

Los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española

Jelenek, Sanja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:385889>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA COMUNICACIÓN ORAL DE
LOS ESTUDIANTES CROATAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

Nombre y apellido de estudiante:
Sanja Jelenek (rod. Branković)

Nombre y apellido de tutor:
dr. sc. Mirjana Polić-Bobić
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**AFEKTIVNI ČIMBENICI PRI USMENOJ KOMUNIKACIJI
HRVATSKIH STUDENATA ŠPANJOLSKOG JEZIKA**

Ime i prezime studentice:
Sanja Jelenek (rođ. Branković)

Ime i prezime mentora:
dr. sc. Mirjana Polić-Bobić
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan, 2020.

AFEKTIVNI ČIMBENICI PRI USMENOJ KOMUNIKACIJI HRVATSKIH STUDENATA ŠPANJOLSKOG JEZIKA

Sažetak

U ovom radu riječ je o ulozi afektivnih čimbenika pri usmenoj komunikaciji hrvatskih studenata španjolskog jezika. Cilj je ovoga rada pružiti sveobuhvatan prikaz uloge afektivnih čimbenika pri usmenoj komunikaciji hrvatskih studenata španjolskog jezika, posredno ukazati na nedostatke u nastavi te dati prijedloge za poboljšanje usmene komunikacije učenika i njihovu komunikacijsku kompetenciju. U tu svrhu provedeno je kvalitativno istraživanje, pomoću intervjua, s ciljem dobivanja odgovora vezano uz: osjećaje ispitanika tijekom usmene komunikacije na španjolskom jeziku općenito, tijekom usmene komunikacije s profesorom španjolskog jezika i s izvornim govornikom španjolskog jezika, strahove tijekom usmene komunikacije na španjolskom jeziku, poticanja na usmenu komunikaciju na španjolskom jeziku u nastavi, druge afektivne čimbenike i motivacije za usmenu komunikaciju na španjolskom jeziku u nastavi, te važne osobine profesora španjolskog jezika na nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su prisutnost pozitivnih osjećaja tijekom usmene komunikacije kod studenata visokih godina španjolskog jezika, te važnost uloge profesora kao i odabranih metoda učenja, u procesu usvajanja stranoga jezika budući da pridonose koordinaciji i poticanju kognitivne i afektivne sposobnosti učenika, što učenika potiče na sudjelovanje u usmenoj komunikaciji i ostvarivanje uspjeha u učenju.

Ključne riječi: *usmena komunikacija, komunikacijski pristup, komunikacijska kompetencija, interakcija, afektivni čimbenici, motivacija, učenje, španjolski jezik, strategije komunikacije*

LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA COMUNICACIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Resumen

Este trabajo aborda el papel de los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española. El objetivo de este trabajo es propiciar una visión general integral del papel de los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de lengua española, para señalar indirectamente las dificultades en la enseñanza y para influir en la mejora de la comunicación oral de los estudiantes y su competencia comunicativa. Para este propósito se realizó una investigación cualitativa, basada en una entrevista, con un enfoque en la obtención de respuestas relacionadas con: los sentimientos de los encuestados durante la comunicación oral en español en general, durante la comunicación oral con el profesor de lengua española y con hablante nativo de español, el miedo durante la comunicación oral en español, la incitación a la comunicación oral en español en la enseñanza, otros factores afectivos y motivaciones para la comunicación oral en español en la enseñanza, y características importantes de un profesor de español en la enseñanza. Los resultados de la investigación demostraron la presencia de los sentimientos positivos durante la comunicación oral en los estudiantes de altos años de estudio de lengua española, y señalaron la importancia del papel del profesor y los métodos de aprendizaje seleccionados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, considerando el hecho de que contribuyen a la coordinación y alientan la capacidad cognitiva y afectiva de los estudiantes, lo que anima a los estudiantes a participar en la comunicación oral y a lograr el éxito en el aprendizaje.

Palabras clave: *comunicación oral, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, interacción, factores afectivos, motivación, aprendizaje, lengua española, estrategias de comunicación.*

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras	3
2. La comunicación oral en enseñanza de lengua extranjera.....	8
2.1. <i>Interacción profesor-alumno</i>	11
2.2. <i>Interacción alumno-alumno</i>	12
2.3. <i>El papel del profesor en la comunicación oral</i>	13
3. Los factores afectivos en enseñanza de lengua extranjera	16
4. Las estrategias recomendadas para comunicación oral en enseñanza.....	26
5. Las investigaciones previas de factores afectivos	31
6. La investigación.....	35
6.1. <i>Los objetivos</i>	35
6.2. <i>Los encuestados</i>	35
6.3. <i>La metodología y el instrumento</i>	35
6.4. <i>Los resultados</i>	37
6.4.1. <i>Los sentimientos durante comunicación oral en español en general</i>	37
6.4.2. <i>Los sentimientos durante comunicación oral en español con un profesor de lengua española</i> ..	38
6.4.3. <i>Los sentimientos durante la comunicación oral en español con un hablante nativo de español</i> .	39
6.4.4. <i>La presencia de miedo a errores al comunicar en español</i>	40
6.4.5. <i>La incitación a la comunicación oral en español en enseñanza</i>	41
6.4.6. <i>Otros factores y de motivación</i>	42
6.4.7. <i>Las características importantes de un profesor de español en enseñanza</i>	43
6.5. <i>Discusión</i>	45
7. Conclusión.....	50
Bibliografía.....	53
Lista de gráficos	57
Anexo 1	58

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera, con el objetivo final de desarrollar la capacidad de utilizarlo en situaciones de la vida real, en los tiempos modernos, se basa en un enfoque comunicativo. Sin embargo, aprender una lengua extranjera no es un proceso unidireccional, sino que requiere interacción. Además de los factores cognitivos inevitables, los factores afectivos juegan un papel crucial en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El objetivo de este trabajo es propiciar una visión general integral del papel de los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española, señalar indirectamente las deficiencias en la enseñanza y las actividades e influir en la mejora de la comunicación oral de los estudiantes y su competencia comunicativa.

El trabajo comienza con una exposición de teorías científicas y métodos de aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación de lo anterior, se proporciona una descripción general del desarrollo de métodos desde el método de gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo. Esta parte del trabajo se concluye presentando la importancia contemporánea y el papel del enfoque comunicativo y la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Luego, la atención se centra en la comunicación oral en el aula. En esta parte del trabajo se presenta la interacción profesor-alumno, la interacción alumno-alumno y el papel del profesor en el aula, especialmente comparando lo anterior en el pasado y en las circunstancias modernas. También se presentan las estrategias recomendadas para mejorar la comunicación oral en la enseñanza y así la adquisición de la lengua extranjera. A continuación, se presentan y discuten los factores afectivos, así como su papel contemporáneo e inevitable en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, así como las investigaciones realizadas hasta el momento sobre su papel en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La parte central del trabajo está dedicada a la investigación realizada con el objetivo de identificar los factores afectivos en los estudiantes durante la comunicación oral en español. En esta parte del trabajo se presentan los objetivos de la investigación, las características de los encuestados, la metodología y los resultados de la investigación. La investigación se centra en los sentimientos de los encuestados durante la comunicación oral en español en general, con un profesor de español, con un hablante nativo de español, en los miedos presentes durante la comunicación oral en español, en las actividades e incitaciones a la

comunicación oral en español, así como otros factores afectivos y otras incitaciones a la comunicación oral. Al final se centra en las características importantes de un profesor de español en la enseñanza. El trabajo se concluye con la discusión de los resultados y con la conclusión de todo el trabajo realizado.

1. MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Actualmente la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras está basada en el enfoque comunicativo porque el objetivo más importante es conseguir que los alumnos sean capaces de utilizar la lengua extranjera en las situaciones reales, es decir que sean competentes comunicativamente. Pero no siempre era así. Los que señalaron la importancia de la competencia comunicativa son los lingüistas Chomsky (1957), Halliday (1970) y Hymes (1972). Se fijaron más en el desarrollo de los conocimientos comunicativos que el de las propias estructuras del lenguaje. Pusieron el énfasis en la importancia de otra dimensión de la lengua, en la dimensión funcional y comunicativa. Antes se consideraba importante el correcto dominio de las estructuras gramaticales. Los alumnos tenían que aprender las estructuras lingüísticas y aprehender de forma memorística y por repetición. La comunicación en sí no era tan importante. Y por eso, los alumnos carecían de las estrategias comunicativas necesarias para conseguir las funciones que pretendían lograr al usar la lengua. Consecuentemente, no llegaban a establecer una comunicación oral, que es el objetivo de la enseñanza de lenguas hoy para poder lograr la competencia comunicativa de los alumnos (Casado Martín, 2013).

Repasamos primero las diferentes metodologías que se utilizaban en el proceso de enseñanza antes del enfoque comunicativo según la descripción de Casado Martín (2013) antes de pasar al enfoque comunicativo.

El primer método del siglo XIX fue el método gramática-traducción. Lo importante era el desarrollo de la expresión y comprensión escrita a través del estudio de reglas gramaticales, de la memorización de listas de vocabulario y la traducción de textos. El objetivo no era enseñar a hablar una lengua, sino interpretar o comprender textos escritos en la lengua meta. Después surgió el método directo a finales del siglo XIX. La prioridad era la lengua hablada como medio de comunicación. El profesor era quien habla en la lengua meta recurriendo a dibujos, gestos y objetos y los estudiantes tenían que captar el significado. La finalidad era enseñar al alumno la lengua real de la comunicación y toda interacción se debía desarrollar en la lengua extranjera. Sin embargo, este método carecía de una base metodológica y teórica. Luego, a mediados del siglo XX se desarrollaron los métodos audio-oral y audio-visual. En el

método audio-oral la lengua se aprendía a través de la repetición, la imitación y la memorización. Los alumnos interactuaban entre ellos a través de diálogos pero vacíos de contenidos, ya que el objetivo era la pronunciación, no la interacción, ni el intercambio de información. El objetivo principal era la adquisición de la competencia comunicativa, por lo que el método se centraba en las destrezas orales de expresar y comprender y luego, de escribir y leer a través de la repetición de diálogos. En el método audio-visual el lenguaje oral se producía a través de recursos de aprendizaje, como son las audiciones y las imágenes. Se basaba en la repetición y práctica mecánica de estructuras gramaticales, con el fin de automatizarlas. Se presentaban situaciones de diálogo basadas en el desarrollo de funciones lingüísticas. Se iniciaba con el lenguaje oral, con la importancia especial a la pronunciación y a la entonación y luego, se pasaba al lenguaje escrito.

Entonces, a principios de los años 70 surgió la enseñanza comunicativa como nueva corriente metodológica como reacción a las metodologías anteriores. Lo importante era el desarrollo de la competencia comunicativa. El alumno tenía que aprender a cómo comunicarse en las diferentes situaciones y aprender a “usar la lengua”, y no dedicarse al conocimiento de las estructuras o a una práctica mecánica del lenguaje (Casado Martín, 2013).

Este modelo didáctico surgió en el Reino Unido con el objetivo de permitir a los alumnos comunicarse oralmente y por escrito con otros hablantes de lenguas extranjeras. Tal enfoque se llama enfoque comunicativo y requiere actividades de enseñanza que imiten fielmente la realidad de los alumnos, lo que resulta en el uso de textos, grabaciones y materiales auténticos y didácticos, mientras que el libro se convierte en una ayuda material de aprendizaje, pero ya no está un foco (Casado Martín, 2013).

Las características principales de este enfoque son siguientes: el lenguaje se utiliza como un medio de comunicación y un objetivo de aprendizaje, y su función es la interacción y la comunicación. Además de la realización de tareas, también se utiliza para explicaciones y justificaciones. Se enseñan los elementos del lenguaje para la comprensión y la expresión en diferentes situaciones, contextos y actividades de la vida cotidiana, pero el alumno también tiene la competencia lingüística a través del vocabulario y la gramática que se enseña inductivamente la mayoría del tiempo. El alumno se vuelve comunicativamente competente y sabe cómo usar el lenguaje de manera apropiada en cada situación, teniendo en cuenta el propósito que desea lograr, el contexto social y el conocimiento de las reglas del habla del

contexto social, cultural y situacional donde se lleva a cabo la comunicación (Casado Martín, 2013).

El enfoque comunicativo es más exitoso que los métodos anteriores porque, además de que el alumno es lingüísticamente competente, sabe la gramática y el vocabulario, la comunicación e interacción en una lengua extranjera en la enseñanza se lleva a cabo entre los alumnos que son interlocutores en una situación particular, intercambian informaciones con una intención y necesidad específica, y hay una reacción verbal y no verbal del interlocutor, mediante la cual los alumnos saben si están logrando su objetivo en la interacción. Esta forma de aprender es más cercana a las situaciones reales de usar una lengua extranjera fuera del aula, y los alumnos estarán más preparados y seguros cuando realmente tengan que usar una lengua extranjera en la vida cotidiana (Casado Martín, 2013). Como resultado, el alumno se vuelve comunicativamente competente.¹ Tal como afirma Vrhovac (2001: 15) la competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para elegir entre varios sistemas lingüísticos el que se adapta a la situación y al hablante en función de la situación social.

En la literatura glotodidáctica, se plantea la cuestión de la competencia comunicativa en la clase de lengua extranjera y fuera de ella. Es decir, surge la pregunta de qué métodos y procedimientos son necesarios para adquirir la competencia comunicativa en una situación didáctica, en qué dirección debe dirigirse la enseñanza y qué estrategias deben utilizarse para que el alumno ante todo reciba y comprenda el mensaje de su interlocutor (profesor o alumno) y luego lo interprete apropiadamente, entonces produzca su propio mensaje y lo transmita a los oyentes. Se cree que no es suficiente tener solamente la competencia lingüística, el conocimiento de reglas gramaticales y la formación de enunciados precisos, sino que es necesario también desarrollar el componente sociocultural y el componente estratégico que incluye la capacidad del hablante que utilice el conocimiento existente de forma adecuada en una situación concreta y en una interacción con el interlocutor.

