

## Prácticas de oralidad en lengua española: pensando en actividades de entonación a partir de un corpus coloquial y espontáneo /

## *Práticas de oralidade em língua espanhola: pensando em atividades de entoação a partir de um corpus coloquial e espontâneo*


*Mayra Suézia Oliveira dos Santos\**

Graduada en Letras: Lengua Española por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Participó del Programa de Grado (PROLICEN/UFPB) en los proyectos El papel de la lengua extranjera en la Educación Básica: imaginarios inciertos (2017) y Leer puede ser divertido: la lectura literaria en el aula de lengua española (2018). Participó del programa de Residencia Pedagógica (Multidisciplinario: Lengua Española/RP/Capes/UFPB), como becaria, de 2018 a 2020. Fue miembro del equipo de Traducción (Portugués-Español) del I Congreso Internacional Online de Etnobiología (UFPB/2020), libro titulado Perspectivas y avances en Etnobiología: una evaluación en la Conferencia Internacional de Brasil. Actualmente, participa en el grupo de investigación Prosodia, Variación y Enseñanza (ProVaLE/CNPq/UFPB). Se interesa por las áreas de fonología entonativa, enseñanza de idiomas y educación docente.

 <https://orcid.org/0000-0002-2205-7337>

*Carolina Gomes da Silva\*\**

Es doctora en Letras Neolatinas (Estudios Lingüísticos en Lengua Española) por la Universidade federal do Rio de Janeiro. Actualmente, coordina el grupo de investigación Prosódia, Variação e Ensino (CNPq). Es profesora en el Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB, Brasil). Sus intereses de investigación se centran en los siguientes temas: prosodia, fonética y enseñanza de oralidad de español como lengua extranjera.

 <https://orcid.org/0000-0002-1490-0814>

**Recibido** em: 24 mai. 2022. **Aprobado** en: 22 jun. 2022.

### **Cómo citar este artículo:**

SANTOS, Mayra Suézia Oliveira dos; SILVA, Carolina Gomes da. Prácticas de oralidad en lengua española: pensando en actividades de entonación a partir de un corpus coloquial y espontáneo. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 109-136, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8215623>

---

\*

 [sueziamayra@gmail.com](mailto:sueziamayra@gmail.com)

\*\*

 [carolinagsufp@hmail.com](mailto:carolinagsufp@hmail.com)

## RESUMEN

Considerando el análisis entonativo y la descripción de enunciados interrogativos producidos en conversaciones telefónicas coloquiales – contexto de habla espontánea – de las variedades argentina, chilena, mexicana (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021) y puertorriqueña (SANTOS, 2021) de la lengua española, este artículo tiene como objetivo desarrollar una propuesta de actividad para el ámbito de la Educación Secundaria. Los objetivos de este artículo son: (i) elaborar un plan de clase y (ii) establecer criterios para la aplicación de este plan. Metodológicamente, se considera importante utilizar la metodología activa de evaluación entre pares (MATTAR, 2021), capaz de integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la organización de planes pedagógicos con el fin de generar autonomía y protagonismo en los estudiantes (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017). Para ello, se utilizaron aportes teóricos de la fonología entonativa (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) y de la metodología activa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Los resultados obtenidos muestran que es factible pensar en actividades que incluyan el habla coloquial espontánea, ya que permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad del español como lengua extranjera (ELE). Se concluye que este trabajo reafirma la necesidad de (re)pensar la enseñanza de la prosodia (entonación) en la Educación Básica, un aspecto del que se habla muy poco.

**PALABRAS CLAVE:** Propuesta de actividad; Entonación; Español.

## RESUMO

*Considerando a análise e a descrição entonacionais de enunciados interrogativos produzidos em conversas telefônicas coloquiais – contexto de fala espontânea – das variedades argentina, chilena, mexicana (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021) e porto-riquenha (SANTOS, 2021) da língua espanhola, este artigo visa a desenvolver uma proposta de atividade para o âmbito do Ensino Médio. Para isso, os objetivos são: (i) elaborar um plano de aula e (ii) estabelecer critérios para a aplicação desse plano. Metodologicamente, considera-se importante o uso da metodologia ativa de avaliação por pares (MATTAR, 2021), capaz de integrar o processo de ensino-aprendizagem a partir da organização dos planos pedagógicos com vistas à criação da autonomia e do protagonismo discente (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017). Para tanto, utilizou-se contribuições teóricas da fonologia entonacional (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) e da metodologia ativa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Os resultados obtidos mostram que é viável pensar em atividades que contemplem a fala espontânea coloquial, uma vez que possibilitam melhorias para o ensino-aprendizagem da oralidade do espanhol como língua estrangeira (ELE). Conclui-se que este trabalho reafirma a necessidade de (re)pensar o ensino da prosódia (entoação) no Ensino Básico, já que muito pouco se fala sobre isso.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Proposta de atividade; Entoação; Espanhol.

## 1 Introducción

El análisis y la descripción entonativos de enunciados en español, en el estilo de habla coloquial y espontáneo, es un campo de estudio en auge, como lo demuestra el trabajo de Santos (2021) y Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021). Es precisamente por tratarse de un área en crecimiento que se necesita pensar en nuevos caminos, especialmente cuando se trata de llevar a cabo los resultados de tales investigaciones a la docencia. En el estudio realizado por Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021), por ejemplo, las autoras comparan los resultados del análisis y de la descripción de la entonación de enunciados interrogativos en trabajos anteriores con el fin de resaltar las diferencias encontradas en muestras de habla de argentinos, chilenos y mexicanos. La comparación de estas variedades dialectales es un paso importante para delimitar cómo cada hablante, según su origen geográfico, utiliza su lengua; sin

embargo, aún es necesario pensar formas para que la enseñanza se beneficie de estos y otros resultados, como deja claro Santos (2021), que analizó y describió la entonación de los enunciados interrogativos de la variedad puertorriqueña.

A partir de tales discusiones, nuestro enfoque está centrado en desarrollar una propuesta de actividad para el ámbito de la Enseñanza Media, que es el espacio donde el español aparece más comúnmente en el contexto de la Educación Básica en Brasil. Para contextualizar este escenario, utilizamos la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018), los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (BRASIL, 2000) y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (BRASIL, 2006) para situar al lector de este texto en relación con la presencia de una lengua extranjera (español) en la Educación Básica. En conjunto, utilizamos los trabajos de Pinto y Rebollo-Couto (2016) y Dionisio de Souza (2018), ambos correspondientes al tema de la enseñanza de la entonación. Tales investigaciones pretenden pensar didácticamente la entonación (de las preguntas), así como la propuesta que apuntamos en este trabajo.

Para cumplir con la idea anterior, nuestros objetivos son: (i) preparar un plan de clase y (ii) establecer criterios para la aplicación de este plan. Para elaborarlo, se consideró el uso de la metodología activa de evaluación entre pares, capaz de integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la organización de planes pedagógicos con el fin de generar autonomía y protagonismo en los estudiantes (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Los criterios, desde otra perspectiva, se establecen a través de los aportes teóricos de la fonología entonativa (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) y de la metodología activa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), que es el camino elegido para llegar a los resultados. Cabe mencionar que las metodologías activas son acciones planificadas por el docente para que el alumno tome el control de su propio aprendizaje (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Así, esperamos que el estudiante de secundaria, a partir de nuestra actividad propuesta, tome conciencia de los elementos entonativos de la lengua meta y pueda conducir/ampliar no solo su aprendizaje, sino también su mirada sobre las cuestiones que permean la oralidad.

Asimismo, este trabajo es doblemente inédito: primero, por llevar al ámbito de la Educación Básica una propuesta centrada en la oralidad/entonación de una lengua extranjera; segundo, al combinar estas prácticas orales con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, combinación aún no explorada dentro de la temática abordada. La falta de trabajos que se insertan

en esta perspectiva (enseñanza de la entonación + uso de metodologías activas) se configura como la principal razón para realizar esta investigación en el contexto de la Educación Básica, donde se prevé la posibilidad de nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje (BRASIL, 2018). Creemos que esta unión proporciona nuevas contribuciones a un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más efectivo desde el punto de vista de la oralidad. A través de las descripciones de los contornos melódicos que los estudios previos aportan al contexto del habla espontánea, este trabajo amplía el enfoque de los estudios conversacionales que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Pensar en actividades que incluyan el habla coloquial plantea el interés de (re)pensar la enseñanza de la prosodia (entonación) del español como lengua extranjera (ELE) en la Educación Básica. Este es un escenario prometedor, pero desarrollado lentamente. Esta investigación pretende traer contribuciones en esta dirección.

