LONG,1984) sobre el filtro afectivo. Las variables afectivas, como la DAC, tienen atención de las teorías de ASL, pues se reconoce que estas pueden afectar positiva o negativamente el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua meta del alumnado. Así, las teorías de ASL corroboran las teorías de aprendizaje y proponen principios teóricos que orientan los procesos de enseñar y aprender lenguas y que, además, pueden estimular el desarrollo de la DAC en las clases de LE.

3.2 ¿Cuál es la importancia de las variables afectivas para el aprendizaje de lenguas?

El término Afectividad se utiliza para referirse a “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta.” (ARNOLD y BROWN, 2000, p. 256), más especialmente en el aula de LE, trata sobre las emociones y sentimientos vivenciados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y que pueden estimular o debilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Las investigaciones que se dedican a estudiar la afectividad afirman que la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se opone al cognitivo (ARNOLD y BROWN, 2000), sino que son mutuamente importantes y se correlacionan en la construcción de una base firme para el desarrollo en la lengua meta.

La atención a las variables afectivas es prevista incluso por el Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas (2002), en adelante MCER. El MCER presenta

y describe aspectos de las variables afectivas en la competencia existencial, o el saber ser:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen para su identidad personal. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, p.103)

A partir de la competencia existencial, el MCER reconoce la importancia de las variables afectivas en el proceso de aprendizaje de lenguas. Dedicar atención a estos factores puede ser la clave para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de LE.

Además de los factores internos, es importante destacar que “los alumnos no están anclados en un estado fijo, sino que están condicionados por fuerzas del contexto social que les afectan” (ARNOLD y BROWN, 2000, p. 272 - 273), así ni las variables internas son permanentes y estables ni los alumnos están exentos de los efectos de alteraciones contextuales. El contexto externo y situacional puede afectar todo el conjunto de variables afectivas, por este motivo algunos estudios (BARRIONUEVO, EXTREMERA y PRIETO, 2021; CALAFATO y GUDIM, 2022; TOYODA y YASHIMA, 2021; MULYONO y SASKIA, 2021) se han centrado en investigar los efectos de diferentes contextos educativos en los alumnos.

Además, otro reto para el docente, en lo que se refiere a las variables afectivas, es intentar apoyar el proceso de aprendizaje del alumno, buscando asegurarse de que el contexto de enseñanza tenga efectos positivos en los estudiantes (ARNOLD, 2015). Además,

> Gran parte del trabajo que realiza el facilitador con la dinámica de grupos es el de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos y, en condiciones apropiadas, utiliza ambos para el desarrollo del crecimiento. (ARNOLD y BROWN, 2000, p. 275)

Así, el papel y las actitudes del profesor son de gran relevancia para la reducción del efecto de las variables afectivas negativas y fortalecimiento de un ambiente favorable para el desarrollo educacional de los estudiantes.

Entre las principales variables afectivas que influyen el aprendizaje de lenguas, se consideran VA positivas la motivación, la autoestima, inteligencia emocional, entre otras (MORA, 2005; DIAS PINTO, 2009; ARNOLD, 2015). A su vez

las VA negativas se refieren a la ansiedad, la inseguridad, el miedo o temor, entre otras (MORA, 2005; ARNOLD, 2015). Las creencias, así como la autopercepción de la competencia comunicativa (RIASATI, 2018; AL-AMRANI, 2022), pueden representar tanto una VA positiva como una VA negativa (MORA, 2005; ARNOLD, 2015), “las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación, y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales” (PUCHTA, 2000, p.273).

Así como las creencias, la Disposición a Comunicarse en LE es una variable que puede influir positivamente o negativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, como presentaremos con más detalles en el apartado siguiente.

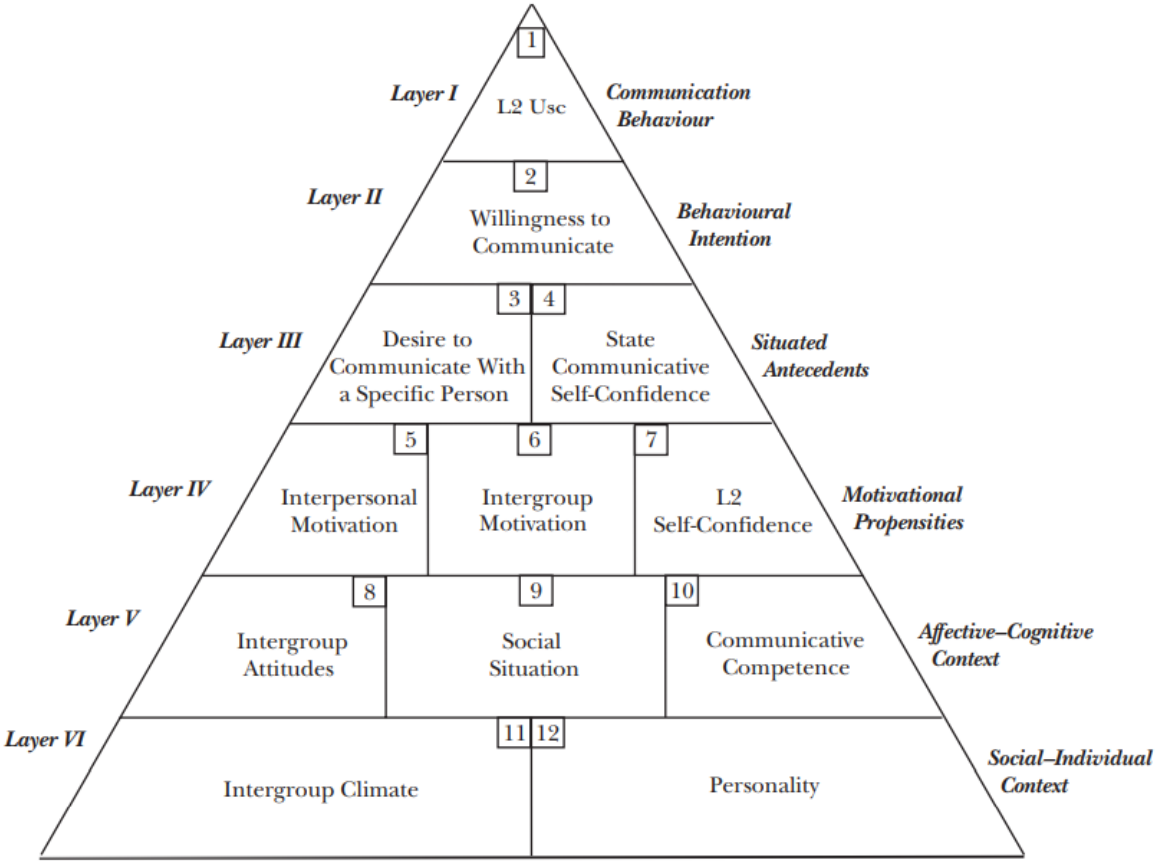
3.3 ¿Cuál es la importancia de la Disposición a Comunicarse en LE (DAC) para el aprendizaje de lenguas?

La Disposición a Comunicarse (DAC) se refiere a la tendencia de los individuos a participar en la comunicación de manera libre, cuando tienen la oportunidad de hacerlo (MCCROSKEY y BAER, 1985). MacIntyre, Dörnyei, Clément, y Noels (1998) complementan esta definición, teniendo en vista la DAC en LE, cuando postulan que es "[...] a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (MACINTYRE et al, 1998, p.547). Basándose en este concepto que se comprende esta variable como un factor de diferencia individual que puede facilitar la adquisición de una LE, y como un resultado no lingüístico del proceso de aprendizaje de idiomas, sobre todo, en sistemas pedagógicos que enfatizan la comunicación (MACINTYRE, 2007).

La DAC puede estar afectada por diferentes factores internos y externos al individuo, incluso factores como las experiencias vivenciadas, las situaciones comunicativas, la competencia autopercibida, la ansiedad comunicativa, y otras características sociales y psicológicas que influyen en el comportamiento comunicativo de los estudiantes.

Buscando comprender el funcionamiento de la DAC y los posibles aspectos que la impactan, MacIntyre propone un modelo heurístico piramidal (Figura 01) en el cual intenta organizar y describir las características que forman parte e influyen en el grado de DAC en LE de los individuos.