Cuando se habla de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentran diferentes significados e interpretaciones de ese término. Algunos expertos bajo

¹ El término "competencia comunicativa" consta de dos palabras que en combinación significa "competencia de comunicación". Este simple análisis léxico-semántico revela el hecho de que la palabra básica en la frase "competencia comunicativa" es la palabra "competencia" caracterizada por la efectividad de la comunicación con otras personas.

ese término piensan en el uso correcto del sistema lingüístico, y otros en el uso apropiado de una lengua extranjera en un ambiente determinado, incluso a expensas de la precisión de la declaración (Vrhovac, 2001).

Una de ellos, Petrović (1988) afirma que la competencia comunicativa es el objetivo principal del enfoque comunicativo para aprender una lengua extranjera. A saber, un alumno de lengua extranjera comunicativamente competente es capaz de comportarse de manera apropiada y efectiva en una comunidad de habla en particular. Él forma las oraciones, no solo gramaticalmente correctas, sino también socialmente apropiadas. Tiene la capacidad de elegir correctamente lo que quiere decir en una determinada situación a un determinado interlocutor. En consecuencia, si queremos usar una lengua extranjera en el habla, no es suficiente conocer solo su gramática y vocabulario, sino que también debemos conocer las normas de comportamiento del habla que se aplican a esa comunidad lingüística en particular. Esto implica que necesitamos saber qué gestos, expresiones faciales, entonación y comentarios son aceptables en esa comunidad lingüística de acuerdo con sus estándares culturales.

Para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa lo más fácilmente posible, es necesario prestar más atención al uso del lenguaje que a las estructuras gramaticales, mientras que se debe dar preferencia al significado de las expresiones del lenguaje en situaciones de comunicación auténticas. También, creando los planes del estudio se debe prestar atención a las necesidades comunicativas de los alumnos a los que esos planes son dirigidos (Petrović, 1988).

Algunas características principales de este enfoque son que la función principal de la lengua es la interacción y la comunicación, por eso es importante que el alumno sea competente de forma comunicativa y que utilice la lengua como forma de comunicación. Para la adquisición de esa habilidad comunicativa, es necesario conseguir una competencia lingüística en la nueva lengua a través del vocabulario y la gramática. Pero no es suficiente que los alumnos aprendan solamente el vocabulario, reglas, funciones etc. La comunicación es un proceso con un propósito concreto en una situación concreta entre unos interlocutores concretos. Así que es importante que los alumnos aprendan a utilizar conocimientos para negociar el significado. El objetivo en la enseñanza es, entonces, enseñar los elementos de la lengua para comprender y expresar las diferentes funciones que se suelen emplear en los diferentes contextos, situaciones y actividades de la vida diaria. Para habilitarles

comunicativamente, es necesario tener las tareas reales en el aula donde la lengua es un medio para alcanzar el fin y donde la interacción entre los alumnos es frecuente, sea en pareja, en grupos o entre toda la clase. Es necesario establecer actividades comunicativas como parte principal del proceso de aprendizaje de la lengua. El objetivo último es utilizar el lenguaje apropiado a cada situación, teniendo en cuenta el propósito que se persigue, el contexto social donde se utiliza el lenguaje y el dominio de las reglas del habla propia del contexto social, cultural y situacional donde tiene lugar la comunicación (Casado Martín, 2013).

Además, la lengua extranjera se usa para realizar de las tareas y para dar explicaciones y aclaraciones. No es sólo el objeto de estudio sino el vehículo para la comunicación en clase. La primera lengua se usa solamente en casos especiales. La gramática se enseña inductivamente. Sin embargo a veces se dan las explicaciones gramaticales cuando esto es necesario y oportuno. Se usan materiales didácticos y auténticos y objetos de uso común (por ejemplo, cartulinas, revistas, folletos turísticos, reloj etc.), mientras el libro es un apoyo material útil, pero ya no es el eje de la instrucción. También cambió el papel del profesor y de los alumnos. Los alumnos son protagonistas en el aula, mientras el profesor facilita el aprendizaje y fomenta la cooperación entre los alumnos, analiza las necesidades de los alumnos, crea situaciones de comunicación, organiza actividades y participa como un compañero más, observa el desarrollo de las tareas en el aula, elabora materiales, etc. También evalúa a los alumnos, y en esta evaluación se presta atención a la corrección y a la fluidez. No es importante solamente el producto, sino todo el proceso de aprendizaje (Casado Martín, 2013).

Se puede concluir que el enfoque comunicativo tiene un impacto muy amplio y profundo en la enseñanza de lenguas. Se centra en los objetivos del programa, en la propia enseñanza en el aula, en el concepto y elaboración del examen, y sobre todo en la comunicación oral para que el alumno pueda comunicarse de forma espontánea y fluida con otros hablantes de esa lengua. Presta atención a la importancia de la competencia lingüística, pero requiere una auténtica competencia comunicativa. En lo que se fija más la competencia comunicativa es la comunicación oral y ella es la siguiente que elaboramos.

2. LA COMUNICACIÓN ORAL EN ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

El lenguaje es una institución social y es un medio o instrumento cuya función esencial es la comunicación. El propósito de este medio es satisfacer las necesidades de comunicación, es decir, que las personas se pongan en contacto entre sí. La comunicación es la función más importante del lenguaje, pero no la única. Con la ayuda del lenguaje una persona analiza y expresa lo que siente (Martinet, 1982, en Čurković-Kalebić, 2003).

Puesto que el ser humano es un ser social que necesita y quiere poder comunicarse y relacionarse con las personas alrededor, la comunicación es también una expresión del pensamiento, un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, sentimientos, experiencias e interactúan entre sí. Así que una persona que empieza a estudiar una lengua extranjera lo hace para poder comunicarse con otra gente en esa lengua, oralmente y por escrito. Y podemos decir que la comunicación oral es esencial en este proceso de aprendizaje (Jiménez Rosón, 2013).

Según Arnold (2001), puesto que la función principal del lenguaje es la comunicación, en el aprendizaje en el aula, la comunicación es a la vez el fin y un instrumento para llegar a ese fin. La meta de un curso de idiomas es poder comunicarse en el idioma pero se puede notar que solo escuchar o leer el idioma no es suficiente para llegar a la adquisición de ese idioma. Justamente hablar se aprende hablando. El alumno necesita participar en actos comunicativos para aprender a comunicarse. Por lo tanto, los profesores en el aula deben prestar mucha atención al desarrollo de la competencia comunicativa con el programa y actividades concretos y planificados. Pero a pesar de todos los intentos, los alumnos a menudo no logran una competencia de comunicación satisfactoria. Una razón puede ser que necesitan más tiempo del que se les ofrece en la clase, y la otra razón puede estar relacionada con factores afectivos, que se discutirán más adelante. Los profesores también deben tener en cuenta los factores afectivos si quieren que sus alumnos se comuniquen y logren la competencia comunicativa. Deben reducir el efecto de los factores negativos y fomentar el efecto de los factores positivos para lograr una comunicación exitosa en el aula.