Además de esta introducción, este artículo cuenta con otros 5 apartados. En la sección 2, discutimos la presencia del español en la Educación Básica, la sección se titula *La presencia del español en la enseñanza media: la enseñanza-aprendizaje de una lengua olvidada*. El apartado 3, titulado *Estudios sobre la entonación del español*, se divide en: el subapartado 3.1, en el que presentamos los trabajos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021), que tratan del fenómeno prosódico de la entonación en Español – el título del subapartado es *La entonación de la pregunta en el habla coloquial y espontánea en español*; y el subapartado 3.2, titulado *Estudios sobre la entonación del español: didáctica y enseñanza*, en el que exponemos las investigaciones que relacionan oralidad (entonación) y didáctica. En la sección 4, que se refiere a la sección metodológica, conceptualizamos qué son las metodologías activas y presentamos la propuesta de un plan de clase. La sección se titula *Metodología activa en el aula de español como lengua extranjera: la oralidad en acción*. En la sección 5 reflexionamos sobre nuestra propuesta de actividad y sus criterios de aplicación – el título de la sección es *Entonación en la clase de español: reflexionando sobre la propuesta de actividad*. En el apartado 6, *Consideraciones finales*, se presentan un resumen general del trabajo y los resultados.

## **2 La presencia del español en la Enseñanza Media: enseñanza-aprendizaje de una lengua olvidada**

La Base Nacional Común Curricular, más conocida como BNCC (BRASIL, 2018), es un documento que integra las políticas educativas nacionales con las políticas federales, estatales y municipales. Esta integración se da por una sola razón: orientar la Enseñanza Básica para posibilitar una educación basada en competencias generales y decisiones pedagógicas. Al considerar las competencias para el siglo XXI, la BNCC busca el desarrollo humano global (intelectual, físico, afectivo, social, ético, moral y simbólico) con base en la equidad, reconociendo las diferentes necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la presencia de lenguas extranjeras, el documento parece asumir una postura plural, ya que asegura que los alumnos estudien lenguas diferentes. La BNCC también afirma que, a pesar de que el inglés es el idioma de la “comunicación global” (BRASIL, 2018, p. 494, nuestra traducción<sup>1</sup>), la escuela tiene autonomía para implementar otros idiomas de acuerdo con sus necesidades locales. Sin embargo, es interesante señalar que, a pesar de la pluralidad de idiomas que se pueden estudiar en la escuela, solo se garantiza la enseñanza del inglés. En la práctica, lo que sucede es la exclusión lingüística: idiomas como el español, por ejemplo, deberían ser obligatorios y garantizados por el Estado no solo porque es uno de los idiomas más hablados en el mundo, sino también porque Brasil está posicionado geográficamente alrededor de países que tienen el español como idioma oficial.

Considerando lo anterior, los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, PCNEM (BRASIL, 2000), creados hace más de 20 años, mucho antes que la BNCC (BRASIL, 2018), ya enumeraron algunas razones que prueban que la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Básica es caótica. Reducido número de horas (en el caso del español, la clase suele tener una carga horaria semanal de 50 minutos), falta de profesores de idiomas (muchas veces el profesor que enseña la lengua extranjera ni siquiera está formado en la materia que imparte) y el predominio del idioma inglés (lo que conduce a la exclusión de otros idiomas) son ejemplos que contribuyen a la desmotivación de estudiantes y profesores y a la precariedad de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque el documento actual es la BNCC, los PCNEM siguen siendo coherentes con la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil.

En relación a la enseñanza y aprendizaje del idioma español en la Educación Básica, la Ley 11.161/2005 obligaba su oferta en las escuelas públicas y privadas en la Enseñanza Media. Incluso después de su revocación, existe una demanda para que el español vuelva al currículo

---

<sup>1</sup> En el original: “comunicação global.” (BRASIL, 2018, p. 494).

como materia obligatoria (actualmente, en la práctica, algunas escuelas incluyen el español en su currículo ya sea como materia optativa u obligatoria). Esto no solo se debe a las necesidades locales, sino también a la presencia de este idioma en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). Si el español está doblemente presente en la vida de los brasileños, debería ser deber del Estado ofrecerlo y hacerlo obligatorio. Esta es una discusión que necesita recordarse y llevarse adelante, ya que el español es una lengua que tiene vínculos históricos y geográficos con Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2005), por lo que merece su espacio.

Recordando el papel de las lenguas extranjeras, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media, OCEM (BRASIL, 2006), traen reflexiones sobre la función educativa de estas lenguas en relación con su función ciudadana. En el caso del español, se establece un diálogo que trata sobre su exclusión, hecho que es resultado del fenómeno de la globalización (motivo que también hace que el inglés se ofrezca casi exclusivamente en el escenario educativo brasileño). En virtud de la Ley 11.161/2005, antes mencionada, la OCEM (BRASIL, 2006) también trata de la inclusión del idioma español en la escuela básica, atribuyendo razones políticas (como el MERCOSUR) a su oferta. El documento también deja claro que existen creencias en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tema que se aborda en el trabajo de Almeida y Santos (2017). En esta última investigación, las autoras reflexionan a partir de la pregunta *¿por qué estudiar una lengua extranjera en la Educación Básica?* desde observaciones de clases de español, teniendo en cuenta la perspectiva lingüística del docente y de los alumnos y, además, investigando si la metodología de las clases proporciona imaginarios en relación con la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas, cuestiones que se confirman en la investigación de Almeida y Santos (2017). Toda esta discusión muestra las razones por las que el español está desvalorizado y por qué las lenguas extranjeras están viviendo un momento crítico. Estas creencias, según las autoras (ALMEIDA; SANTOS, 2017), están relacionadas con el origen cultural y social de alumnos y profesores (por ejemplo, discriminar una determinada variedad de español, por las razones que sean, es un tipo de creencia que puede llevar a los sujetos involucrados a propagar/repetir discursos hegemónicos). En el caso de las metodologías de clase, Almeida y Santos (2017) retratan en su análisis el carácter instrumental de la enseñanza en las clases (técnicas) de español y aclaran que es necesario proponer cambios para que este escenario no prevalezca. En otras palabras, las creencias sobre la importancia de aprender español se reforzaron en el aula: la principal se debió al mercado laboral, lo que muestra que el lado sociocultural/geográfico parece

estar poco explorado. Por otro lado, en el aula también se reforzó la metodología instrumental, lo que demuestra que el contexto, el uso de géneros textuales y la diversidad lingüística/pluralidad cultural son temas mucho menos discutidos. Todo esto demuestra por qué el español acaba convirtiéndose, en el imaginario popular, en una lengua desvalorizada.

En vista de las razones expuestas, es posible afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en las escuelas básicas brasileñas se ha convertido en un gran problema para analizar. No es reciente el debate de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela como un fenómeno que se encuentra cada vez en una situación más crítica. El propio sistema educativo, en cierto modo, obliga a los docentes a completar su carga de trabajo enseñando contenidos para los que, muchas veces, no están cualificados, lo que compromete la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, la falta de cualificación que se ofrece en las instancias de educación superior y, también, la falta de compromiso de los gobiernos, abren espacio para el fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en su carácter instrumental, en la escuela (LEFFA, 2011).

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Básica, la BNCC (BRASIL, 2018), a partir de los cambios que la Ley 13.415/2017 provocó en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley 9394/1996), prevé un nuevo currículo (BNCC + itinerarios formativos: lenguajes y sus tecnologías; matemáticas y sus tecnologías; ciencias naturales y sus tecnologías; ciencias humanas y sociales aplicadas; formación técnica y profesional), diversificado y flexible, para la Enseñanza Media. En este currículo, la lengua extranjera aparece en el área de lenguajes y sus tecnologías, encargada de “desarrollar destrezas y habilidades que les permitan movilizar y articular conocimientos de estos componentes simultáneamente a las dimensiones socioemocional, en situaciones de aprendizaje que son significativos y relevantes para su formación integral” (BRASIL, 2018, p. 481, nuestra traducción<sup>2</sup>). En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera deben basarse en la identidad y el uso de sus hablantes, también en sus multiliteracidades, considerando las “prácticas sociales e interculturales, individuales y grupales” (BRASIL, 2018, p. 484, la traducción es nuestra<sup>3</sup>). Esto nos lleva a pensar que la función de la lengua extranjera es promover una visión

---

<sup>2</sup> En el original: “desenvolver competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.” (BRASIL, 2018, p. 481)

<sup>3</sup> En el original: “práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo.” (BRASIL, 2018, p. 484).



intercultural de las prácticas lingüísticas (lectura, producción de textos, oralidad -escucha y producción oral- y análisis lingüístico semiótico).