FIGURA 01 - The Pyramid Model of WTC



FONTE: MACINTYRE, BURNS, y JESSOME (2011, p.82)

Según el modelo acima (Figura 01) cada uno de los seis niveles presentes en la pirámide comprende factores que influyen en grado de disposición que el estudiante dispone para comunicar o no en la lengua meta en una situación específica.

El Nivel VI del modelo piramidal, presenta el contexto en dos factores social e individual. El primero se refiere al clima intergrupal y el segundo a la personalidad. Estos factores dicen sobre todo al sentimiento de pertenencia en un grupo, así como, las relaciones interpersonales que pueden ejercer influencia en la disposición a comunicarse en el del aprendiz, “issues of affiliation and control (broadly defined) are the most basic of motives, exerting their effects throughout the system.” (MACINTYRE et al, 2007, p.568). Sobre la personalidad, esta se ve afectada por prejuicios y creencias preconcebidas, “thus, certain personality traits may reduce the likelihood of amicable relations between members of different ethnolinguistic groups” (MACINTYRE et al, 1998, p.557).

Seguidamente, el Nivel V del modelo piramidal dice del contexto afectivo y cognitivo. Estos factores representan las experiencias del aprendiz, aptitudes y motivaciones de la base de un individuo (MACINTYRE et al, 1998). Así, son presentados los factores de actitudes intergrupales, situación social y competencia comunicativa.

Por su vez, el Nivel IV del modelo piramidal, trata de las tendencias motivacionales, destacando la motivación interpersonal e intergrupal, además, incluye la autoconfianza en la LE. “Motivational propensities are based on the affective and cognitive contexts of inter- group interaction and ultimately lead to state self-confidence and a desire to interact with a particular person” (MACINTYRE et al, 1998, p.550), por esto la motivación es destacada entre los factores de influyen el la DAC en LE.

Llegando a los niveles superiores vemos el Nivel III del modelo piramidal, que presenta las experiencias de comunicación. El primero de los factores que componen este nível es el deseo a comunicarse con personas específicas, que se trata de una combinación de los factores motivacionales del nível IV. El segundo factor es la autoconfianza en su capacidad comunicativa, que dice de una confianza que puede ser transitoria (MACINTYRE et al, 1998).

El Nivel II del modelo piramidal: Intención Comportamental, trata de la Disposición a Comunicarse en sí. En este modelo se comprende la DAC como un comportamiento intencional vinculado a la oportunidad de producir el comportamiento (MACINTYRE et al, 1998).

Por último, en la cumbre de la pirámide tenemos el Nivel I del modelo piramidal: Comportamiento Comunicativo. Este nivel presenta el factor del uso de la LE, “we treat communication behaviour in a broad sense, which includes such activities as speaking up in class, reading 12 newspapers, watching L2 television, or utilizing a L2 on the job” (MACINTYRE et al, 1998, p.547). La comunicación auténtica es el último nivel, que puede ser observado como el resultado de diferentes variables que se interrelacionan en un sistema complejo (MACINTYRE et al, 1998). El estudio de estos factores muestra la importancia de tener atención a los aspectos relacionados con las variables afectivas que afectan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y a la disposición a comunicarse en la lengua meta de los aprendices.

Los tres niveles de la base de la pirámide representan características más estables y duraderas del proceso comunicativo, se tratan de propiedades estables de largo plazo tanto del ambiente como del individuo (MACINTYRE et al, 1998). A su vez, los tres niveles superiores de la pirámide representan características temporales o situacionales de la DAC, estos aspectos son transitorios y dependen del contexto comunicativo específico (MACINTYRE et al, 1998).

Para la presente investigación se buscó realizar una revisión bibliográfica a partir de estudios actuales (2018-2022) sobre la DAC en LE, analizando los principales presupuestos teóricos que aportan y como corroboran los estudios anteriores, además, se intentó verificar las principales variables que se relacionan con la DAC. Según los resultados del análisis se evidencia la importancia de la DAC en LE con base en los siguientes datos.

De las búsquedas iniciales realizadas para el análisis se han encontrado entre los años de 2018 a 2022 alrededor de 121.000 trabajos en inglés, 7 trabajos en lengua española y 0 en portugués. De este total fueron seleccionados 30 estudios a partir de los criterios establecidos para esta investigación (véase en 2.3). Con relación al año de publicación: un 16,7% (n=5) fueron publicados en 2018, un 16,7% (n=5) en 2019, un 10% (n=03) en 2020, un 33,3% (n=10) en 2021 y un 23,3% (n=7) en 2022. Se observa que en los últimos años, hubo un incremento en el número de investigaciones relacionadas con la DAC en LE. Es posible que la pandemia que acometió el mundo en 2020 ha impactado los estudios realizados en este año, así como, puede haber impulsado las investigaciones sobre la DAC en los años seguintes, ya que trás más de un año de aislamiento, a depender de la región, se volvió a la presencialidad, sobre todo en las clases de LE este retorno generó un cambio significativo en el contexto comunicativo de la comunicación oral podendo afectar la DAC de los estudiantes. Las investigaciones analizadas corroboran a los estudios anteriores pues evidencian que la DAC tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, así que se entiende que es relevante investigar acerca de esta temática con el objetivo de fomentar en el aula de LE una enseñanza más efectiva y motivadora, además, se destaca la importancia que tiene esta variable. Además, el hecho de que se sigue investigando sobre la DAC, muestra que no se ha explotado todo lo que se podía sobre esta variable, así que todavía hay huecos investigativos a ser rellenados y preguntas a ser contestadas.

Con relación a la lengua original de los estudios catalogados se observa que un 83,33% (n=25) están escritos en inglés y solamente un 16,67% (n=5) en lengua española. En nuestra investigación no se ha encontrado ningún trabajo investigativo sobre la DAC en lengua portuguesa. Así también, en la clasificación y agrupación por continente se revela que el continente Asiatico es responsable por un 53,33% (n=16) de las investigaciones sobre la DAC en LE, seguidos por América con un 20% (n=6), Europa con un 16,67% (n=5) y Oceanía con un 3,33% (n=1), además se encontró 6,67% (n=2) investigaciones de Turquía y Rusia, países transcontinentales con territorio en Europa y Asia. Luego, en Brasil no se ha encontrado ninguna investigación sobre el tema de la DAC, revelando el gran hueco investigativo acerca de este tema en Brasil. Los estudios sobre DAC todavía siguen centralizados en ciertas zonas del mundo, no siendo estudiado en contextos diferentes, como el brasileño. Aunque se reconozca la relevancia de la DAC en el proceso de aprendizaje de lengua, la falta de estudios en contextos específicos es un reto, pues no se sabe con seguridad científica como esta variable funciona y el grado de significancia en los alumnos brasileños, y demás países que no cuentan con literatura sobre la temática.

Acerca de las informaciones específicas, un dato relevante levantado en la investigación es sobre qué lengua se tratan los estudios catalogados. Los resultados mostraron que un 86,67% (n=26) de los seleccionados se dedican a inglés como lengua extranjera, mientras que sólo un 6,67% (n=2) de los 30 estudios catalogados se trataban de investigación sobre español como lengua extranjera (ELE), todavía se encontraron un 3,33% (n=1) sobre la enseñanza de ruso como LE y un 3,33% (n=1) que investiga, en un mismo análise, el francés, el español y el alemán como LE. Estudiar inglés como LE no es lo mismo que estudiar español, tampoco ruso, cada lengua tiene características propias y retos específicos para la enseñanza que deben considerarse en las investigaciones, no siempre se puede transferir los resultados encontrados en investigaciones que tratan del estudio de inglés como LE a las experiencias del español como LE. Los datos encontrados en esta investigación revelan la necesidad de investigación sobre cómo se dan los influjos de la variable de la DAC en el contexto de español como LE, así como en otras lenguas extranjeras que ni al menos se ha encontrado una investigación, como es el caso de portugués.