Tal como afirma Petrović (1988), para lograr una comunicación oral exitosa se debe haber condiciones:

“que el hablante quiera decir algo, que tenga una razón por la que quiere decirlo y que tenga un conocimiento de la lengua que le permite elegir correctamente los datos del lenguaje; y que el oyente quiera escuchar al hablante, que esté interesado en lo que el hablante quiere decir y que tenga un conocimiento de la lengua que le permite procesar los datos lingüísticos que escucha para comprender el mensaje del hablante”. (Petrović, 1988: 44-45)

Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras debe tener en cuenta todos estos componentes, con el objetivo de permitir que el alumno se comunique oralmente y por escrito. Pero tales condiciones a menudo no son posibles porque en la enseñanza se presta la mayor atención a las habilidades lingüísticas de los alumnos como hablantes y oyentes. Las actividades de comunicación que luego se utilizan en la enseñanza a menudo descuidan los deseos del hablante y el oyente. Principalmente se imponen y difieren de la comunicación natural, especialmente porque el profesor los controla y los dirige hacia el dominio de los fenómenos lingüísticos individuales. De esta manera, se le da más importancia a la forma lingüística del enunciado que a su contenido. Sin embargo, el contenido es familiar para los alumnos y el profesor debido al contexto situacional, como resultado de lo cual el profesor puede intervenir de manera oportuna en caso de que el alumno haga una elección incorrecta de los datos de la lengua. En consecuencia, el deseo del hablante de decir algo y el oyente de escuchar lo que el hablante quiere decir se reemplaza por el deseo de los alumnos de aprender a decir algo en una lengua extranjera para luego aplicar ese conocimiento más tarde en la comunicación natural (Petrović, 1988).

Petrović (1988) afirma que las etapas iniciales se caracterizan por actividades del habla diseñadas y guiadas, como actividades del habla no comunicativas, seguidas de la intervención directa del profesor. En las etapas más avanzadas, tales ejercicios del habla deben complementarse con aquellas actividades del habla más cercanas y más similares a la comunicación natural. El profesor debe ofrecer a los alumnos temas y tareas interesantes que despertarán en ellos el deseo de decir algo y así dirigir su conocimiento de una lengua extranjera hacia un objetivo de comunicación específico. El papel de los profesores en tales tareas es diferente. En otras palabras, el profesor solo ayuda al alumno a lograr el objetivo de comunicación, no hay más intervención directa, sino que ignora por el momento los errores del alumno en las formas de lenguaje. El profesor puede notar declaraciones de lenguaje incorrectas de los alumnos, y luego advertirles acerca de ellos con explicaciones y ejercicios

adicionales, lo que les permite corregirlos. Pero de esta manera el profesor les da a los alumnos la oportunidad de decir lo que quieran con las habilidades lingüísticas que poseen sin intervención inmediata e interrupción de la comunicación.

Hay dos tipos básicos de actividades de conversación en la enseñanza de lenguas extranjeras:

1. Actividades del habla que sirven para practicar los fenómenos del lenguaje singulares según un plan específico y con la intervención directa de los profesores, mientras que su finalidad principal no es la comunicación.
2. Actividades del habla que estimulan el deseo de los alumnos de comunicarse en una lengua extranjera, el objetivo de comunicación del alumno es más importante que la precisión lingüística de las declaraciones y los profesores no corrigen directamente los errores de los alumnos (Petrović, 1988: 45).

Estos tipos son igualmente importantes y necesarios para aprender una lengua extranjera y ambos están más o menos presentes en la enseñanza y en cada clase. Entonces, un profesor bueno y calificado que conozca a sus alumnos y sus necesidades, podrá evaluar qué tipo de actividad es más útil en una situación particular. Es decir, el uso de una comunicación libre de los alumnos, donde no hay corrección de errores e intervención del profesor, lleva al hecho de que el alumno adquiere la opinión equivocada de que ya puede usar una lengua extranjera con fluidez y está menos motivado para continuar aprendiendo. Además, la exposición de otros alumnos en la clase a las formas de lenguaje a menudo inaceptables de sus compañeros a menudo afecta negativamente su progreso general del lenguaje (Petrović, 1988).

Además, como afirma Petrović (1988), demasiadas actividades de habla libres y sin sentido en el aula pueden hacer que los alumnos usen estrategias de evitación, es decir, para mostrar sus conocimientos, los alumnos usarán solo las estructuras del lenguaje y el vocabulario que conocen bien, en consecuencia, evitando consciente o inconscientemente estructuras y expresiones que todavía no han dominado lo suficiente. Esto conducirá a una simplificación de la lengua utilizada por los alumnos, lo que entonces también obstaculizará su progreso en la lengua. Por lo tanto, en estas situaciones, es necesario que el profesor anime a sus alumnos a ser lo más diversos y precisos en la expresión posible. Se puede concluir que ambos tipos de actividades de expresión oral deben aplicarse regularmente en el aula, ya que ambas son igualmente importantes en el proceso de formación de los alumnos para la

comunicación oral en una lengua extranjera.

Justo el diálogo es la forma más natural de comunicación hablada en una lengua extranjera. Su propósito en los ejercicios orales es dominar las estructuras o formas gramaticales y practicar las funciones de comunicación. En el diálogo, tenemos hablantes y oyentes que transmiten mensajes entre sí a través del habla, y los participantes toman turnos en los roles de hablante y oyente, dando forma a lo que quieren decir de acuerdo con lo que escuchan del interlocutor. Por lo tanto, en estos ejercicios de comunicación, los alumnos deben poder elegir independientemente lo que quieren decir y cuándo decirlo. Pueden realizarse en parejas o en grupos. A través de estas interacciones verbales los alumnos intercambian informaciones e improvisan una situación de comunicación. Sin embargo, el intercambio de informaciones también puede pasar entre profesores y alumnos (Petrović, 1988).

En el aula, sin embargo, el profesor y los alumnos como participantes en la comunicación no están en una posición de igualdad. Los alumnos se encuentran en una posición subordinada con respecto al profesor debido a su actitud desigual hacia el conocimiento de la lengua, que es el medio y objetivo de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, precisamente por el conocimiento del idioma, los participantes están en el aula, para que el profesor pueda transmitir el conocimiento del idioma extranjero a los alumnos, y que aquel también se convierta en su conocimiento. Así, el profesor transmite mensajes a los alumnos, les transmite conocimientos, también verifica su adquisición y fomenta el comportamiento del habla de los alumnos (Čurković-Kalebić, 2003).

A continuación nos centraremos en dos tipos de interacción en el aula, la interacción profesor-alumno y la interacción entre los propios alumnos, así como el papel de los profesores en la comunicación oral.

2.1. Interacción profesor-alumno

Antes los profesores tenían un papel activo como transmisores de la información y los alumnos tenían un papel pasivo como receptores. Pero actualmente, las situaciones interactivas en el aula se construyen de modo que los alumnos y los profesores participan simultáneamente e interactúan en contextos comunicativos. El profesor interactúa todo el tiempo transmitiendo los conocimientos a los alumnos, facilitándoles las explicaciones a

través de estrategias y recursos diferentes, produciendo y explicándoles la información, dando las instrucciones para la elaboración de actividades. El alumno también tiene un papel activo con su respuesta comunicativa al profesor. Entre ellos se produce una negociación del significado, y una interacción real dentro del acto comunicativo como es la producción y ejecución de actividades, las preguntas acerca de las informaciones, la participación dentro del aula, el intercambio de conocimientos, etc. Sin embargo, para que se produzca una interacción real entre el profesor y el alumno, es necesario que los alumnos sean activos dentro del proceso comunicativo que se desarrolla y que sean motivados por el aprendizaje de la lengua extranjera (Casado Martín, 2013).