En el caso de la oralidad, que es el foco de este trabajo, la BNCC (BRASIL, 2018) la entiende como una de las habilidades a ser adquiridas por el alumno, además de las prácticas sociales que el alumno experimenta en su cotidianidad. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje centrada en cuestiones del lenguaje oral, como la entonación, resulta beneficiosa, ya que:

“[...] creemos necesario introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua una sistematización de las características prosódicas, más concretamente de la entonación, porque entonces el aprendiz ya no repetirá un enunciado simplemente como lo percibe, sino que lo producirá conscientemente cómo lo hace en su LEA [lengua extranjera meta]” (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016, p. 178, nuestra traducción<sup>4</sup>).

Dado el panorama general de la situación del español en el currículo de la Educación Básica, así como el papel de las lenguas extranjeras, es evidente que es necesario realizar cambios para que su enseñanza-aprendizaje no se produzca de forma precaria, de forma que garantice el fin de la exclusión lingüística, lo que sanaría fallas dentro del propio sistema educativo y priorizaría una visión intercultural (y no puramente instrumental). En cuanto a la enseñanza de la oralidad, el fragmento anterior trae reflexiones que nos llevan a creer que estamos en el camino correcto, por lo que es hora de re(pensar) la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en español, así como en cualquier otra lengua. Así, más adelante, comentaremos algunos trabajos que proponen caminos para abordar este tema.

En la siguiente sección, hablaremos sobre la entonación en el habla espontánea coloquial.

### 3 Estudios sobre la entonación del español

El análisis y la descripción entonativos de enunciados, tomados de diferentes muestras de habla en español, aseguran un amplio panorama en cuanto a variedades dialectales, situacionales y estilísticas. A partir de corpus obtenidos en contextos experimentales y espontáneos, las investigaciones tienden a presentar resultados que, en ocasiones, se corroboran con trabajos

---

<sup>4</sup> En el original: “[...] acreditamos ser necessário introduzir no processo de ensino-aprendizagem de línguas uma sistematização das características prosódicas, mais especificamente da entoação, pois assim o aprendiz não mais repetirá um enunciado simplesmente como o percebe, mas sim o produzirá de forma consciente de como deve fazê-lo em sua LEA [língua estrangeira alvo].” (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016, p. 178).



anteriores. Desde otra perspectiva, existen estudios que recogen tales resultados y los comparan con el objetivo de delimitar las posibles diferencias prosódicas que puede generar la variación dialectal. Por lo tanto, dividimos esta sección en dos partes: en la sección 3.1, discutiremos los estudios de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021), que se ajustan a los dos puntos de vista mencionados en este párrafo; en la sección 3.2, reportamos investigaciones que proponen líneas de trabajo para que se lleve el estudio de la entonación a la enseñanza (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016; DIONISIO DE SOUZA, 2018).

A continuación, presentamos algunas discusiones sobre el habla espontánea y coloquial.

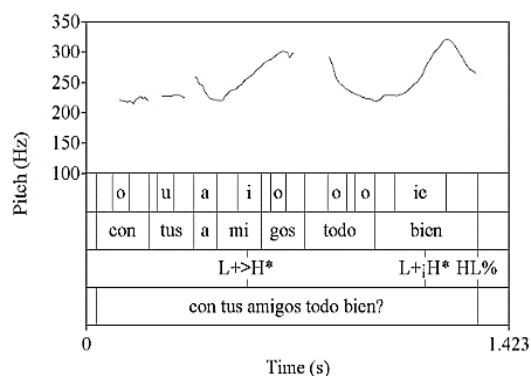
### 3.1 La entonación de la pregunta en el habla coloquial y espontánea en español

*Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo*, de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021), es una investigación que analizó y comparó el contorno melódico de 15 conversaciones telefónicas (grabadas en 1995 en el marco del proyecto de recopilación de datos conocido como Corpus Fischer, utilizado para estudios lingüísticos) en el contexto del habla espontánea y coloquial. La comparación se basó en las tesis de maestría de Gomes da Silva (2014) y Guimarães (2018), tituladas *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile* y *Análise prosódica de enunciados interrogativos totais de conversas coloquiais da fala espontânea na variedade mexicana*, respectivamente. Ambos trabajos se basaron en Sp\_ToBI (*Spanish Tones and Break Indices*), un sistema de etiquetado prosódico que describe la entonación de las variedades españolas a partir de 9 acentos tonales ( $L^*/H^*/H+L^*/L^*+H$  /  $L+H^*/L+;H^*/L+<H^*/;H^*/L+H^*L$ ), que es el contorno melódico de las sílabas acentuadas y 7 tonos de frontera ( $L\%/!H\%/H\%$  /  $LH\%/HL\%/L!H\%/LHL\%$ ), que es el contorno melódico al final del enunciado. La letra *H* (*high*) representa el tono alto y la *L* (*low*), el bajo. El tono medio, o *mid tone*, representado por la letra *M*, fue reformulado en 2018, tras algunos estudios realizados por Prieto y Roseano (2018) en el área de las lenguas romances. Por lo tanto, el *M%* pasó a ser *!H%* (PRIETO; ROSEANO, 2018).

Cabe mencionar que el tipo de enunciado analizado es la pregunta total, que es aquella en la que la respuesta debe ser “sí” o “no”. Por lo tanto, también se deben considerar sus subcategorías, a saber: preguntas informativas (solicitan información específica sobre algo que ya

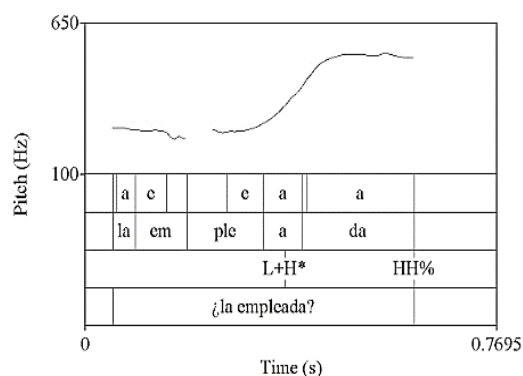
se ha mencionado en la conversación), preguntas confirmativas (buscan confirmar información de que ya se sabe la respuesta), preguntas con foco informativo (introducir un nuevo tema en la conversación) y preguntas de cortesía (tienen la función de mantener la comunicación entre los interlocutores). Tras el análisis comparativo, se encontró que el contorno melódico nuclear de las variedades analizadas puede ser ascendente (México: L\*HH%; Santiago de Chile: L+H\*HH%) y ascendente-descendente (Buenos Aires: L+ ;H\* HL%), cuando se trata de preguntas informativas. En el caso de las preguntas confirmativas, el tonema presentó contornos melódicos descendentes (Buenos Aires: L\*L%; Santiago de Chile: H+L\*L%) para todas las variedades, excepto la mexicana, que presentó contorno ascendente (L \*H%). Las preguntas con foco informativo se diferenciaron de las anteriores por presentar un núcleo circunflejo (L+H\*L%) y las preguntas de cortesía tuvieron como características el tono medio y el alargamiento final de sílaba (L+H\*M%). Veamos los ejemplos de las dos primeras subcategorías mencionadas, ya que “el 92% de los datos funcionan como solicitudes de preguntas informativas o confirmativas” (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021, p. 77, nuestra traducción<sup>5</sup>).

**Figura 01:** Contorno melódico de la PI/BA



Fuente: Gomes da Silva (2014, p. 109).

**Figura 02:** Contorno melódico de la PI/SC

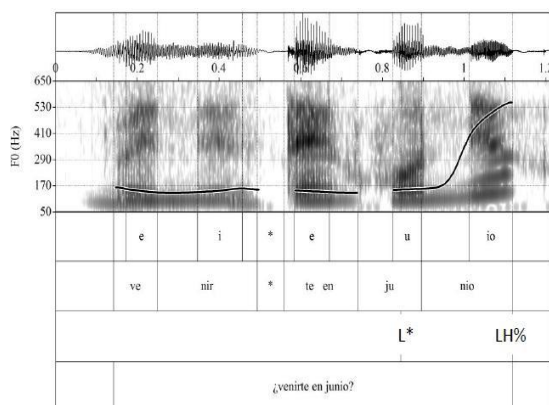


Fuente: Gomes da Silva (2014, p. 149).

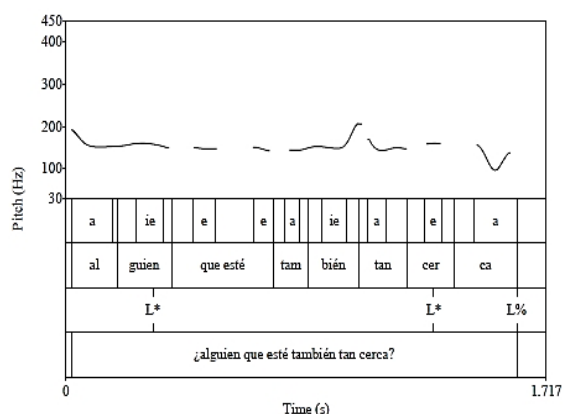
**Figura 03:** Contorno melódico de la PI/MX

**Figura 04:** Contorno melódico de la PC/BA

<sup>5</sup> En el original: “92% dos dados funcionam como pedidos de perguntas informativas ou confirmativas.” (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021, p. 77).