La importancia de la DAC en LE para el aprendizaje es evidenciado, primeramente, a partir de los estudios que definen que un nível alto de DAC puede facilitar la adquisición de una LE, sobre todo, en sistemas pedagógicos que enfatizan la comunicación (MACINTYRE, 2007). Además, un alto nivel de DAC puede representar más oportunidades de aprendizaje que contribuye para el desarrollo comunicativo individual del estudiante (DÍAZ PINTO, 2009). Aunque las primeras investigaciones sobre la DAC surgen entre los años 80 y 90 (MCCROSKEY y BAER, 1985; y, MACINTYRE et al, 1998), a partir del análisis realizado en este estudio, se observa que esta variable sigue siendo bastante estudiada y cuenta con investigaciones que corroboran los estudios anteriores, destacando la importancia de esta variable para el aprendizaje de LE.

3.4 ¿Qué variables se relacionan con la DAC?

Muchas investigaciones se dedican a correlacionar la DAC con otras variables con el objetivo de medir el impacto que estas pueden representar en el nível de DAC de los individuos (por ejemplo, SUVONGSE y CHANYOO, 2022; MULYONO y SASKIA, 2021; LEE y HSIEH, 2019; RIASATI, 2018). Por este motivo, en este apartado, intentamos presentar las principales variables que se relacionan con la DAC.

Las variables relacionadas con la DAC pueden estar organizadas en dos grupos según su tipo: Variables Internas (VI) y Variables Externas (VE). Las Variables Internas contemplan los factores internos al individuo que pueden ser más o menos duraderos, positivos y negativos. Entre las VI se destacan: la ansiedad, la motivación, la autoconfianza en LE, la autopercepción de la competencia comunicativa, entre otros factores. Por su vez las Variables Externas se relacionan con cambios situacionales y a aspectos asociados al contexto comunicativo, estas variables pueden impactar positiva o negativamente en la DAC de los individuos, como defendido por diversas investigaciones presentadas más adelante.

MacIntyre, Clement, y Donouan (2002) en su investigación realizada con un grupo de estudiantes de francés como LE del 7º, 8º y 9º grado, presenta como variables asociadas que influen en la DAC, la motivación y la ansiedad, además, afirma que en su grupo experimental el sexo y la edad de los participantes tuvieron un pequeño impacto en los resultados, aunque no tan significativo. Sobre la

ansiedad, afirma que “A reduction in anxiety might be necessary to produce continuing gains in WTC, given the tendency for anxiety to be negatively correlated with WTC [...]” (MACINTYRE et al, 2002, p.21). Se comprende que cuando el individuo está ansioso es menos probable que se lance a la comunicación oral, así que es relevante poner en marcha estrategias para reducir el efecto de esta variable en el grado de DAC.

A partir de esta idea, muchos otros autores se dedicaran a investigar las relaciones entre la DAC y la ansiedad (DIAS y ESPITIA, 2018; RIASATI, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; HOROWITZ, 2019; MULYONO y SASKIA, 2021; FATIMA et al, 2020; AL-AMRANI, 2022, entre otros), con el objetivo general de medir el nível de impacto de esta variable afectiva negativa en los individuos y proponer prácticas que atenúen la ansiedad y fomenten la DAC.

Uno de esos estudios fue realizado por Cordeiro (2018). La autora analizó tres cursos de español como lengua extranjera, de nivel intermedio, en la Universitat de Valencia. Los resultados evidencian que se puede atenuar los efectos de la ansiedad y producir un mayor nível de DAC con el uso de actividades basadas en la teoría de las inteligencias múltiples.

En otro estudio realizado por Bensalem (2022), con un grupo de 349 estudiantes de inglés como LE, en universidades públicas de Arabia Saudita, fue revelado que el disfrute predice la DAC. Los resultados sugieren que una sensación de mayor disfrute por parte de los alumnos puede haber neutralizado los efectos de la ansiedad en la DAC, lo que indica el rol de las emociones positivas.

Un número significativo de estudios han demostrado que la motivación también puede afectar positivamente la DAC (SAEEDAKHTAR et al, 2018; RIASATI, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; BARRIONUEVO et al, 2021; MACINTRYRE y WANG, 2021; MULYONO y SAKIA, 2021; KIM et al, 2022; SUVONGSE y CHANYOO, 2022).

Aoyama y Takahashi (2020) realizaron un estudio con 88 estudiantes japoneses de inglés como LE y estudiaran la motivación a partir de dos tipos, motivación integrativa y motivación instrumental, se consideró también las variables de autoconfianza en LE y la aculturación. Se concluyó que para alumnos que mostraban motivación integrativa, la mediación de la autoconfianza en LE fue significativa para el aumento en el nível de DAC de los participantes, pero no para los alumnos de motivación instrumental.

Así como la motivación, se reconoce la autoconfianza como una variable que puede impactar positivamente la DAC en LE. Saeedakhtar, Hamidizare y Abdi (2018) reconocen la importancia de fortalecer la motivación, así como la autoconfianza, y buscar disminuir la ansiedad para fomentar la DAC en LE. Los resultados del estudio realizado con 133 estudiantes universitarios de inglés como LE,de nível intermedio, indicaron que la motivación, tanto intrínseca cuanto extrínseca, fueran significativamente correlacionadas con DAC en LE. Los investigadores concluyen con la recomendación de que los docentes fomenten la DAC de los alumnos reconociendo los factores individuales y situacionales que afectan esta variable (SAEEDAKHTAR at al, 2018).

La Competencia Comunicativa Autopercibida, es otra variable destacada en las investigaciones sobre la DAC en LE (RIASATI, 2018; LEE y DRAJATI, 2019; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; FATIMA et al, 2020; DARASAWANG y REINDERS, 2021). La percepción que tiene el individuo sobre su propia competencia comunicativa, que puede o no predecir el real grado de competencia comunicativa. En su estudio sobre DAC relacionada con variables afectivas, Al-Amrani (2022) obtiene el siguiente resultado: Los estudiantes del primer año tenían una mayor competencia comunicativa autopercibida, en comparación con los alumnos de cuarto año. Aunque el resultado esperado fuese que los estudiantes con mayor competencia comunicativa, fueran los de nivel avanzando y consecuentemente que tuvieran una mayor DAC, no obstante la autopercepción de su competencia comunicativa, asociada a otros factores como motivación y niveles bajos de ansiedad, impulsaron a los alumnos del primer año demostraron tener una mayor DAC.

También acerca de la relación entre las VI y VE, Dastgoshadeh y Javanmardi (2021) realizaron una investigación que relaciona la DAC e Inteligencia Emocional con la interacción social. Según el estudio, se concluye que considerar la Inteligencia Emocional en las clases de inglés como LE parece ser muy eficaz para fomentar la DAC pues esta facilita la comunicación con el otro. Además, según los resultados de Dastgoshadeh y Javanmardi (2021), es plausible promover los aspectos emocionales junto a los aspectos de interacción social en las clases.

Entre los factores externos al individuo, el contexto comunicativo es el más destacable, esta variable comprende el aspecto contextual y situacional en el cual está involucrada la comunicación. Un ejemplo es la investigación llevada a cabo por

Toyoda y Yashima (2021), realizada con estudiantes de secundaria con el objeto de medir la DAC asociada a las variables contextuales, mediante tareas interactivas. Los resultados obtenidos revelaron que la integración de dos factores relacionados con el contexto comunicativo, a saber, factores de interlocutor (como activos esfuerzos de comunicación, negociaciones verbales y no verbales, y buena relación con el interlocutor), y factores de condición de la tarea (interés en el tema, poca o ninguna dificultad en la tarea, objetivo claro e implementación de tareas auto seleccionadas), estimularon la DAC situacional de los participantes. Destacando la importancia de estas variables en la DAC de los alumnos en el aula, y así la necesidad de estudio y atención de los docentes sobre estos aspectos.

Macintyre y Wang (2021) realizaron una investigación que se ha dedicado a verificar el nível de DAC de los participantes a partir del modelo piramidal. Entre las variables investigadas se dedicaran a verificar el impacto de diferentes temáticas, y sobre esto dicen que la DAC cambia a medida que las motivaciones y emociones de los oradores se ven influenciadas por la profunda relevancia personal de los temas en discusión. Así, a depender de la relación del alumno con el tema abordado puede tener mayor o menor DAC en un contexto comunicativo específico.