2.2. Interacción alumno-alumno

La interacción alumno – alumno en el aula es menor que la interacción profesor – alumno, cual es la que más se establece. El profesor da el input a los alumnos para que ellos comprenden el mensaje y así procesen la información, la adquieren, la organizan y expresan para transmitirla en sus propias interacciones. Pero el alumno como un futuro usuario de la lengua extranjera tiene que estar más sumergido en este proceso de aprendizaje. Para motivar esta interacción alumno-alumno se puede organizar actividades de comunicación en las que los alumnos sean los protagonistas de su propia interacción comunicativa. El objetivo sería contribuir al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas, y favorecer la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible la competencia comunicativa (Casado Martín, 2013).

No es importante solamente que los alumnos conozcan las funciones, nociones, normas, estructuras gramaticales y vocabulario, sino también en el aula tiene importancia la motivación personal y el estado de ánimo que acompañan al individuo en su proceso de aprendizaje, ellos son esenciales para una buena comunicación. Además, es fundamental conocer las relaciones sociales dentro del aula entre los alumnos al comunicarse con los demás. Es necesario que los alumnos se sientan cómodos con ellos mismos, motivados y seguros cuando quieren comunicarse (Casado Martín, 2013). Para lograr esto el rol muy importante tiene el profesor porque él tiene el poder de motivar a los alumnos y hacerles sentirse cómodos y seguros a utilizar la lengua extranjera. Cumpliendo bien y con el éxito este

rol caracteriza a un buen profesor. A la continuación hablamos de algunas maneras en las que el profesor lo puede hacer.

2.3. El papel del profesor en la comunicación oral

Antes el proceso de aprendizaje ha sido enfocado solamente en la transmisión y adquisición de conocimientos. El profesor era solo el agente que traspasaba el saber a sus alumnos y los alumnos solo lo recibían. Pero actualmente, se intenta tener en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos de los alumnos que intervienen en el proceso. El conocimiento tiene que ser significativo para el alumno y se enseña a los alumnos a utilizar sus propias estrategias para obtener mejores resultados. Al fin, el profesor se ha convertido en persona que ayuda al alumno a que combine todas las variables que intervienen en el aprendizaje para que alcance sus objetivos (Rosselloó Perepérez, 2016).

En el contexto escolar, el profesor es esencial para el aprendizaje correcto de la lengua, especialmente de la comunicación oral que es imprescindible para el futuro académico, profesional y social del alumno. El profesor se encarga de enseñar a los alumnos las normas de la lengua y el fin de su trabajo debe ser conseguir que todos los alumnos alcancen un buen nivel de competencia comunicativa. Él es el ejemplo a los alumnos del uso de la palabra y la referencia en la utilización de la lengua. Pero el profesor es importante también como una figura motivadora a los alumnos para que se atrevan a hablar en la lengua extranjera. Para eso el profesor tiene que reducir la distancia social que se establece entre alumno-profesor y crear un clima agradable y apropiado que motive el uso de la lengua en el aula. Tiene que hacer sentir a los alumnos cómodos y seguros para que sean participantes de la conversación porque no todos los alumnos van a ser listos y seguros para hablar en la lengua extranjera que están estudiando. Esto puede hacer utilizando un tono de voz claro y sereno, con el lenguaje corporal accesible e incluso con el entorno motivador en el aula (Jiménez Rosón, 2013).

Hay que distinguir dos factores que contribuyen a la motivación de los alumnos. Por una parte, la personalidad o el carácter de la persona encargada de proponer las actividades, es decir del profesor (los alumnos suelen dejarse influir por los sentimientos personales que les producen sus profesores). Y por otra parte, la forma en que la misma persona presenta la actividad y trabaja con los alumnos durante su realización. De esta manera, el profesor se convierte en un pilar básico en el proceso de motivación por el que los alumnos pasan. Él es

crucial en el proceso de adquisición de una lengua extranjera porque él es quien coordina la capacidad cognitiva y la afectiva del alumno, lo que provoca que el alumno desarrolle su potencial intelectual y que tenga mayor éxito en el aprendizaje. El profesor se convirtió en un facilitador y mediador del aprendizaje, con las funciones de potenciar la participación activa por parte del alumno y desarrollar en él la responsabilidad y la autonomía de su propio aprendizaje. El profesor es un moderador porque une las tres áreas de dominio necesarias para una enseñanza efectiva: posee conocimiento del material que transmite, utiliza métodos y enfoques de enseñanza apropiados y crea una atmósfera psicológicamente favorable para un aprendizaje óptimo. También tiene el papel de mediador, ya que interviene en el aula en el proceso de aprendizaje a través de la selección de experiencias de aprendizaje y la interacción con el alumno. El desarrollo cognitivo, social y emocional están muy estrechamente relacionados. Además, por muy importante que sea el contenido que se transmite, también es importante crear un entorno en el que se pueda mejorar de forma eficaz (Rosselloó Perepérez, 2016).

Los estudios también demuestran que existe una relación entre el profesor motivador y el éxito en el aprendizaje del alumno. Por eso, el profesor también debe preocuparse de su propia motivación. Una de las principales tareas del profesor motivado es animar el crecimiento del interés y de la curiosidad en sus alumnos, a través de actitudes positivas y optimistas hacia la lengua y la cultura meta. Para lograr este objetivo, el profesor debe llevar a la clase muchas propuestas didácticas significativas, que conecten con la realidad de los alumnos y que sean adecuadas a sus estilos de aprendizaje. Además, debe aclarar a los alumnos los objetivos de aprendizaje de cada sesión y comprobar que todos lo han comprendido. También debe tener en cuenta que las tareas propuestas deben suponer un desafío cognitivo y personal que salen de las necesidades específicas de cada alumno. Estas actividades deben ayudar al alumno que se sienta que tiene el dominio sobre lo que está haciendo, y no solo que forma sentimientos de responsabilidad y competencia. Para conseguir esto, el profesor debe ayudar a los alumnos que tomen las riendas de su aprendizaje, que ellos mismos sean capaces de planear metas realistas y evaluar su trabajo de manera constructiva. El profesor también debe animar y alentar en los alumnos el sentimiento de autonomía, seguridad y confianza para que puedan alcanzar el éxito en el aprendizaje. Un profesor debe estar motivado para poder motivar a sus alumnos. Es su responsabilidad crear un ambiente

positivo y estimulante que va a favorecer el aprendizaje (Rosselloó Perepérez, 2016). Arnold (2000) afirma que los profesores que sienten el placer y la satisfacción al participar en el aprendizaje de sus alumnos son excelentes modelos de motivación para los alumnos.

Para concluir, las actuaciones del profesor en el aula muchas veces suponen el éxito o el fracaso del alumno. Este fracaso puede ser, no solo por la falta de aptitud, sino también por la falta de motivación, además de la falta de los sentimientos de confianza, seguridad y autoestima (Rosselloó Perepérez, 2016: 31-32).