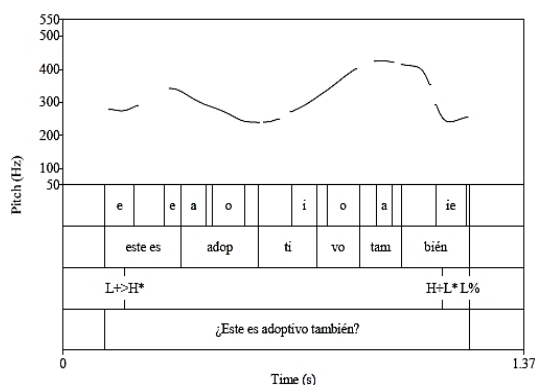


Fuente: Guimarães (2018, p. 97).



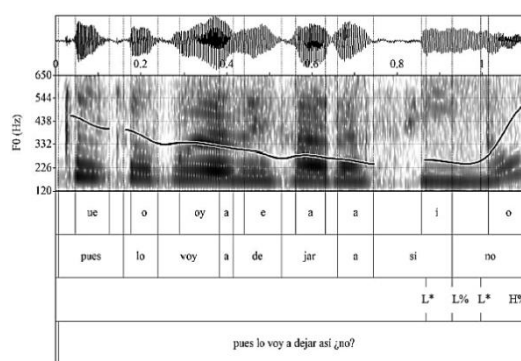
Fuente: Gomes da Silva (2014, p. 110).

Figura 05: Contorno melódico de la PC/SC



Fuente: Gomes da Silva (2014, p. 151).

Figura 06: Contorno melódico de la PC/MX



Fuente: Guimarães (2018, p. 119).

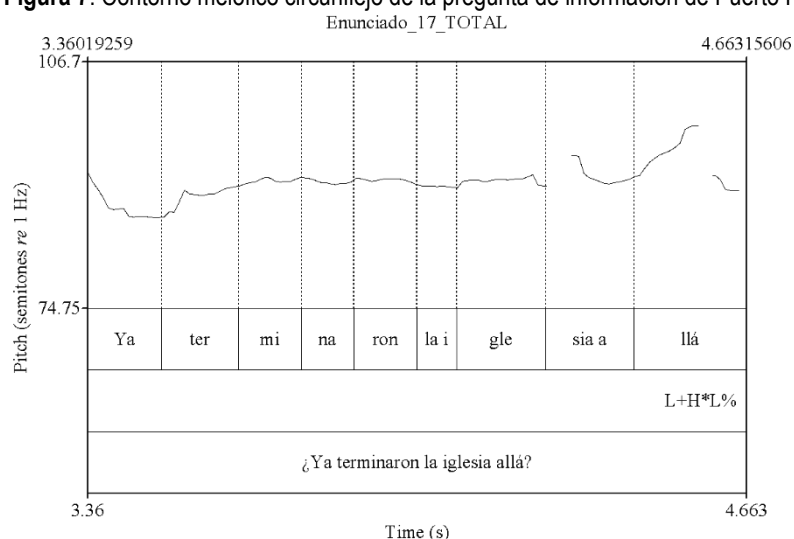
Todas las figuras anteriores (figs. 1 a 6) ilustran las diferencias de entonación de las preguntas totales en las variedades argentina, chilena y mexicana, las que fueron analizadas por Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021). Como se esperaba, las variaciones dialectales, o incluso el origen geográfico, influyen en la entonación del hablante.

De igual forma, Santos (2021) observó, comparó y verificó los patrones entonativos y la duración en el tonema de las preguntas totales de la variedad del español puertorriqueño, considerando una posible correlación entre prosodia y pragmática. El corpus también fue una llamada telefónica que forma parte del corpus Fischer (1995) y se produjo en el contexto de habla espontánea y coloquial. En cuanto a las subcategorías de las preguntas totales, la autora utilizó como base algunas de las categorías pragmáticas propuestas por Gabriel (2018) para las preguntas parciales mexicanas (que son aquellas que tienen un morfema interrogativo), también producidas espontáneamente en una situación coloquial. Las subcategorías fueron las siguientes:

pregunta de información (igual que las preguntas informativas), pregunta de confirmación (igual que la pregunta confirmatoria), pregunta reiterativa (verifica la comprensión de un enunciado anterior) y pregunta antiexpectativa (el hablante expresa sorpresa durante la conversación). También se utilizó el sistema Sp\_ToBI (PRIETO; ROSEANO, 2018) para el análisis y descripción entonativos.

De acuerdo con los resultados, se constató la ocurrencia de seis patrones prosódicos diferentes para el núcleo, a saber: circunflejo L+H\*L% (59%), descendente H+L\*L% (14%), ascendente (L)+H\*H% (9%), ascendente con frontera baja H\*HL% (9%) y H\*L% (4,5%) y ascendente con núcleo bajo (L)+L\*H% (4,5%). El patrón circunflejo L+H\*L% es mayoritario y fue el único que presentó correlación con la categoría de pregunta de información, ya que “puede haber correlación entre prosodia y pragmática, aunque ambas mantienen sus particularidades, lo que explica el hecho de que algunas funciones pragmáticas no se relacionan con las notaciones fonológicas encontradas, o viceversa” (SANTOS, 2021, p. 76, nuestra traducción<sup>6</sup>). Además, los resultados obtenidos también demuestran una mayor duración nuclear, lo que corrobora los resultados de Gomes da Silva (2014) y Guimarães (2018), que fueron los trabajos comparados en la investigación de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021). La figura que sigue es un prototipo del contorno melódico del patrón circunflejo prosódico (L+H\*L%) de la subcategoría de pregunta de información.

**Figura 7:** Contorno melódico circunflejo de la pregunta de información de Puerto Rico



**Fuente:** Santos (2021, p. 61).

<sup>6</sup> En el original: “que pode haver uma correlação entre prosódia e pragmática, ainda que ambas mantenham suas particularidades, o que explica o fato de algumas funções pragmáticas não terem se relacionado com as notações fonológicas encontradas, ou vice-versa.” (SANTOS, 2021, p. 76).

A partir de las investigaciones de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021), es posible visualizar un breve panorama de estudios sobre la entonación del español en muestras de habla espontánea y coloquial. Así, la siguiente sección discute la posibilidad de utilizar los resultados de estas investigaciones en la enseñanza del español.

### *3.2 Estudios sobre la entonación del español: didáctica y enseñanza*

*Descrerver, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, Caribe e Castilha para aprendizes brasileiros* es una investigación de Pinto y Rebollo-Couto (2016), en que las autoras presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de una metodología didáctica centrada en la entonación. La propuesta metodológica tiene 5 etapas, nombradas así: conciencia del aprendiz sobre la transferencia de su lengua materna (LM) a la lengua extranjera meta (LEA); descripción del contorno melódico de los enunciados; percepción; repetición mimética; y producción oral basada en la atención. El estudio contó con la participación de 10 alumnos del curso de Letras-Portugués/Español de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ) y el corpus consta de 36 enunciados. Considerando los pasos anteriores, la aplicación se llevó a cabo de la siguiente manera:

En un primer momento, los informantes leían en voz alta los enunciados, sin ninguna interferencia, descripción o didáctica de la entonación por parte de los investigadores. En un segundo momento, un mes después, los leían a partir de nuestra propuesta metodológica. En un tercer momento, seis meses después de esta aplicación, se repitió el proceso de grabación, con el fin de comprobar que no se trataba simplemente de un “efecto de repetición”. En el cuarto y último momento, dos meses después, ya no como lectura en voz alta, sino como espontánea, a partir de un “juego de la verdad”, con temas preestablecidos e interacción entre todos los informantes en cada ronda del juego, se grabaron y analizaron enunciados de distintas modalidades y actitudes para verificar si realmente el esquema de la LEA había sido interiorizado por los aprendices, independientemente del estilo del enunciado (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016, p. 183, nuestra traducción<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> En el original: “No primeiro momento, os informantes liam em voz alta os enunciados, sem qualquer interferência, descrição ou didatização da entoação por parte dos pesquisadores. No segundo momento, um mês depois, estes os liam a partir de nossa proposta metodológica. No terceiro momento, seis meses após essa aplicação, se repetia o processo de gravação, a fim de se verificar que não se tratava apenas de um “efeito papagaio”. No quarto e último momento, dois meses depois, não mais como leitura em voz alta, e sim como espontâneo, a partir de um “jogo da verdade”, com temas pré-estabelecidos e interação entre todos os informantes em cada rodada do jogo, foram gravados e analisados enunciados de diferentes modalidades e atitudes, a fim de se verificar se o contorno da LEA