Algunas investigaciones actuales han investigado sobre el contexto digital y su efecto en la DAC, dentro y fuera del aula (HOROWITZ, 2019; LEE y HSIEH, 2019; MULYONO y SASKIA, 2021). En la investigación llevada a cabo por Lee y Hsieh (2019), se concluyó que los estudiantes contemporáneos pueden sentirse más cómodos con los métodos digitales de comunicación en comparación con los métodos tradicionales. Además, se destaca que lo digital puede contribuir en la creación de ambientes capaces de generar menores niveles de ansiedad en LE.

Otras variables externas relevantes para la comprensión de la DAC es la agrupación y las actividades. Sobre esto, Shaffer (2021) defiende que la DAC puede aumentar o disminuir según la actividad y el tipo de agrupación utilizada en el aula. Además, el estudio enfatiza la necesidad de una planificación cuidadosa por parte de los profesores de LE.

A continuación se presentarán los resultados de la investigación llevada a cabo en este estudio sobre los producciones sobre la DAC en LE. Se buscó con el análisis, contestar a las preguntas investigativas de este trabajo a partir de los datos actuales. Para clasificar las variables asociadas a la DAC investigadas en los estudios catalogados, fueron creadas dos categorías de análisis: (1) Variables

Internas (VI): factores que forman parte de la personalidad del alumno y actúan individualmente en el aprendiz (ansiedad, motivación, autoconcepto, personalidad, entre otras) (ARNOLD y BROWN, 2000); y, (2) Variables Externas (VE), se refieren a las variables relacionadas con el contexto de aprendizaje y a factores de relación con el grupo (ARNOLD y BROWN, 2000) (situación, agrupación, actividad, clima grupal, enfoques, recursos, actitud del profesor, etc.). Algunas investigaciones catalogadas en el análisis, fueron clasificadas en más de un grupo (VI y VE) por estudiar dos o más variables. Los resultados muestran que un 66,67% de los estudios analizados se dedican a relacionar la DAC con VI, mientras que un 86,67% relaciona la DAC con alguna VE (Figura 2).

Figura 2 - Variables Asociadas a la DAC en los Estudios Seleccionados

Variable Asociada	Porcentaje (n)
Variables Internas	66,67% (n=20)
Variables Externas	86,67% (n=26)

Trás clasificar las variables en estos dos grandes grupos, se intentó observar y calcular sobre cuáles variables se dedican las investigaciones catalogadas. De esta manera, se verificó que dentro del total de las Variables Internas (n=20), de las Variables Externas (n=26), se encontró las siguientes variables específicas asociadas a la DAC (Figura 3).

Figura 3 - Variables Específicas Asociadas a la DAC en los Estudios Seleccionados

Variables Internas (n=20)		
Variables	%	n=
Ansiedad	**55,00%**	11
Motivación	**50,00%**	10
Temor/Miedo	**10,00%**	2
Disfrute/Valor/Interés	**15,00%**	3
Autoconfianza	**35,00%**	7
Personalidad	**15,00%**	3
Autopercepción de la CC	**15,00%**	3
Inteligencia Emocional	**5,00%**	1

Emociones	**5,00%**	1
Variables Externas (n=26)		
Variables	%	n=
Contexto Comunicativo (Personal/Educacional)	**62,50%**	10
Aculturación (Intercambistas)	**6,25%**	1
Contexto Social Individual (Género/Profesión)	**12,50%**	2
Contacto/Exposición a L2	**6,25%**	1
Agrupación	**6,25%**	1
Clima Intergrupal	**6,25%**	1
Actitud del Profesor	**18,18%**	2
Estratégias Comunicativas	**9,09%**	1
Evaluación	**9,09%**	1
Actividades/Recursos	**63,64%**	7

Entre las variables internas, es esperado que los factores de ansiedad (55%, n=11) (DIAS y ESPITIA, 2018; RIASATI, 2018; CORDEIRO, 2018; DEWAELE y DEWAELE, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; HOROWITZ, 2019; MULYONO y SASKIA, 2021; FATIMA et al, 2020; AL-AMRANI, 2022; BENSALEM, 2022) y motivación (50%, n=10) (SAEEDAKHTAR et al, 2018; RIASATI, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; BARRIONUEVO et al, 2021; MACINTRYRE y WANG, 2021; MULYONO y SAKIA, 2021; KIM et al, 2022; SUVONGSE y CHANYOO, 2022) sean los temas más comunes entre los trabajos seleccionados, este dato corrobora que son VA importantes. Desde las primeras investigaciones sobre la DAC (por ejemplo, MCCROSKEY, 1985; y, MACINTYRE,1998) e incluso en el modelo piramidal de McIntyre *et al* (2011) estas variables están destacadas por ejercer una gran influencia en el nivel de DAC del individuo.

Los estudios actuales corroboran que afectan la DAC las variables del Temor/Miedo (GÓMES, RESTREPO y LARENAS, 2021; SUVONGSE y CHANYOO, 2022), el Disfrute/Valor/Interés (DEWAELE y DEWAELE, 2018; LEE y DRAJATI, 2019; BESALEM, 2022), la Autoconfianza (RIASATI, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; FATIMA et al, 2020; MULYONO y SASKIA, 2021), la Personalidad (CORDEIRO, 2018; FATIMA et al, 2020; SUVONGSE y CHANYOO, 2022), la Autopercepción de la Competencia Comunicativa (RIASATI, 2018; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; FATIMA et al, 2020),

la Inteligencia Emocional (DASTGOSHADEH y JAVANMARD, 2021) y las Emociones (BESALEM, 2022).

Además, se percibe la falta de algunas variables prescritas en los estudios sobre la DAC y las variables asociadas, como los estilos de aprendizaje, previstos como una variable relevante (ARNOLD y BROWN, 2000; MORA, 2005; y, ARNOLD, 2017), pero que no se encontró ninguna investigación dedicada a este tema entre los estudios dedicados a la DAC en LE seleccionados en este recorte temporal (2018 - 2022).

Entre las variables externas, se observa que la mayoría de las investigaciones analizadas tratan de asociar la DAC con el Contexto Comunicativo. Por más que este sea un factor que suele ser amplio y diverso, es destacable el interés de los investigadores por aspectos relacionados con el contexto en el que se dan las clases, el ambiente digital (HOROWITZ, 2019; LEE y HSIEH, 2019; MULYONO y SASKIA, 2021), en contexto comunicativo de aculturación (AOYAMA y TAKAHASHI, 2020), incluso algunas acerca del grupo en el que se da esta comunicación (SHAFFER, 2021). Este dato puede indicar la importancia de pensar más allá de las variables afectivas individuales e internas, los estudios contemporáneos seleccionados intentan en su gran mayoría vincular variables interna y externas, además, reconocen el ambiente escolar como un campo de investigación.

A partir del ya destacado interés de los estudios actuales en pensar sobre los factores externos al individuos, también se observa que algunas investigaciones se centran más en la enseñanza y buscan investigar la DAC en LE asociada a diferente metodologías y estilos de docencia (DIAS y ESPITIA, 2018; LEE y DRAJATI, 2019; HOROWITZ, 2019; AYEDOUN et al, 2019; SHAFFER, 2021; BALACHANDRAN et al, 2021; SUVONGSE y CHANYOO, 2022; CALAFATO y GUDIM, 2022; BUI et al, 2022).

Sin embargo, aunque se reconoce que los aspectos relacionados con la enseñanza son relevantes y pueden ejercer influencia en la DAC, no se ha encontrado ningún estudio que profundice el tema y analicen Enfoques de Enseñanza entre las producciones seleccionadas para esta investigación. Hay estudios como Menezes (2014) que investiga la DAC bajo el AICLE y Enseñanza Formal, pero en el análisis realizado en esta investigación, teniendo en vista el

recorte temporal (2018-2022), no se encontró estudios que se dedican a investigar la DAC en un Enfoque específico.