Para tener éxito, los profesores deben usar diferentes tipos de estrategias, técnicas y metodologías que serán efectivas en la enseñanza del contenido y el conocimiento que los alumnos necesitan adquirir, pero que también despertarán factores afectivos positivos en los alumnos, lo que contribuirá a una comunicación oral más fácil y rápida en el aula y, en consecuencia, a una competencia comunicativa y adquisición de lenguas extranjeras. Los profesores deben observar la situación en el aula, y aún más observar y conocer a sus alumnos y luego decidir cómo ayudarles lo mejor y cómo crear un ambiente de aprendizaje adecuado teniendo en cuenta los factores afectivos que siempre están involucrados en este proceso de aprendizaje y que influyen mucho en él. A continuación, consideraremos la noción de factores afectivos.

3. LOS FACTORES AFECTIVOS EN ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

El lenguaje es una creación social pero también personal. Cada individuo usa el idioma a su manera, por lo que las diferencias individuales en el dominio del idioma pasan a primer plano, como la motivación, la aptitud lingüística, la personalidad, los estilos y estrategias de aprendizaje, la edad del alumno, etc (Ćoso, 2016: 504). Más recientemente, las diferencias individuales se entienden como los factores cognitivos y afectivos y ambos tienen un gran impacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mihaljević Djigunović (1998) incluye la inteligencia, la capacidad lingüística y las estrategias de aprendizaje entre los factores cognitivos y los considera relativamente independientes entre sí (por ejemplo, la habilidad de aprender una lengua extranjera no depende de una alta inteligencia). Los factores afectivos incluyen las características emocionales del alumno que determinan su reacción ante la situación de aprendizaje de una lengua extranjera e incluyen actitudes, motivación, miedo al idioma, atribuciones y autoconcepto. Podemos decir que estos son todos aquellos fenómenos que se asocian a los sentimientos, vivencias y emociones de los alumnos, como la motivación, la ansiedad, la autoestima, las actitudes, las diferencias personales, etc.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002), un documento del Consejo de Europa, también habla de la importancia de los factores afectivos de los alumnos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al describir la competencia lingüística en seis niveles y de manera objetiva y al describir las habilidades en lenguas extranjeras, MCER establece que la actividad del habla de los alumnos se ve afectada no solo por sus conocimientos, comprensión y habilidades, sino también por sus factores relacionados con la personalidad y caracterizados por sus actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Según Mihaljević Djigunović (1998) los factores cognitivos y afectivos influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través de la interacción con el contexto en el que se aprende la lengua extranjera que puede ser tanto formal como informal. El contexto formal del aprendizaje de idiomas se refiere a las situaciones en las que el idioma se aprende a través de la enseñanza directa, por ejemplo en la escuela, mientras que el contexto informal del aprendizaje de idiomas se refiere a las situaciones en las que el alumno aprende el idioma

sin enseñanza directa, y su participación en el proceso de aprendizaje es una cuestión de su voluntad personal. Ambos contextos están directamente relacionados con los resultados del aprendizaje tanto lingüísticos como no lingüísticos. Los factores afectivos despertaron diferente interés de los investigadores en el campo de la lingüística aplicada y la glotodidáctica. Aunque inicialmente los factores cognitivos despertaron mayor interés porque facilitan la transferencia de materiales didácticos en un contexto formal, recientemente se ha desarrollado el interés por los factores afectivos, ya que los investigadores creen que los factores cognitivos no son los únicos que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y que los factores afectivos determinan la reacción de un alumno al entorno de aprendizaje del idioma. Sin embargo, la importancia de los factores afectivos y cognitivos es igual porque los primeros son iniciadores de otros.

Los primeros estudios sobre la afectividad aparecieron durante los años setenta. Algunos autores le entregaron un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje. Pero el autor más famoso que la describió en 1982 como un elemento clave para el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es Stephen D. Krashen. Presentó una de las primeras teorías sobre la influencia de la variable afectiva en la adquisición de una segunda lengua, conocida como la *hipótesis del filtro afectivo*. Las bases de esta teoría se fijan en tres variables: *la personalidad, la actitud y la motivación*. Según Krashen (1982), existe un filtro entre la capacidad de adquirir una lengua y los sentidos de percepción que tenemos. Lo llama filtro afectivo. Es una amalgama de situaciones (como por ejemplo, miedo, angustia, estrés, falta de interés, etc.) que actúan como obstáculo en la adquisición de una lengua. Esto implica que el alumno debe tener una actitud positiva hacia el aprendizaje teniendo el autoestima, empatía, confianza y una actitud adecuada para conseguir el éxito en este proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Rosselloó Perepérez, 2016).

Sin embargo, no se excluyen los factores cognitivos y afectivos, pero cuando se utilizan ambas dimensiones en la enseñanza, el proceso de aprendizaje puede tener más éxito. Para desarrollar la afectividad en el aula, debe existir la plena implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y esto se puede conseguir por diversos medios que estimulan, por ejemplo, la participación activa de los alumnos en todas las actividades de enseñanza, reduciendo o neutralizando los sentimientos negativos, fomentando sentimientos de satisfacción y éxito en el aprendizaje.

Cuando los alumnos aprendan la lengua extranjera, hay que tener en cuenta algunas condiciones. Una de ellas es que tienen que recibir el "input" de la lengua, es decir, tienen que estar expuestos al español regularmente. Otra condición es la participación activa en la interacción. Es muy importante y necesaria. Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002), algunos factores afectivos y lingüísticos interfieren en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente durante la interacción. Los factores afectivos son la autoestima, la implicación y la motivación, el estado y la actitud. Los estudios han demostrado que la consideración de los factores afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje determinará el éxito o el fracaso del alumno. Hay tres tipos principales de factores: internos, situacionales e individuales. Los factores internos de los alumnos son aquellos procesos cognitivos que hacen posible la adquisición de conocimiento. Los factores situacionales son aquellos que tienen en cuenta el contexto de aprendizaje. Los factores individuales se dividen en dos tipos: los inalterables por el modo de instrucción, como la edad, el sexo o la lengua materna del alumno; y los alterables por el modo de instrucción, como los factores sociopsicológicos, la actitud o la motivación del alumno. Estos últimos son los que el profesor debe tener en cuenta, ya que ahí puede intentar incidir para poder ayudar al alumno en la mayor medida posible. Para que el aprendizaje sea efectivo y exitoso, se debe prestar mucha atención a los rasgos individuales de los alumnos que afectan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Muchas emociones afectan al aprendizaje y están entrelazadas, por eso es imposible aislar la influencia de cualquiera de ellas (Rosselloó Perepérez, 2016).