Los resultados se dividen en 2 momentos. Inicialmente, se realizó una descripción fonética del núcleo (tonema) de los enunciados interrogativos totales (neutro: es lo mismo que las preguntas informativas; de confirmación: es lo mismo que las preguntas confirmatorias) e imperativos de petición (órdenes). Luego, se asignaron acentos tonales (PRIETO; ROSEANO, 2018) al tonema de dichos enunciados, considerando el antes y el después de la exposición a la metodología. Antes de la exposición, se encontró que, en la mayoría de los casos, los enunciados interrogativos totales neutros se caracterizaron por la subida de la pretónica y por el descenso entre la tónica y la postónica:  $L+<H^*L\%$ ; los enunciados interrogativos totales de confirmación mostraron un patrón descendente entre tónica y postónica:  $H+L^*L\%$ ; y los enunciados imperativos de petición mostraron ascenso entre pretónica y tónica y descenso entre tónica y postónica:  $L+>H^*L\%$ . Para este primer momento, se puede decir que los estudiantes produjeron el contorno melódico como en su LM, variedad carioca del portugués. Tras la exposición, se comprobó que hubo cambios en la entonación de los enunciados, aunque esto no era una regla. En la variedad castellana, los enunciados interrogativos totales neutros ( $L^*HH\%$ ) y los enunciados imperativos ( $H+L^*L\%$ ) se produjeron como lo esperado; por otro lado, los enunciados interrogativos totales de confirmación se produjeron con el patrón imperativo, lo que no se interpretaba correctamente. En la variedad mexicana, los enunciados interrogativos totales neutros se produjeron con la notación prosódica  $L^*LH\%$ , que era lo esperado; los enunciados interrogativos totales de confirmación se realizaron con la notación  $H+L^*H\%$ , que era la esperada; y los enunciados, con la notación  $L+H^*HL\%$ , que también se esperaba. En la variedad caribeña, a su vez, no se produjo ningún patrón como se esperaba porque el estudiante no entendió la actitud (p. ej., producir un enunciado imperativo como interrogativo) o no entrenó lo suficiente durante la fase de repetición mimética (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016). Se realizó una prueba de percepción para llegar a esta y otras conclusiones.

En *A prática da entoação em espanhol como língua estrangeira: uma análise acústica e perceptiva em enunciados interrogativos totais*, Dionisio de Souza (2018) presenta la descripción y análisis de la entonación de enunciados interrogativos totales, seis meses después de que los participantes se sometieran a la propuesta de descripción y didáctica de la entonación, detallada anteriormente. Para ello, la autora investigó, con base en pruebas perceptivas, si la producción de

---

havia sido, realmente, internalizado pelos aprendizes, independente do estilo e do enunciado.” (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016, p. 183).

estos aprendices se juzgaría de manera diferente por hablantes de español como lengua materna (LM), de España y México, y por hablantes de español como lengua extranjera (LE), de Rio de Janeiro, considerando tres momentos diferentes del aprendizaje, a saber: antes, durante y seis meses después de que los aprendices se expusieran a la descripción y didáctica de la entonación propuesta (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016).

Los resultados de la investigación de Dionisio de Souza (2018) confirman que, en la mayoría de los casos, los patrones de entonación de la lengua extranjera meta comenzaron a converger con los patrones esperados, lo que demuestra que no se trataba solo de un “efecto de repetición” por parte del aprendiz. Esta conclusión corrobora los resultados obtenidos en la investigación de Pinto y Rebollo-Couto (2016).

En definitiva, tanto la investigación de Dionisio de Souza (2018) como la anterior, de Pinto y Rebollo-Couto (2016), ambas vinculadas a la oralidad, muestran los beneficios que la enseñanza de la entonación aporta al aprendizaje del español. Por ello, en el siguiente apartado explicamos los pasos metodológicos de nuestro trabajo.

#### **4 La metodología activa en el aula de español como lengua extranjera: la oralidad en acción**

Antes de presentar las pistas metodológicas de nuestra propuesta de actividad, se hace necesario conceptualizar qué son las metodologías activas, especialmente porque vamos a utilizar la metodología activa de evaluación por pares/iguales en la construcción del plan de clase, que se aplicará en la Secundaria, escenario donde la lengua española se hace más presente. A partir de los próximos párrafos, por tanto, se plantearán las discusiones metodológicas.

En el intento de definir qué son las metodologías activas, Mattar (2017, p. 21, nuestra traducción<sup>8</sup>) las conceptualiza como “actividades (que se contraponen a la pasividad) por parte de los alumnos” en las cuales el individuo “comienza a participar del proceso de aprendizaje” (MATTAR, 2017, p. 22, nuestra traducción<sup>9</sup>). Esta participación puede darse a través del intercambio de roles, ya que el estudiante empieza a ejercer diferentes funciones: como profesor, como investigador, como creador, etc.

---

<sup>8</sup> En el original: “Atividades (ao contrário da passividade) por parte dos alunos.” (MATTAR, 2017, p. 21).

<sup>9</sup> En el original: “Começa a participar do processo de aprendizagem.” (MATTAR, 2017 p. 22).



No obstante, para llegar a una buena conclusión sobre qué son las metodologías activas, el término *metodología* necesita un significado que añada más sentido al primero. En opinión de Masetto (2015, p. 99, nuestra traducción<sup>10</sup>), dicha palabra se refiere “al conjunto de todos los medios y recursos que el profesor puede utilizar en clase para facilitar el aprendizaje de los alumnos”. Esto significa afirmar que las metodologías son planes pedagógicos que se establecen a partir de fines estratégicos para organizar y ejecutar clases.

Según lo anterior, consideramos las respectivas denominaciones para los términos *metodología activa* y *metodología*. Sin embargo, ¿cuáles son las metodologías activas existentes y por qué hemos elegido la metodología activa de evaluación por pares? Como dijeron Souza, Teixeira y Vilaça (2021, p. 312-313), existen 6 tipos de metodologías activas, a saber: aprendizaje cooperativo (equipos colaborativos que se reúnen para el desarrollo de la actividad propuesta); aprendizaje basado en problemas (el alumno resuelve un problema de la vida real durante la actividad); aprendizaje basado en proyectos (se lleva a los grupos de alumnos a crear proyectos para resolver problemas de una realidad concreta); fomento del pensamiento crítico (el alumno participa del proceso metodológico a través de la interacción con otros compañeros, con juegos de preguntas, películas, reflexiones personales etc.); aula invertida (acceso anticipado al contenido de la clase, generalmente en línea); por último, la metodología activa de evaluación por pares o iguales (los grupos de estudiantes deben intercambiarse y construir ideas). Sobre esta última metodología de enseñanza activa, se puede añadir que la evaluación debe integrarse al proceso de aprendizaje y el alumno debe recibir una retroalimentación frecuente (MASETTO, 2015), razón por lo que la elegimos.

En este sentido, a continuación se enumeran los pasos metodológicos de nuestra propuesta de actividad. Para ello, utilizamos como aportaciones los trabajos de Pinto y Rebollo-Couto (2016), Dionisio de Souza (2018), Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021). Recordamos que el plan de clase se diseñará con enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la entonación del español como lengua extranjera.

A partir de los resultados del análisis y descripción de los corpus espontáneos y coloquiales de las variedades de Argentina, Santiago de Chile, México y Puerto Rico (REBOLLO-

---

<sup>10</sup> En el original: “ao conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos.” (MASETTO, 2015, p. 99).

COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021; SANTOS, 2021), las etapas de nuestra propuesta de actividad se dividen en 5 partes, a saber:

1. Concientización del alumno frente a la transferencia de la LM a la LEA (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016);
2. Reproducción de fragmentos de las llamadas telefónicas y percepción entonativa de las preguntas totales en la LEA;
3. Intercambio de ideas entre los grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021);
4. Reconocimiento del patrón entonativo en otros tipos de vídeos o audios en línea en el estilo habla espontánea;
5. Producción de llamada telefónica y *podcast* por parte de los grupos.

Conforme lo hablado, la propuesta de actividad se refleja en la construcción del plan de clase, que contempla los aspectos que se relacionan con la entonación de las preguntas del español en las variedades que han sido mencionadas. También señalamos el uso de los géneros textuales (llamada telefónica y *podcast*) como prácticas sociales de lectura, interactivas, colaborativas, transgresoras e híbridas (ROJO, 2012). Además, consideramos la metodología activa de evaluación por pares/iguales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de considerar como base las competencias y habilidades de la BNCC (BRASIL, 2018). A continuación, en la tabla 1, se presenta el plan de clase.