En una reflexión sobre el enfoque más propenso a la DAC, destacamos la afirmación de Freire que dice que "para ser autêntico só pode ser dialógico e isto significa vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade" (FREIRE, 1970, p.43, apud MOURA, 2007, p.61), esto destaca la importancia del diálogo y de una enseñanza que considera el aprendiz como parte importante en el proceso de aprendizaje considerando sus factores individuales a partir de una mirada amplia del contexto, visando la transformación de la realidad. En este sentido Moura (2007), afirma:

> Consideramos uma matriz comunicacional, [...], mais coerente com a formação de professores de LE que propomos uma vez que, além dos interesses da sociedade e das necessidades dos sujeitos, esta concepção considera a noção de competência como multidimensional e abarca tanto os anseios dos indivíduos quanto os aspectos que são peculiares a cada indivíduo (pois as experiências, crenças, valores, conhecimento de mundo, etc. variam de sujeito para sujeito) e de ordem sociocultural, situacional, (contextual-organizacional) e processual, descartando, assim, uma compreensão de competência com um enfoque apenas no desempenho. (MOURA, 2007, p.49)

3.5 ¿Qué prácticas pueden fomentar la DAC en LE?

Para contestar a esta pregunta recogemos algunas conclusiones de investigaciones en el campo de teorías de adquisición de lenguas, teorías de aprendizaje de lenguas y de las investigaciones sobre la DAC en LE, conforme serán presentadas en este apartado.

En los estudios acerca de la teoría de adquisición de segundas lenguas (ASL) (véase 3.1), uno de los principios defendidos es la importancia del *input* variado, a partir de las contribuciones de Krashen, se comprende, de manera general, que cuanto mayor sea la exposición a la lengua más rápido y completo será el aprendizaje (ELLIS, 2006).

Así, Ellis (2006) presenta dos puntos a partir de las ideas de la teorías de ASL que pueden ser adoptados por los docentes: (1) “Incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula” (ELLIS, 2006, p.43); y, (2) “crear oportunidades para que los estudiantes reciban input fuera del aula” (ELLIS, 2006, p.43). Ambas indicaciones proponen aumentar la exposición del alumno a la lengua estudiada, y

demuestran la relevancia de la DAC de los alumnos en el proceso de adquisición de la lengua meta, pues el uso de la segundas lenguas (L2) o LE dentro del aula depende también de la aceptación de los alumnos y el deseo de intentar comunicarse en la lengua, en otras palabras, parte de un nivel más alto de DAC en LE.

Además, Según Ellis (2006, p.43), “Es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único input que reciben se halla en el contexto de un número limitado de canales semanales basadas en un libro de texto”, de esta manera, para un desarrollo más efectivo del alumno y un aprendizaje significativo de la lengua meta, es fundamental que el docente intente fomentar la DAC en los alumnos empleando para ello diferentes estratégias metodológicas.

Otro aspecto destacado es la importancia del *output*, la producción oral de discurso, por parte del hablante en una comunicación (LONG, 1983). Según las teorías de adquisición de LE, insertar tareas en las que se exige *output* de los estudiantes en las clases de LE es importante pues ofrece más oportunidades de desarrollar sus conocimientos (ELLIS, 2006) y también su competencia comunicativa.

Una forma de incluir el *input* y el *output* es a través de la interacción oral. Las ideas de Long (1983) pueden matizar la relevancia de la interacción, ya que esta “[...] implica que el aprendiz se involucra de forma activa en la obtención de input comprensible y no es un mero receptor del mismo.” (LONG 1983 apud URMENETA, 2001, p. 07). La interacción es vista por Long como estrategia que estimula la producción de secuencias de negociación de significados, lo que exige que el alumno planifique el discurso de manera conjunta con su interlocutor, no solo recibiendo *input* sino también produciendo *output* (URMENETA, 2001). Pero la participación en la interacción depende de la disposición de los participantes en comunicarse y mantener el discurso. Así que, la DAC del alumnado es importante para llevar a cabo las ideas presentadas por las teorías de adquisición, en las que defienden que tareas que incluyen la interacción oral pueden generar más oportunidades de adquisición de lenguas.

A su vez las teorías de aprendizaje también presentan ideas y conceptos eficaces para el fomento de la DAC en estudiantes de LE, más específicamente, a partir de las teorías que fundamentan el Enfoque Comunicativo (EC) y

Comunicacional (ECC) (véase 3.1), se pueden destacar ideas y propuestas que funcionan como principios orientativos relevantes para los docentes. En este Enfoque se destaca la comunicación como hilo central de la propuesta, y por lo tanto, estimulan una participación activa del estudiante (HYMES 1972; y, PRABHU, 1987), este principio impulsa a proponer actividades que puedan motivar a los estudiantes de forma que deseen comunicarse y construir el discurso con el grupo clase. Este tipo de actividad puede fomentar la DAC, pues pone al alumno en una posición en la cual comunicarse es fundamental para su desarrollo individual y para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques comunicativos destacan la relevancia de centrarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas, así como las destrezas de expresión y comprensión oral, de manera integrada (CASSANY, 1999). De esta manera, el alumnado es estimulado siempre a comunicarse, pues todas las actividades y tareas llevadas a cabo en el aula tiene el aspecto comunicativo, sea como objetivo central o de forma integrada, que puede motivar a los estudiantes a participar y aumentar su DAC en LE.

Además de las contribuciones de las teorías de ASL y las teorías de Aprendizaje en LE, se pueden observar principios orientativos significativos a partir de una análisis de las producciones realizadas acerca de la DAC en LE. Las prácticas reunidas en los estudios analizados en esta investigación pueden ayudar a los profesores de LE a fomentar la DAC de sus alumnos a través de prácticas y procedimientos que fueran objeto del estudio.

En la investigación llevada a cabo por Gomes, Restrepo, y Díaz Larenas (2021) revela una correlación positiva entre las estrategias de comunicación y la DAC, a su vez, Ayedoun, Hayashi, y Seta (2019) a partir sus investigaciones encontraron resultados que sugieren que el desarrollo de las estratégias comunicativas, así como el fortalecimiento de variables afectivas positivas, puede empoderar el hablante y generar una mayor disposición a comunicarse en la lengua meta.

En consonancia con Ayedoun et al (2019), entre otros autores (ARNOLD y BROWN, 2000; CASSANY, 2004; DASTGOSHADEH y JAVANMARD, 2021), se observa la relevancia de proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje que dedique atención, no solamente al contenido a ser presentado, pero también a las relaciones interpersonales en el aula, las variables afectivas del alumnado, percibidas a través de actitudes y reacciones de los estudiantes, bien como, atender

a la competencia afectiva del profesor, pues de esta manera se puede desarrollar una base más firme sobre la cual el estudiante puede seguir su proceso de aprendizaje de manera más efectiva. Así, presentar una práctica preocupada por posibles influjos relacionados con la afectividad puede tener resultados positivos en el fomento de la DAC en LE de los alumnos.

Según Saeedakhtar y Abdi (2018), a partir de la investigación realizada, se reconoce que los factores afectivos, individuales y situacionales afectan la DAC, y se recomienda que estos factores sean llevados en consideración por los docentes. Esto puede ser evidenciado, por ejemplo, por el estudio realizado por Macintyre y Wang (2021), en el cual los resultados evidenciaron que la DAC puede ser fomentada por influencia del factor afectivo individual de la relevancia personal de los temas discutidos. Además, Dewaele y Dewaele (2018) afirman que crear un clima emocional positivo en el aula puede ayudar a reducir las variables afectivas negativas como la ansiedad e incrementar la DAC. Todavía sobre el contexto de sala de clase, Shaffer (2021) realizó una investigación en la cual verificó que la DAC puede estar influenciada según la actividad realizada, así como el tipo de agrupamiento llevado a cabo en el aula, puede influir positivamente, en su estudio, el agrupamiento por pares se considera el más potente para fomentar la DAC en LE.