Arnold (2000) señaló que la atención al dominio afectivo en el aula de idiomas llevaba a muchos beneficios, los académicos y los personales. En un estudio sobre la influencia de la dinámica de grupos en una clase de lengua extranjera concluyó que en el grupo experimental, donde se implementaba una enseñanza holística, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno y que trata la lengua de forma integral, como vehículo de comunicación y que enfatizaba cuestiones de dinámica de grupo, los resultados eran mejores que los del grupo de control, cuyo trabajo se ha basado en actividades tradicionales tipo "presentación – práctica – producción". Incluso los resultados en exámenes convencionales, como gramática, comprensión auditiva y lectora, dictado, eran mejores. En el grupo experimental se potenciaba también la confianza y autoestima, la creatividad, la capacidad de

ejercer la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y de trabajar con autonomía, la habilidad de hablar en público, el apoyo grupal, el conocimiento de los demás y de sí mismos. Se mejoró significativamente la motivación hacia la asignatura y la consideración de la clase como divertida, lo que aumenta la motivación intrínseca, muy importante para el éxito. El éxito no se va a ver solamente en los números o por estadísticas, sino también en el entusiasmo de los alumnos. Van a ir a clases porque lo quieren y no porque lo tienen que hacer, van a ver la lengua como algo que pueden usar para hacer cosas y no solo como una materia académica, se van a divertir y aprender cosas sobre sí mismos y sobre sus compañeros mientras estudiando. Arnold (2000) afirma que hay que comprender la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Considerando estos factores se puede crear el éxito en el aprendizaje, por hay que solucionar las emociones negativas y crear positivas. Arnold (2000) también reconoce que así se puede contribuir a que los alumnos vivan de una manera más satisfactoria. No hay que educar a los alumnos solamente para una sociedad en la que se valore la adquisición de contenidos, sino también para un óptimo desarrollo de la persona. Por consiguiente, el aprendizaje eficaz debe estar enfocado en el alumno teniendo en cuenta sus necesidades específicas y hacerle responsable de su propio aprendizaje. Pero no se debe olvidar el papel del profesor en el proceso de adquisición. Los profesores tienen que trabajar en sí mismos si quieren mejorar la enseñanza de los alumnos y ser más conscientes del aprendizaje. El profesor debe repensar su modo de enseñar y sus actitudes y creencias hacia la clase, puesto que él cumple la mayor parte de la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enumeraremos algunos de los factores que más influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, según la división de Mihaljević Djigunović (1998), que distingue cinco dominios afectivos: actitudes, motivación, autoconcepto, miedo y atribución. Las actitudes positivas de los alumnos contribuirán a un mayor éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, porque la actitud de los alumnos se considera una condición importante para el aprendizaje de una lengua. A menudo se utilizan cuestionarios, entrevistas personales y diarios de aprendizaje para examinar las actitudes de los alumnos. El profesor debe utilizar las actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Se realizan en una interacción real y comunicación significativa entre los alumnos. Además, el conocimiento del entorno

cultural fomenta el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de esa lengua extranjera.

A pesar de la afirmación de que no existe una definición única del factor afectivo de la motivación, Mihaljević Djigunović (1998) define la motivación como una combinación de esfuerzo y deseo de lograr el objetivo de aprender una lengua extranjera con una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y / o como un conjunto de razones que alientan a una persona a aprender una lengua nueva. Los alumnos pueden estar motivados intrínseca y / o extrínsecamente. La motivación extrínseca es aquella en la que las razones para que un individuo haga algo provienen del exterior. Por ejemplo, cuando una persona aprende una lengua extranjera porque lo necesita debido a un trabajo donde se usa esa lengua. Por otro lado, la motivación intrínseca es cuando un individuo hace algo por interés personal y el sentimiento que siente. Por ejemplo, cuando una persona aprende una lengua extranjera por interés propio y por placer, sin un motivo específico, sino porque le gusta esa lengua y quiere aprenderlo.

Aunque la motivación extrínseca puede ser provechosa, la motivación intrínseca es la que tiene una influencia más favorable en el aprendizaje, sobre todo respecto a la retención a largo plazo. El alumno tendrá menos probabilidad de éxito si antepone el valor utilitario del conocimiento de lenguas al contacto activo con los hablantes de la lengua y al conocimiento de su cultura. Un alumno que es guiado por una motivación intrínseca será un individuo satisfecho personalmente, que actúa y decide de manera independiente y autónoma, por lo que será también un alumno más seguro y confiado, con una autoestima sana y con sentimiento de control sobre sus acciones y su aprendizaje, frente a un alumno desmotivado. Cada individuo está motivado de modo distinto. Las personas dan propio sentido a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales únicamente. Por tanto, los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender una lengua y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que consiguen un nivel de competencia satisfactoria. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas son el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas. Se puede concluir que el motivo integrador es importante para la adquisición de un segundo idioma porque determina el grado de eficacia con que un alumno aprende la lengua. La

aptitud para las lenguas es una variable bastante estática, porque es una característica relativamente estable del alumno. Sin embargo, el motivo integrador es un complejo de variables actitudinales y motivacionales, características que pueden ser modificadas, pero no fácilmente. Por lo tanto, este debe ser el objetivo de los profesores de una lengua extranjera. Se aconseja realizar, por ejemplo, excursiones biculturales y experiencias de inmersión bilingüe, para que la lengua extranjera resulte más significativa como medio de comunicación. Esto es importante porque así se hace que la lengua sea más viva y que el curso no sea solamente una asignatura más (Benito Álvarez, 2014).

Al contrario de la motivación, algunos alumnos sienten miedo a una lengua extranjera. Mihaljević Djigunović (1998) afirma que este miedo está estrechamente relacionado con el proceso de evaluación y el miedo al error. Si un alumno se siente incapaz de completar una tarea, su evaluación de la tarea como una amenaza resultará en el miedo a la prueba. Además de las pruebas y la evaluación, los alumnos sienten miedo a ciertas habilidades lingüísticas que deben dominar mientras aprenden una lengua extranjera.

Además del miedo al lenguaje, los alumnos también pueden experimentar los sentimientos de ansiedad. Es una respuesta asociada a un estado emocional de alerta, de manera que una persona reacciona de forma psicológica (miedo, inseguridad), física (sudoración, pulsaciones) o de forma social (comportamiento defensivo, evitación). Esta conducta es aprendida y se puede reaccionar de igual manera ante una situación similar. El aprendizaje de una lengua extranjera es un entorno favorable a la aparición de la ansiedad. Es una de los principales factores que obstaculizan el aprendizaje. Aparecen entonces los sentimientos negativos como la frustración, inseguridad, ansiedad, el miedo y la tensión. Algunos investigadores piensan que la ansiedad puede afectar el aprendizaje de una lengua extranjera de forma positiva o negativa, y que puede ser breve o duradera. La mayoría de los investigadores hablan sobre la negatividad de la ansiedad, pero algunos argumentan que una forma de ansiedad puede ser positiva e incluso beneficiosa porque mantiene al alumno en alerta (Roselló Perepérez, 2016).

Arnold (2000) afirma que un alumno aprendiendo una lengua extranjera se puede sentir extraño, o “extranjero”, cuando la habla. Especialmente con alumnos adolescentes que se caracterizan por la necesidad de ser aceptados por los demás. Hay muchos casos de alumnos que saben pronunciar correctamente la lengua meta pero lo hacen mal conscientemente para

ser “como los demás”. La situación se complica si el alumno no se identifica con la cultura meta.

Como se puede ver, la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe minimizarla en el aula. El profesor tiene dos opciones para reducir la ansiedad de los alumnos: eliminar la causa de la ansiedad cuando sea posible u ofrecer al alumno ayuda para enfrentarse a ella. Arnold (2000) opina que la ansiedad se puede reducir a través de la actitud del profesor y del ambiente que el profesor crea en el aula. El comportamiento que el profesor confirma puede crear una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera. Su comportamiento es el factor más importante en establecer la motivación de los alumnos. El segundo factor más importante es el clima establecido en el aula. Los dos influyen en la reducción de la ansiedad.