Tabla 1: Propuesta del plan de clase

PLAN DE CLASE	
<b>Ciudad/Estado:</b>	
<b>Etapas Educativas:</b>	Bachillerato
<b>Grado:</b>	2º año
<b>Asignatura:</b>	Lengua Española
Día: __/__/__	
Tema de la clase: La importancia de la entonación en lengua española	
<b>OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS</b>	
<b>General – objetivo del (de la) profesor (a) con la clase:</b> comprender que la entonación es un fenómeno prosódico importante para la comunicación tanto en la lengua portuguesa como en la lengua española.	
<b>Específicos – al fin de la clase los alumnos deberán:</b> diferenciar la entonación de las preguntas totales en portugués y en español; utilizar la entonación de modo consciente en la lengua meta; conocer las principales características de los géneros llamada telefónica y <i>podcast</i> .	

<p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b></p> <p>Saber qué es la entonación; conocer las principales características del habla coloquial; saber qué es una llamada telefónica; conocer la existencia del género <i>podcast</i>; tener conocimientos previos sobre la lengua española.</p>
<p><b>DIFICULTADES PREVISTAS Y SOLUCIONES</b></p> <p>Transferencia prosódica de la L1 (portugués) a la L2 (español) y superar la dificultad mediante ejemplos y repeticiones; timidez al practicar algunas repeticiones y remediar la dificultad mostrando que forma parte de la construcción del conocimiento equivocarse y practicar ajustes; falta de recursos (para acceder previamente a los enlaces) y superar la dificultad utilizando los recursos proporcionados por la escuela/uso personal del profesor.</p>
<p><b>COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI</b></p> <p>9. Comunicación 11. Curiosidad 12. Iniciativa 16. Conciencia social y cultural</p>
<p><b>COMPETENCIAS DE LA BNCC (LENGUAJES Y SUS TECNOLOGÍAS)</b></p> <p>Comprender las lenguas como un fenómeno (geo)político, histórico, cultural, social, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso, reconociendo sus variedades y entendiéndolas como una forma de expresión de la identidad personal y colectiva, así como actuando contra los prejuicios de cualquier tipo.</p>
<p><b>HABILIDADES DE LA BNCC (LENGUAJES Y SUS TECNOLOGÍAS)</b></p> <p>Analizar críticamente los textos para comprender las lenguas como un fenómeno (geo)político, histórico, cultural, social, variable y heterogéneo, sensible a los contextos de uso; utilizar, en las interacciones sociales, la variedad y el estilo de lengua adecuados a la situación comunicativa, al interlocutor o interlocutores y al género del discurso, respetando el uso de las lenguas por parte del interlocutor o interlocutores y sin prejuicios lingüísticos.</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p> <p>Entonación (significado, uso, importancia y diferencias entre la L1 y la lengua extranjera); entonación de preguntas (concepto, ejemplos y entonación); habla espontánea (concepto, ejemplo y características); género llamada telefónica (ejemplo y características); género <i>podcast</i> (ejemplo y características).</p>
<p><b>DESARROLLO METODOLÓGICO</b></p> <p><b>Momento 1 (7 min. aprox.):</b> iniciaremos la clase con la escritura de la palabra "entonación" en la pizarra, momento en el cual preguntaremos a los alumnos si conocen su significado; a continuación, expondremos el significado etimológico de la palabra "entonación". Después les mostraremos que en el aula hay unos carteles pegados y les revelaremos algunas situaciones en las que la entonación es importante en una lengua extranjera (el español) - pediremos a algunos alumnos que lean en voz alta lo que está escrito en los carteles.</p> <p><b>Momento 2 (13 min. aprox.):</b> mostraremos a los estudiantes, a través de una presentación en pantalla, algunos contextos comunicativos en los cuales la entonación de los actos de habla (preguntas) entre el portugués (lengua materna) y el español divergen. A continuación, pronunciaremos los actos de habla para que los alumnos se concienticen de las diferencias entre estas lenguas. Después, pediremos a toda la clase que intente pronunciar los actos de habla. Por último, pediremos a cada alumno que repita individualmente la actividad anterior.</p> <p><b>Momento 3 (15 min. aprox.):</b> dividiremos la clase en 8 equipos (formados con un máximo de 5 estudiantes) y pediremos a los alumnos que mantengan su atención en las preguntas que se emitirán durante la reproducción de los fragmentos de 4 llamadas telefónicas de diferentes variedades del español (Argentina, Chile, México y Puerto Rico). Después de la reproducción, pediremos a los 8 equipos que se conviertan en 4 equipos (los grupos vecinos deben unirse momentáneamente). En este momento,</p>

pediremos a cada gran grupo que hable sobre el tema de la clase y señalen al menos 3 diferencias que percibieron en la entonación de las preguntas en cada una de las llamadas telefónicas (les daremos 5 minutos para el desarrollo de la actividad). A continuación, pediremos a un miembro de cada gran grupo que presente las 3 diferencias y las explique a todos.

**Momento 4 (5 min. aprox.):** les diremos a los grupos que permanezcan en sus lugares, aunque a partir de ahora sólo deberán considerar el número inicial de 5 alumnos. A continuación, propondremos una actividad: cada grupo deberá, en casa, buscar vídeos/audios en línea en el estilo habla espontánea (daremos a los grupos un folleto informativo sobre qué es el habla espontánea) y enviar sus enlaces al grupo de *WhatsApp* antes de la próxima clase, para que todos (o la gran mayoría) podamos accederlos previamente. Aclaremos a los grupos que el vídeo/audio debe durar entre 1min30s y 2min30s y que hay que priorizar la aparición de preguntas en el vídeo/audio que se eligió. Luego, mediante un sorteo, diremos que cada grupo se responsabilizará por una variedad del español (2 grupos buscarán vídeos/audios de la variedad argentina, otros 2 de la chilena, 2 de la mexicana y otros 2 de la puertorriqueña) para la realización de la actividad propuesta (NOTA: las variedades que mencionamos se describieron en los trabajos de Pinto y Rebollo-Couto (2016), Dionisio de Souza (2018), Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021), pero el profesor puede elegir otras).

**Momento 5 (10 min. aprox.):** a continuación, presentaremos, mediante una presentación en pantalla y de forma breve, las características del género llamada telefónica, llevando a cabo los conocimientos del alumno y lo realizado en las actividades anteriores. Después, introduciremos el género *podcast* a través de un audio-vídeo que mostraremos como ejemplo de la actividad anterior. Por último, contrastaremos las características del género *podcast* con las del género llamada telefónica.

**Momento 6 (5 min. aprox.):** a continuación, diremos a los grupos que después de elegir el vídeo/audio, también deberán grabar un vídeo/audio que esté inspirado en lo elegido. A continuación, aclaremos a los alumnos que los grandes grupos (los 2 grupos de la misma variedad) deben hablar (en casa) y llegar a un consenso para decidir cuál se encargará de grabar una llamada telefónica y cuál se encargará de grabar un *podcast*, actividades que deben presentarse en la próxima clase. Por último, les recordaremos que las grabaciones deben centrarse en la entonación de las preguntas.

**Momento 7 (próxima clase):** pediremos a cada grupo que reproduzca su grabación y explique al resto de sus compañeros las dificultades y facilidades que encontraron en la realización de la actividad que ha sido solicitada. Cada grupo dispondrá un tiempo máximo de cuatro minutos para realizar la presentación. Por último, presentaremos algunas consideraciones sobre el trabajo entre los equipos y el tema que ha sido abarcado.

#### RECURSOS

Lápiz de pizarra, cartel, pegamento, cuaderno, proyector, altavoz, red social *WhatsApp*, teléfono móvil, folleto informativo fotocopiado y presentación en pantalla.

#### REFERENCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 07 maio. 2019.

GABRIEL, A. A. T. **Análise entonacional dos enunciados interrogativos parciais**: a fala coloquial espontânea no México. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES DA SILVA, C. **Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância.** 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, p. 19-102.

PINTO, M. S.; REBOLLO COUTO, L. Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, caribe e de Castilha para aprendizes brasileiros. **Journal of Speech Sciences**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 177-200, 2016.

REBOLLO COUTO, L.; GOMES DA SILVA, C.; GUIMARÃES, D. P. Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo. **Revista Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, [S.l.], n. 18, p. 54-80, 2. sem. 2021.

SANTOS, M. S. O. **Entoação e pragmática de perguntas totais em corpus conversacional e espontâneo da variedade de Porto Rico.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Fuente: Las autoras.