Las variables afectivas pueden tener impacto positivo o negativo en la DAC de los estudiantes, por ejemplo una variable que presenta influjos positivos es el disfrute. Según Bensalem (2022) el disfrute de la lengua estudiada que tiene el alumno se revela como un aspecto predictor de DAC en LE. Algunos estudios intentan investigar los impactos de recursos educativos en la DAC, como es el caso de Calafato y Gudim (2022) que concluyen en su investigación que el uso de historietas impulsó la DAC en alumnos de ruso como LE. En otro caso, el uso de juegos se mostró eficaz para mejorar el nivel de DAC de los alumnos de inglés como LE (LIU, VADIVEL, REZVANI y NAMAZIANDOST, 2021). Estos resultados pueden tener relación con el nivel de interés y disfrute de los alumnos en trabajar con este recursos en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Cordeiro (2018) afirma que actividades inspiradas en la teoría de las inteligencias múltiples producen una mayor DAC, además, reducen los efectos de las variables afectivas negativas, revelando así la relevancia que tienen las individualidades en el ambiente educativo. Aspectos individuales como la autoconfianza en LE, que se relaciona positivamente con la DAC (AOYAMA,

TAKAHASHI, 2020), así como los demás estados afectivos que presentan los estudiantes durante las situaciones comunicativas pueden influenciar en la DAC (LEE, DRAJATI, 2019).

Teniendo en cuenta, los resultados de estas investigaciones, se puede notar la importancia de considerar las variables afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un LE y el fomento de la DAC. Así, se puede proponer como principio orientativo que el docente intente crear un clima positivo en el aula, com temas que despierten interés en el alumnado y procedimientos que no atenúan los efectos de las variables afectivas negativas, además, es interesante proponer actividades en las cuales el alumno pueda disfrutar y tener confianza en su competencia comunicativa, teniendo como base la teoría de Krashen de nível de actividades I+1 (FUENTES, 2009) (véase en 3.1).

4. CONSIDERACIONES FINALES

La Disposición a Comunicarse en LE se refiere a la tendencia o deseo de los individuos a participar en la comunicación de manera libre, cuando tiene la oportunidad de hacerlo o no (MCCROSKEY y BAER, 1985), esta es una variable de los estudios de enseñanza de lenguas extranjeras que tal y como se destaca en este estudio cuenta con una tradición investigadora en desarrollo, pues se comprende que un nivel alto de DAC puede representar la búsqueda de un mayor número de oportunidades de aprendizaje, cooperando para el desarrollo comunicativo individual del estudiante (DÍAZ PINTO, 2009).

La Disposición a Comunicarse en LE es una variable que impacta positivamente el desarrollo del alumnado, y que puede significar ventajas en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua meta (DÍAZ PINTO, 2009), esta investigación propuso recoger y analizar estudios realizados sobre la DAC en LE dentro del recorte temporal de cinco años, entre 2018 y 2022.

Tal investigación tuvo como objetivos (1) conceptuar y caracterizar la DAC; (2) reflexionar sobre su importancia para el desarrollo de ELE, a partir de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, (3) analizar los factores que influyen en la DAC con especial atención a aquellos factores capaces de incrementar la DAC en clases de LE, (4) Indicar prácticas de enseñanza capaces de fomentar la DAC en LE.

Se evidencia que la DAC es una variable relevante para el aprendizaje de LE, que contempla los principios teóricos de ASL y de las teorías de aprendizaje de LE, a partir de prácticas y principios en los cuales un bajo nivel de disposición a comunicarse puede significar un bajo rendimiento, al paso que más DAC puede significar más oportunidades de aprendizaje en la lengua meta.

Además, se analizó los factores que influyen en la DAC, a partir de los teóricos precursores que se dedicaron a esta variable (MCCROSKEY y BAER, 1985; MACINTYRE et al, 1998) y aportes de investigaciones dentro del recorte temporal de cinco años (2018 - 2022), dedicando especial atención a aquellos factores capaces de incrementar la DAC en clases de LE. A partir de los estudios actuales analizados, se verificó que varias investigaciones apuntan que un nivel de DAC más alto puede disminuir los efectos de las variables afectivas negativas - ansiedad, desmotivación, inseguridad, miedo al error, etc. - , impulsar el aumento de las variables afectivas positivas - motivación, autopercepción de su competencia comunicativa, disfrute, autoconfianza, etc. - y auxiliar en el desarrollo comunicativo del alumno (DIAS y ESPITIA, 2018; SAEEDAKHTAR et al, 2018; RIASATI, 2018; CORDEIRO, 2018; DEWAELE y DEWAELE, 2018; LEE y HSIEH, 2019; LEE y DRAJATI, 2019; HOROWITZ, 2019; MULYONO y SASKIA, 2021; FATIMA et al, 2020; AOYAMA y TAKAHASHI, 2020; BARRIONUEVO et al, 2021; MACINTRYRE y WANG, 2021; KIM et al, 2022; SUVONGSE y CHANYOO, 2022; AL-AMRANI, 2022; BENSALEM, 2022, entre otros).

Los resultados mostraron que algunas variables juegan un papel significativo en el nivel de DAC de los estudiantes, entre las variables internas, el Temor/Miedo, el Disfrute/Valor/Interés, la Autoconfianza, la Personalidad, la Autopercepción de la Competencia Comunicativa, la Inteligencia Emocional y las Emociones, y entre las variables externas, el Contexto Comunicativo.

Por último, se intentó recuperar las principales prácticas y presupuestos teóricos que pueden auxiliar en el fomento de la DAC del alumnado de LE, entre las cuales destacamos: la importancia de incrementar el uso de LE en el aula creando oportunidades de input (ELLIS et al, 2006); Proponer actividades que exigen producción de output e interacción (LONG, 1983); Desarrollar estrategias comunicativas pueden empoderar a los alumnos generando más DAC (AYEDOUN *et al*, 2019); Observar el clima intergrupal y el tipo de agrupamiento que es más potente para el grupo (DEWAELE y DEWAELE, 2018; SHAFFER, 2021); Promover

actividades que generen altos niveles de interés y disfrute, como factor positivo para el fomento de la DAC (LIU *et al,* 2021; BENSALEM, 2022;); Tener atención a los efectos de las variables afectivas negativas y positivas en el aula de LE (ARNOLD y BROWN, 2000; CASSANY, 2004; DASTGOSHADEH y JAVANMARD, 2021).

A partir de la investigación llevada a cabo en este trabajo, es evidente que la DAC en LE es una variable relevante que debe tener la atención de los investigadores y docentes de LE. Todavía se observan huecos investigativos que deben ser interpretados como espacios de oportunidades para nuevas investigaciones a ser realizadas.

Una conclusión del estudio ha sido que, entre los estudios analizados en esta investigación, solo dos de ellos se dedicaron a analizar la DAC relacionada con la lengua española como lengua extranjera (ELE), aunque se reconozca la relevancia de la variable de la DAC para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, así como revelado a partir del análisis de los estudios actuales, en Brasil no se ha encontrado ninguna investigación sobre la DAC en LE, esto no significa que la variable no actúe o no sea, también, un reto en el campo de enseñanza brasileño, pero evidencia que todavía hay caminos que no fueron estudiados en contextos específicos como el contexto de enseñanza de LE en Brasil.

Una de las limitaciones del estudio fue la dificultad de acceso a algunos estudios sobre la DAC en LE que podrían encuadrarse en los criterios de análisis de la presente investigación.

En futuras investigaciones un camino posible de estudio sería investigar la DAC en LE de una manera más específica, analizando el fomento de la DAC en la enseñanza de español como LE para alumnos brasileños. Otra posibilidad es investigar la DAC en LE bajo enfoques de enseñanza específicos. Sobre todo, una investigación que pueda poner en práctica un proyecto que tenga como objetivo el fomento de la DAC a partir de los presupuestos teóricos reunidos en esta investigación de modo a verificar las posibles contribuciones de la DAC al contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE en Brasil..

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-AMRANI, Said Nasser. Impact of English Instruction amount on Omani Students' Willingness to Communicate in English. **Saudi J. Humanities Soc Sci**, v. 7, n. 2, p. 46-53, 2022. Disponível em: https://saudijournals.com/media/articles/SJHSS_72_46-53.pdf. Acessado em: 20 de março de 2023.

ALMEIDA FILHO, JCP. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/359614359/Dimensoes-Comunicativas-No-Ensino-de-Linguas-Almeida-Filho# . Acesso em 20 de março de 2023.

ARNOLD, Jane. Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo. **Centro Virtual Cervantes**. *In:* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Luzohabantes. São Paulo: Secretaria General Técnica, 2017. p. 11-24.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Jane Arnold editora, **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press. S, v. 256, p. 256 - 283, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56700658/03_arnold.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2023.