En la próxima sección, las reflexiones sobre nuestra propuesta de actividad.

## 5 La entonación en la clase de español: reflexionando sobre la propuesta de actividad

La presencia de la entonación en la clase de español como lengua extranjera es un paso decisivo para que los factores extralingüísticos, contextuales y discursivos formen parte de la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras de la Educación Básica en Brasil.

Al urgir la implementación de actividades que se centran en la oralidad, nuestra mayor motivación radica en permitir que el alumno tenga una experiencia real y consciente de la lengua meta. En esta perspectiva, surge la idea de desarrollar un plan de clase para que se dé cumplimiento a las ideas que explicitamos. También recordamos que mezclar esta idea a las metodologías activas implica lograr mejoras didácticas (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021) que efectivamente ayuden a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por ello, presentamos en este apartado los criterios de aplicación del plan de clase y sus reflexiones.

Cada uno de los siete momentos del desarrollo metodológico del plan de clase incluye un criterio, que se correlaciona a las cinco etapas de la propuesta de actividad. En cuanto a las etapas, no siguen necesariamente el orden indicado en la sección 4 (por ejemplo: la etapa 3 puede referirse a la etapa 2 del plan de clase, o aún, la etapa 5 puede referirse a la etapa 7).

**Tabla 2:** Criterio 1 - elegir una metodología didáctica de entonación

<b>Momento 1 (7 min. aprox.):</b> iniciaremos la clase con la escritura de la palabra "entonación" en la pizarra, momento en el cual preguntaremos a los alumnos si conocen su significado; a continuación, expondremos el significado etimológico de la palabra "entonación". Después les mostraremos que en el aula hay unos carteles pegados y les revelaremos algunas situaciones en las que la entonación es importante en una lengua extranjera (el español) - pediremos a algunos alumnos que lean en voz alta lo que está escrito en los carteles.
<b>Etapas:</b> concientización del alumno frente a la transferencia de la LM para a LEA (PINTO; REBOLLO COUTO, 2016).

**Fuente:** Las autoras.

Sugerimos la elección de una metodología didáctica para apoyar la actividad propuesta. La idea es que se utilicen los resultados de algunas investigaciones en el ámbito de la entonación y de la enseñanza, que han demostrado su eficacia. Para este trabajo, consideramos la metodología de Pinto y Rebollo Couto (2016), que ya ha sido comentada.

Sobre la ejecución del Momento 1 (cf. Tabla 2), creemos que, al tratar de sensibilizar al alumno sobre el tema de la entonación, se hace interesante que el primer paso sea (re)significar dicha palabra, mediante conceptos y ejemplos, para que el alumno comience a construir, poco a poco, una (nueva) percepción sobre qué es la entonación.

**Tabla 3:** Criterio 2 - contextualizar las diferencias entonativas entre la lengua materna y la lengua extranjera

<b>Momento 2 (13 min. aprox.):</b> mostraremos a los estudiantes, a través de una presentación en pantalla, algunos contextos comunicativos en los cuales la entonación de los actos de habla (preguntas) entre el portugués (lengua materna) y el español divergen. A continuación, pronunciaremos los actos de habla para que los alumnos se concienticen de las diferencias entre estas lenguas. Después, pediremos a toda la clase que intente pronunciar los actos de habla. Por último, pediremos a cada alumno que repita individualmente la actividad anterior.
<b>Etapas:</b> concientización del alumno frente a la transferencia de la LM para a LEA (PINTO; REBOLLO COUTO, 2016).

**Fuente:** Las autoras.

Sugerimos que el profesor lleve ejemplos a clase, tanto en español como en portugués, de patrones de entonación del acto de habla que se va a trabajar. Mostrar estas diferencias de entonación entre la lengua materna y la extranjera es un paso decisivo para que el alumno se concientice sobre las diferencias que existen entre las lenguas.

Para la implementación del Momento 2 (cf. Tabla 3), consideramos las contribuciones descriptivas del patrón prosódico de los enunciados interrogativos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021) en lo que se refiere a las variedades del español hablado en Argentina, Chile, México y Puerto Rico. Sugerimos que la elección de las variedades contemple no sólo los países con gran visibilidad en los medios, como es el caso de Argentina y México, sino también priorice los que no lo son. Desmitificar las creencias y los imaginarios es algo que también puede promover la enseñanza de la entonación.

**Tabla 4:** Criterio 3 - estimular el trabajo en equipo para promover el protagonismo discente

**Momento 3 (15 min. aprox.):** dividiremos la clase en 8 equipos (formados con un máximo de 5 estudiantes) y pediremos a los alumnos que mantengan su atención en las preguntas que se emitirán durante la reproducción de los fragmentos de 4 llamadas telefónicas de diferentes variedades del español (Argentina, Chile, México y Puerto Rico). Después de la reproducción pediremos a los 8 equipos que se conviertan en 4 equipos (los grupos vecinos deben unirse momentáneamente) - en este momento pediremos a cada gran grupo que hable sobre el tema de la clase y señalen al menos 3 diferencias que percibieron en la entonación de las preguntas en cada una de las llamadas telefónicas (les daremos 5 minutos para el desarrollo de la actividad). A continuación, pediremos a un miembro de cada gran grupo que presente las 3 diferencias y las explique a todos.

**Etapas:** intercambio de ideas entre los grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021).

**Fuente:** Las autoras.

Sugerimos la elección de una metodología activa (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021) con enfoque en el trabajo en equipo para dialogar con la idea explícita en el criterio correspondiente.

La implementación del Momento 3 (ver Tabla 4), desde la perspectiva de la metodología activa, interactúa con algunas de las competencias y habilidades de la BNCC (2018), documento que asocia el protagonismo de los estudiantes a las habilidades para el siglo XXI, a saber: lectura e interpretación, aritmética, alfabetización científica, alfabetización digital, alfabetización financiera, alfabetización cívica y cultural, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración, curiosidad, iniciativa, persistencia y resiliencia, adaptabilidad, liderazgo, conciencia social y cultural.



**Tabla 5:** Criterio 4 - ampliar las posibilidades de percepción del alunado frente a la entonación del español

<p><b>Momento 4 (5 min. aprox.):</b> les diremos a los grupos que permanezcan en sus lugares, aunque a partir de ahora sólo deberán considerar el número inicial de 5 alumnos. A continuación, propondremos una actividad: cada grupo deberá, en su casa, buscar vídeos/audios en línea en el estilo habla espontánea (daremos a los grupos un folleto informativo sobre qué es el habla espontánea) y enviar sus enlaces al grupo de <i>WhatsApp</i> antes de la próxima clase, para que todos (o la gran mayoría) podamos accederlos previamente. Aclaremos a los grupos que el vídeo/audio debe durar entre 1min30s y 2min30s y que hay que priorizar la aparición de preguntas en el vídeo/audio que se eligió. Luego, mediante un sorteo, diremos que cada grupo se responsabilizará por una variedad del español (2 grupos buscarán vídeos/audios de la variedad argentina, otros 2 de la chilena, 2 de la mexicana y otros 2 de la puertorriqueña) para la realización de la actividad propuesta (NOTA: las variedades que mencionamos se describieron en los trabajos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2021) y Santos (2021), pero el profesor puede elegir otras).</p>
<p><b>Etapas:</b> reproducción de fragmentos de las llamadas telefónicas y percepción entonativa de las preguntas totales en la LEA.</p>

**Fuente:** Las autoras.

Sugerimos que se dé al alumno la autonomía necesaria para identificar los patrones entonativos que se asocian al acto de habla estudiado (pregunta). Al tratarse de una actividad que debe realizarse en espacios audiovisuales, como la plataforma YouTube, vemos una buena oportunidad para introducir prácticas sociales de literacidad (ROJO, 2012) en el contexto de clase de lengua extranjera. Así, se hace posible caracterizar a los géneros textuales y generar un significado social a la labor entonativa.

**Tabla 6:** Criterio 5 - promover prácticas sociales de literacia

<p><b>Momento 5 (10 min. aprox.):</b> a continuación, presentaremos, mediante una presentación en pantalla y de forma breve, las características del género llamada telefónica, llevando a cabo los conocimientos del alumno y lo realizado en las actividades anteriores. Después, introduciremos el género <i>podcast</i> a través de un audio-vídeo que mostraremos como ejemplo de la actividad anterior. Por último, contrastaremos las características del género <i>podcast</i> con las del género llamada telefónica.</p>
<p><b>Etapas:</b> producción de llamada telefónica y <i>podcast</i> por parte de los grupos.</p>

**Fuente:** Las autoras.

La implementación del momento 5 (véase el cuadro 6) se considera una experiencia lingüística real. La llamada telefónica, por ser una práctica muy común en el cotidiano de la mayoría de la gente (SANTOS, 2021); el *podcast*, por ser un género en alza y de simple acceso (SCHÖNINGER; ROQUE; SILVA, 2018). Estos argumentos muestran en qué sentido el uso de los géneros puede incidir en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

**Tabla 7:** Criterio 6 - evaluar el desempeño/protagonismo de los grupos de trabajo (retroalimentación)

<b>Momento 6 (5 min. aprox.):</b> a continuación, diremos a los grupos que después de elegir el vídeo/audio, también deberán grabar un vídeo/audio que esté inspirado en lo elegido. A continuación, aclararemos a los alumnos que los grandes grupos (los 2 grupos de la misma variedad) deben hablar (en casa) y llegar a un consenso para decidir cuál se encargará de grabar una llamada telefónica y cuál se encargará de grabar un <i>podcast</i> , actividades que deben presentarse en la próxima clase. Por último, les recordaremos que las grabaciones deben centrarse en la entonación de las preguntas.
<b>Etapas:</b> intercambio de ideas entre los grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021).

**Fuente:** Las autoras.

Sugerimos que la buena relación entre los equipos se estimule en la perspectiva de la metodología activa de evaluación por pares (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). De este modo, la implementación del Momento 7 (cf. tabla 8) permite la evaluación procesal de enseñanza-aprendizaje, así como proporciona al profesor el panorama general del plan de clase.

**Tabla 8:** Criterio 7 – evaluar el proceso y el producto

<b>Momento 7 (próxima clase):</b> pediremos a cada grupo que reproduzca su grabación y explique al resto de sus compañeros las dificultades y facilidades que encontraron en la realización de la actividad que ha sido solicitada. Cada grupo dispondrá un tiempo máximo de cuatro minutos para realizar la presentación. Por último, presentaremos algunas consideraciones sobre el trabajo entre los equipos y el tema que ha sido abarcado.
<b>Etapas:</b> todas las etapas.

**Fuente:** Las autoras.

El criterio 7 retoma y reconsidera todos los criterios y explicaciones anteriores. En la conclusión, el siguiente apartado, concluimos esta y otras reflexiones de modo más sumario.

## Consideraciones finales

Los trabajos que abordan el análisis y la descripción entonativa de los enunciados de la lengua española, en el estilo del habla coloquial y espontánea, exponen resultados que pueden desencadenar una nueva perspectiva para la enseñanza de la entonación del español en la Educación Básica. Como urge obtener mejoras en dicho escenario, nuestro objetivo principal con este artículo ha sido desarrollar una propuesta de actividad que se basa en los estudios de Pinto y Rebollo-Couto (2016), Dionisio de Souza (2018), Rebollo-Couto, Gomes da Silva y Guimarães

(2021) y Santos (2021) – los dos primeros abordan el tema de la entonación en la enseñanza y los últimos analizan y describen, al considerar el contexto del habla coloquial espontánea, la entonación de los enunciados interrogativos en las variedades del español de Argentina, Chile, México y Puerto Rico. Este trabajo culminó, por tanto, en la elaboración de un plan de clase y en el establecimiento de criterios para su aplicación en la Educación Secundaria, espacio donde el español se resiste (BRASIL, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2017).

Tras la elaboración de la propuesta de actividad, destacaron tres conclusiones: (i) el plan de clase, desde la perspectiva de la entonación, contempla aspectos prosódicos y pragmáticos del español (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021; SANTOS, 2021); (ii) las actividades propuestas, que se centran en la destreza de la oralidad (BRASIL, 2018), dialogan con las experiencias personales de la vida del alumno, pues, al hacer uso de los géneros textuales orales, se produce la promoción de prácticas sociales de literacidad (ROJO, 2012); (iii) el uso de la metodología activa (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), además de promover el protagonismo del alumno (BRASIL, 2018), hace que la enseñanza de la entonación le permita un aprendizaje más sistemático y consciente de las características prosódicas de la lengua extranjera meta (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016). En general, la propuesta de lección en evidencia cumple con las competencias y habilidades que predicen la BNCC (BRASIL, 2018), documento que en la actualidad orienta las lenguas extranjeras en la Educación Básica de Brasil.

En lo que se refiere a los criterios para la aplicación del plan de clase, concluimos lo siguiente: la elección por una metodología didáctica de entonación (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016) debe clavarse como el fundamento principal del plan de clase, pues sin una base adecuada, el profesor puede presentar dificultades no sólo para elaborar las actividades, sino también puede presentar dudas para resolver los problemas que enfrentan los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todavía hablando sobre los criterios, verificamos que sin etapas no se hace posible establecerlos, porque las etapas organizan el desarrollo metodológico del plan de clase, o sea, sin determinarlas no es posible elaborar un plan y, consecuentemente, no se establecen criterios. Añadimos que evaluar el proceso y el producto (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), así como llevar al aula variedades que raramente aparecen retratadas en las investigaciones (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021) o en los medios de comunicación, son criterios indispensables para que la enseñanza de la lengua cumpla, aún más, su función social (BRASIL, 2018). Las creencias y los imaginarios son obstáculos que las lenguas,

como el español, necesitan desmitificar (BRASIL, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2017). La enseñanza de la entonación, asumiendo tal responsabilidad, puede colaborar con esta y las demás cuestiones señaladas.

La construcción y las etapas de la propuesta de actividad y los criterios de aplicación del plan de clase muestran que se hace posible (re)pensar la enseñanza de la oralidad en la Educación Básica. En otras palabras, la elaboración del plan de clase es procesal porque considera los conocimientos metodológicos y didácticos sobre el tema y la realidad de la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil. Sin conocer lo que regula dicha enseñanza, y sin considerar las aportaciones de los trabajos anteriores, que tratan de la entonación (en la enseñanza) del español, se hace más difícil implementar mejoras y nuevas perspectivas para la labor con la oralidad. Así, las próximas fases tienen que ver con la ampliación de la descripción dialectal de la entonación del español en el habla espontánea y coloquial para la inclusión de otras variedades, incluso las consideradas no hegemónicas, y aplicar la actividad propuesta en la Educación Básica para confirmar su eficacia. Por último, esperamos que este trabajo estimule los debates necesarios para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

#### CRediT

Reconocimientos: No aplica.

Financiación: No aplica.

Conflicto de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: No aplica.

Contribuciones de los autores:

Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición: SANTOS, Mayra Suézia Oliveira dos; SILVA, Carolina Gomes da.

#### Referencias

ALMEIDA, R. B. L.; SANTOS, M. S. O. Por que estudar línguas estrangeiras na Educação Básica?. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 5., 2017, Campina Grande-PB. *Anais [...]*, Campina Grande-PB: UFCG, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Consulta: 07 maio. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/ensino/legislacao-e-regulamentacoes/lei-9394-de-1996-lei-das-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional.pdf/view>. Consulta: 28 jan. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006, p. 25-32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Consulta: 09 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

DIONISIO DE SOUZA, N. *A prática da entoação em ELE: uma análise acústica e perceptiva em enunciados interrogativos totais*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2018.

GABRIEL, A. A. T. *Análise entonacional dos enunciados interrogativos parciais: a fala coloquial espontânea no México*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES DA SILVA, C. *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUIMARÃES, D. P. *Análise prosódica de enunciados interrogativos totais de conversas coloquiais de fala espontânea na variedade mexicana*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2018.

LADD, D. R. *Intonational phonology*. Cambridge: CUP, 1996.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.13-31.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, p. 19-102.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

PINTO, M. S.; REBOLLO-COUTO, L. Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, caribe e de Castilha para aprendizes brasileiros. *Journal of Speech Sciences*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 177-200, 2016.

PRIETO, P.; ROSEANO, P. Prosody: Stress, Rhythm, and Intonation. In: GEESLIN, K. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 211-236.

REBOLLO-COUTO, L. GOMES DA SILVA, C.; GUIMARÃES, D. P. Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo. *Revista Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, [S.l.], n. 18, p. 54-80, 2. sem. 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/341>. Consulta: 9 fev. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31. SCHÖNINGER, C. L. K.; ROQUE, G. S. S.; SILVA, I. A. C. Potencialização dos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. *Letras em Revista*, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.

SANTOS, M. S. O. *Entoação e pragmática de perguntas totais em corpus conversacional e espontâneo da variedade de Porto Rico*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SCHÖNINGER, C. L. K.; ROQUE, G. S. S.; SILVA, I. A. C. Potencialização dos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. *Letras em Revista*, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.

SOUZA, A. L. A.; TEIXEIRA, H. B.; VILAÇA, A. L. A. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 307-323, jan. 2021.