ARNOLD, Jane. La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. **Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)**. Instituto Cervantes de Rabat. p.14 - 19. 2015. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf . Acesso em 11 de janeiro de 2023.

AOYAMA, Tatsuya; TAKAHASHI, Tomoko. International students' willingness to communicate in english as a second language: The effects of l2 self-confidence, acculturation, and motivational types. **Journal of International Student**s, v. 10, n. 3, p. 703-723, 2020. Disponível em: https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/730 . Acessado em: 20 de março de 2023.

AYEDOUN, Emmanuel; HAYASHI, Yuki; SETA, Kazuhisa. Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 29, n. 1, p. 29-57, 2019. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-018-0171-6 . Acesso em 20 de março de 2023.

BARRIONUEVO, Eliseo Fernández; EXTREMERA, Antonio Baena; PRIETO, Javier Villoria. La educación física bilingüe como forma de motivar hacia el aprendizaje en una lengua extranjera: Estudio preliminar basado en el modelo trans-contextual. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 42, p. 244-255, 2021. Disponível em: https://digibug.ugr.es/handle/10481/69238 . Acessado em: 20 de março de 2023.

BENSALEM, E. El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés.Vivat Academia. **Revista de Comunicación**, 155, 2022, 91-111. Disponível em: https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1310 . Acessado em: 20 de março de 2023.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/en.php . Acesso em 20 de março de 2023.

BORGES, EF do V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/21796283/Comunicativo_e_comunicacional_no_ensino_de_l%C3%ADnguas . Acesso em 10 de abril de 2023.

CALAFATO, Raees; GUDIM, Freda. Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian. **Journal of Graphic Novels and Comics**, v. 13, n. 2, p. 270-286, 2022. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21504857.2021.1951788 . Acesso em 20 de março de 2023.

CASSANY, Daniel. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. **Lingüística y literatura. 1999; 36-37: 11–33.**, Departamento de lingüística de la Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia): 1999. Disponível em: https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223 . Acesso em 20 de março de 2023.

CASSANY, Daniel. Aprendizaje cooperativo para ELE. **Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes de Munich;** 2004. p. 11–30., 2004. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21327/Cassany_APRENDIZAJE_ELE_2003-2004-final.pdf?sequence=1 . Acesso em 21 de março de 2023.

CORDEIRO, Dayane Mónica. **Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción.** Tese de Doutorado. Universitat de València. 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177418 . Acessado em: 21 de março de 2023.

DARASAWANG, Pornapit; REINDERS, Hayo. **Willingness to communicate and second language proficiency: A correlational study. Education Sciences**, v. 11, n. 9, p. 517, 2021. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/517 . Acessado em: 20 de março de 2023.

DASTGOSHADEH, Adel; JAVANMARDI, Pejman. Emotional Intelligence as a Predictor of EFL Learners' Willingness to Communicate. **MEXTESOL Journal**, v. 45,

n. 3, p. n3, 2021. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1310951 . Acessado em: 20 de março de 2023.

DELGADO, María Pilar Núñez. Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. **Enunciación**, v. 16, n. 1, p. 136-150, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782207 . Acesso em 20 de março de 2023.

DEWAELE, Jean-Marc; DEWAELE, Livia. Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. **Journal of the European Second Language Association**, v. 2, n. 1, p. 24-37, 2018. Disponível em: https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/22801/ . Acesso em 20 de março de 2023.

DÍAZ PINTO, Eva Rocío et al. **Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés.** 2009. Disponível em: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/157/b15168773.pdf?sequence=1. Acessado em: 20 de março de 2023.

ELLIS, Rod et al. La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisi de las investigaciones existentes. **Biblioteca virtual redELE**, 2006. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/78259 . Acessado em: 21 de março de 2023.

FATIMA, Irum et al. The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-Confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate. **International journal of instruction**, v. 13, n. 3, p. 909-924, 2020. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1259693 . Acessado em: 21 de março de 2023.

FUENTES, Antonio F. Lebrón. Teorías Generales Sobre El Aprendizaje Y La Adquisición De Una Lengua Extranjera. **Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza**, Andalucía, n 3, p. 01 - 09, Jul. 2009. Disponível em: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5070.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

GÓMEZ, J. F., RESTREPO, J. E. y DÍAZ LARENAS, C. Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, 39(2), 2021, 411-425. Disponível em: https://revistas.um.es/rie/article/view/426741 . Acesso em 20 de março de 2023.

GRUPO ÂNIMA. **Manual de Revisão Integrativa: A Pesquisa Baseada em Evidências**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/manual_revisao_bibliografica-sistematica-integrativa.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

GUTIÉRREZ DÍAZ, Natalia, BELLO ESPITIA, Ana y MAYORA PERNÍA, Carlos. **Una intervención didáctica para mejorar la disposición a comunicarse en inglés de estudiantes de grado 6º de la Escuela Normal Superior Santiago de Cali**

[recurso electrónico]. 2019. Disponível em: https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13872 . Acessado em: 20 de março de 2023.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES J. (Org.) **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Penguin, 1972. Disponível em: http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf. Acesso em 20 de março de 2023.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Ed. Gredos. 1984. Disponível em: https://kupdf.net/download/larsen-freeman-d-amp-long-m-1984-introduccioacuten-al-estudio-de-la-adquisicioacuten-de-segundas-lenguas_59fd7371e2b6f5ad30f64c75_pdf . Acesso em 10 de abril de 2023.

LEE, Ju Seong; DRAJATI, Nur Arifah. Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 35, n. 5, p. 168-182, 2019. Disponível em: https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5177 . Acesso em 21 de março de 2023.

LEE, Ju Seong; HSIEH, Jun Chen. Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. **System**, v. 82, p. 63-73, 2019. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X18309114 . Acesso em 21 de março de 2023.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In:* BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIU, Fei; VADIVEL; REZVANI; y NAMAZIANDOST. Using games to promote English as a foreign language learners' willingness to communicate: Potential effects and teachers' attitude in focus. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 762447, 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.762447/full . Acesso em 21 de março de 2023.

LONG, M. H. 1983 Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. University of Hawaii at Manoa. 127-141. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/32302617.pdf . Acesso em 21 de março de 2023.

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. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED265604. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

MACINTYRE, Peter D. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. **The modern language journal**, v. 91, n. 4, p. 564-576, 2007. Disponível em:

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

MACINTYRE, Peter D.; BURNS, Carolyn; JESSOME, Alison. Ambivalence About Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. **The Modern Language Journal**, 95, i, 2011. p. 81-97.

MACINTYRE, P.; CLEMENT, Richard; DONOUAN, Leslie A. Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, PerCeived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. **Language Learning,** 52:3. Canadá: 2002. p.587-564. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00226 . Acesso em 20 de março de 2023.

MACINTYRE, P.; DÖRNYEI, Z.; CLÉMENT, R.; y, NOELS, K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. **The Modern Language Journal** 82 (4): 545-562, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216308808_Conceptualizing_Willingness_to_Communicate_in_a_L2_A_Situational_Model_of_L2_Confidence_and_Affiliation . Acesso em 12 de janeiro de 2023.

MACINTYRE, Peter D.; WANG, Lanxi. Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. **Language Teaching Research**, v. 25, n. 6, p. 878-898, 2021. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13621688211004645. Acesso em 20 de março de 2023.

MENEZES, Edleide Santos. **Literatura e Ensino Comunicacional de Línguas na Formação do professor de Espanhol LE.** 2008. Dissertação. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasilia. 2008.

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. Tese Doutoral. Programa de Doctorado de Lenguas y Literaturas Modernas. Universitat de les Illes Balears. España. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya. 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em 20 de março de 2023.

MORA, M.C. F. El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. **Nuevas tendencias en lingüística aplicada.** Murcia: Servicio Publicaciones UCAM. 2005, p. 55-79

MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional.** Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UnB, 2005.

MULYONO, Herri; SASKIA, Regitha. Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. **Cogent Education**, v. 8, n. 1, p. 1911282, 2021. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.1911282 . Acessado em: 20 de março de 2023.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987. Disponível em: https://kupdf.net/download/second-language-pedagogy-prabhu-pdf_58de05fadc0d6075418970db_pdf . Acesso em 20 de março de 2023.

PUCHTA, H. Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neurolingüística en la enseñanza de idiomas. **En La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.** Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p.263-275.

RIASATI, Mohammad Javad. Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, p. 1455332, 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1455332 . Acesso em 21 de março de 2023.

SAEEDAKHTAR, Afsaneh; HAMIDIZARE, Saeedeh; ABDI, Reza. The interplay of motivation and willingness to communicate in four skills: The Iranian perspective. **Iranian Journal of English for Academic Purposes**, v. 7, n. 1, p. 72-95, 2018. Disponível em: http://journalscmu.sinaweb.net/article_82936.html . Acessado em: 20 de março de 2023.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. Introdução ao modelo almeidiano. revista Linguasagem, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020 p. 64-80. Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/718 . Acessado em: 10 de abrilde 2023.

SHAFFER, Ashley. L2 Classroom Willingness to Communicate as a Predictor of Participatory Behavior. **Dimension**, v. 9, p. 24, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/66240228/L2_Classroom_Willingness_to_Communicate_as_a_Predictor_of_Participatory_Behavior . Acesso em 20 de março de 2023.

SUVONGSE, Nitchamon; CHANYOO, Natthapong. Factors Contributing to Willingness to Communicate in English of Thai Undergraduate Students in the Immersion Programs. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 12, n. 4, p. 763-771, 2022. Disponível em: https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/2815 . Acessado em: 20 de março de 2023.

TOYODA, Junko; YASHIMA, Tomoko. Factors affecting situational willingness to communicate in young EFL learners. **JACET Journal**, v. 65, p. 107-124, 2021. Disponível em: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetjournal/65/0/65_107/_article/-char/ja/ . Acessado em: 20 de março de 2023.

URMENETA, C. **Teorías sobre la Adquisición y el Aprendizaje de Segundas Lenguas**. 2001. Disponível em: https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

6. ANEXOS

6.1 Anexo I: Cuadro de Sistematización de las Investigaciones Seleccionadas (2018 - 2022)

Nº	Título del trabajo	Autores	Datos del trabajo
01	Una Intervención Didáctica para Mejorar la Disposición a Comunicarse en Inglés de Estudiantes de Grado 6° de la Escuela Normal Superior Santiago De Cali	Natalia Gutiérrez Díaz y Ana Cristina Bello Espitia	2018. Tese de Doutorado.
02	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	Juan Fernando Gómez; Jorge Emiro Restrepo y Claudio Díaz Larenas	2021. Revista de Investigación Educativa, 39 (2), p. 411-425.
03	La Educación Física bilingüe como forma de motivar hacia el aprendizaje en una lengua extranjera. Estudio preliminar basado en el Modelo Trans-Contextual	Eliseo Fernández-Barrionuevo, Antonio Baena-Extremera, Javier Villoria-Prieto	2021. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, n. 42, p. 244-255.
04	El Impacto Del Disfrute Y La Ansiedad En La Voluntad De Comunicarse De Los Estudiantes Del Idioma Inglés	Elias Bensalem	2022. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, p. 91-111
05	Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción	Dayane Mónica Cordeiro	2018. Tese de Doutorado. Universitat de València.
06	International Students' Willingness to Communicate in English as a Second Language: The Effects of L2 Self-Confidence, Acculturation, and Motivational Types	Tatsuya Aoyama Tomoko Takahashi	2020. Journal of International Students, v. 10, n. 3, p. 703-723.
07	Willingness to Communicate and Second Language Fluency: Korean-Speaking Short-Term Sojourners in Australia	Jeongmin Kim, Helen Zhao y Chloé Diskin-Holdaway	2022. Languages, v. 7, n. 2, p. 112.

08	Factors Contributing to Willingness to Communicate in English of Thai Undergraduate Students in the Immersion Programs	Nitchamon Suvongse y Natthapong Chanyoo	2022. Theory and Practice in Language Studies, v. 12, n. 4, p. 763-771.
09	Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian	Raees Calafato y Freda Gudim	2022. Journal of Graphic Novels and Comics, v. 13, n. 2, p. 270-286.
10	Impact of English Instruction Amount on Omani Students' Willingness to Communicate in English	Said Nasser Al-Amrani	2022. Saudi J. Humanities Soc Sci, v. 7, n. 2, p. 46-53.
11	Emotional Intelligence as a Predictor of EFL Learners' Willingness to Communicate	Adel Dastgoshadeh y Pejman Javanmard	2021. MEXTESOL Journal, v. 45, n. 3, p. n3.
12	Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC	Peter D. MacIntyre y Lanxi Wang	2021. Language Teaching Research, v. 25, n. 6, p. 878-898.
13	Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study	Pornapit Darasawang y Hayo Reinders	2021. Education Sciences, v. 11, n. 9, p. 517.
14	Factors Affecting Situational Willingness to Communicate in Young EFL Learners	Junko Toyoda y Tomoko Yashima	2021. JACET Journal, v. 65, p. 107-124.
15	Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within faceto-face and digital environments	Herri Mulyono y Regitha Saskia	2021. Cogent Education, v. 8, n. 1, p. 1-15.
16	Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in inclass, out-of-class, and digital contexts	Ju Seong Lee y Jun Chen Hsieh	2019. System, v. 82, p. 63-73.
17	Encouraging Vietnamese Students' Willingness to Communicate Inside English L2 Classrooms	Hung Phu Bui, Viet Quoc Hoang y Nam Hoai Nguyen	2022. Language Related Research, v. 13, n. 5, p. 453-476.
18	Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language	Ju Seong Lee y Nur Arifah Drajati	2019. Australasian Journal of Educational Technology, v. 35, n. 5, p. 168-182.
19	Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom	Jean-Marc Dewaele y Livia Dewaele	2018. Journal of the European Second Language Association, v. 2, n. 1, p. 24-37.
20	Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus	Fei Liu, Balachandran Vadivel, Ehsan Rezvani y Ehsan Namaziandost	2021. Frontiers in psychology, v. 12, p. 01-10.
21	The Role of Gender in the Accuracy and Fluency of Iranian Upper-intermediate EFL Learners' L2 Oral Productions	Ehsan Namaziandost, Parisa Abedi y Mehdi Nasri	2019. Journal of Applied Linguistics and Language Research, v. 6, n. 3, p. 110-123.

22	Video Games and English as a Second Language: The Effect of Massive Multiplayer Online Video Games on the Willingness to Communicate and Communicative Anxiety of College Students in Puerto Rico	Kenneth S. Horowitz	2019. American journal of play, v. 11, n. 3, p. 379-410.
23	The Interplay of Motivation and Willingness to Communicate in Four Skills: The Iranian Perspective	Afsaneh Saeedakhtar, Saeede Hamidizare y Reza Abdi	2018. Iranian Journal of English for Academic Purposes, v. 7, n. 1, p. 72-95.
24	Adding Communicative and Affective Strategies to an Embodied Conversational Agent to Enhance Second Language Learners' Willingness to Communicate	Emmanuel Ayedoun, Yuki Hayashi y Kazuhisa Seta	2019. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 29, n. 1, p. 29-57.
25	The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate	Irum Fatima, Shaik Abdul Malik Mohamed Ismail, Zahid Hussain Pathan y Ubedullah Memon	2020. International journal of instruction, v. 13, n. 3, p. 909-924.
26	Analyzing the Correlation Between Ideal L2 Self and Willingness to Communicate in L2 among EFL Learners	Samet Bal	2021. Shanlax International Journal of Education, v. 10, n. 1, p. 58-67.
27	Understanding willingness to communicate in L2 between Korean and Taiwanese students	Ju Seong Lee; Kilryoung Lee y Jun Chen Hsieh	2022. Language Teaching Research, v. 26, n. 3, p. 455-476.
28	Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model	Mohammad Javad Riasati	2018. Cogent Education, v. 5, n. 1, p. 01-17.
29	Exploring Classroom Willingness to Communicate: The Role of Motivating Future L2 Selves	Shen Siying; Diana Mazgutova y Gareth McCray	2020. International Journal of Educational Methodology, v. 6, n. 4, p. 729-743.
30	L2 Classroom Willingness to Communicate as a Predictor of Participatory Behavior	Ashley Shaffer	2021. Dimension, v. 9, p. 24.