Adelante, indicamos las atribuciones en el proceso de aprendizaje que Mihaljević Djigunović (1998) cita como formas en que un individuo se explica a sí mismo y a los demás la causa de su éxito o fracaso. Las atribuciones han mostrado una asociación positiva con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras que luego conducen a un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El siguiente factor afectivo que Mihaljević Djigunović (1998) cita es la noción de sí mismo. Se refiere principalmente a la autopercepción y está estrechamente relacionada con las actitudes que un individuo desarrolla sobre el mundo que lo rodea, así como sobre el lenguaje.

Además, aquí podemos enumerar también el factor afectivo de la autoestima. La autoestima afecta todos los aspectos de la vida, incluso el aprendizaje. Se puede notar en el aula que los alumnos con baja autoestima no son capaces de desarrollar el potencial necesario para desarrollar un aprendizaje óptimo. Es la percepción de uno mismo, con dos variables, diferentes entre sí pero relacionadas: el autoconcepto y la autoestima. El autoconcepto son todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos y que producen nuestro sentimiento de identidad personal. Es un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas a partir de experiencias personales que cada individuo cree verdadero y que da consistencia a su personalidad. Por otra parte, la autoestima es una opinión emocional y subjetiva de uno mismo, una autovaloración. La imagen que tenemos de nosotros mismos condicionará nuestras formas de actuar, y por tanto la forma de aprender (Rosselloó Perepérez, 2016).

Arnold (2000) dice que los estudios sobre este tema enfatizan que una autoestima “sana” es cuando los alumnos tienen una visión positiva y realista de sí mismos y de sus capacidades, con una actitud responsable de ser capaces de lograr sus metas. En el aula se ponen las bases para poder animar a los alumnos a trabajar mucho para alcanzar su potencial sin la influencia de emociones negativas. Además de que el alumno se sienta mejor y más dispuesto hacia el aprendizaje, la atención a la autoestima también puede resultar en mejor rendimiento académico. Es que, si la autoestima del alumno es baja, el alumno va a creer que no puede hacer algo y no va a hacer el esfuerzo necesario para aprender una nueva lengua. Estas creencias negativas sobre sí mismo no le van a dejar concentrarse en el aula en las tareas didácticas porque su energía cognitiva se va a perder preocupándose demasiado por su falta de capacidad o de valor.

Arnold (2000) también expone que muchos estudios sobre autoestima en contextos educativos se han enfocado en aulas de primaria. Es lógico tener en cuenta la autoestima en esta etapa porque las líneas generales de nuestro autoconcepto se forman en la niñez. Pero los alumnos adolescentes y adultos también pueden beneficiarse de la atención en el aula a la autoestima, especialmente en la adolescencia porque entonces su autoconcepto es muy vulnerable. Una parte de sentido „yo“ surge de lo individual pero otra parte depende del contexto social. En la adolescencia los compañeros tienen un papel central. El profesor puede asegurarse de que el ambiente de aula favorece las relaciones positivas entre los alumnos. Se recomienda para cualquier nivel o edad dedicar tiempo a los procesos grupales, usando actividades que, además que desarrollan competencias lingüísticas, sirven para «romper el hielo» y para fomentar las relaciones entre compañeros. Es útil cuando se hacen trabajos en grupo y que los alumnos trabajan con muchos compañeros diferentes para poder conocerse mejor y para que las relaciones establecidas sirvan como un espejo positivo en el cual se observan.

Arnold (2000) piensa que la actitud de los profesores, llena de afecto y comprensión, es tal vez lo más importante para fomentar el autoconcepto positivo y la confianza. Si el profesor crea una relación afectiva que apoya a los alumnos a través de la proximidad y la amistad, el alumno va a dedicar más tiempo a las tareas y va a tener mejores resultados cognitivos en el aula. Lo peor que un profesor puede hacer es usar sarcasmo con los alumnos, compararlos a otros alumnos, ignorarlos, criticarlos, humillarlos, ridiculizarlos. Esta desconfirmación incide

negativamente en el autoconcepto de los alumnos. Es muy importante que los profesores comunican a sus alumnos a través de la confirmación que son individuos valerosos. En un análisis del concepto de autoestima se ha comprobado que hay dos elementos en las definiciones principales: competencia y valor personal. El concepto no está equilibrado si falta uno de los dos elementos. No se trata solo de hacer el alumno que se sienta bien, sino fomentar la competencia también. Porque la competencia lleva a la confianza y si el profesor ayuda a su alumno a lograr mayor competencia en el aprendizaje de la lengua, así aumentaría su autoconcepto. También podemos mencionar la extroversión y la introversión que pueden estar relacionadas con la autoestima, la motivación y el miedo de lengua extranjera.

Todos los alumnos tienen diferentes personalidades y características de los demás. Y estos rasgos afectan a su aprendizaje, positiva o negativamente. Entonces, el aula es un lugar donde hay muchos caracteres que el profesor debe conocer y debe saber gestionar para poder obtener el mayor provecho de sus alumnos. Por ejemplo, el profesor debe saber cuáles alumnos son extrovertidos y cuáles son introvertidos. Una persona introvertida se siente mejor con menos estímulos (expresión oral, música, ruido, personas gritando, etc.) y una persona extrovertida para sentirse mejor necesita más estímulos. Los introvertidos trabajan despacio y les gusta ocuparse en un solo proyecto. Al contrario, los extrovertidos trabajan y toman decisiones más rápidamente. Los introvertidos escuchan más que hablan y piensan antes de hablar. Por otro lado, los extrovertidos piensan mientras están hablando y les gusta hablar más que escuchar (Roselló Perepérez, 2016).

No hay que confundir una persona introvertida con una persona tímida. La timidez es el miedo de situaciones sociales, de vergüenza y de humillación. Es una pequeña forma de fobia social que se puede corregir con terapia. En cambio, la introversión es la preferencia de ambientes que no estimulen en exceso. Es un rasgo de la personalidad que no se puede cambiar. Hay que matizar que hay personas introvertidas que son tímidas, pero otras no. Los estudios sobre el aprendizaje, fuera del ámbito de las lenguas, manifiestan que los alumnos introvertidos suelen obtener mejores resultados porque tienen mayor concentración y capacidad de concentración a largo plazo. En cambio, los alumnos extrovertidos suelen distraerse más por su personalidad más sociable e impulsiva. Pues, así se demuestra que la extroversión puede beneficiar un modo de aprendizaje más espontáneo y necesario en el aula de lenguas. Otros estudios demuestran que hay que hacer una relación entre introversión y

extroversión y la edad. En los niños la extroversión es un rasgo positivo, pero en la pubertad la introversión se relaciona más con los logros académicos porque debe realizar actividades más individuales y reflexivas para alcanzar una mayor especialidad. No es fácil generalizar y extraer conclusiones sobre cuál de los rasgos asegura el éxito en el aprendizaje. Pero es claro que ciertos tipos de actividades son más apropiados para unos que para otros. Los profesores deben ser conscientes de las diferencias individuales de sus alumnos y deben comprender y respetar, por ejemplo, la reserva de algunos alumnos de hablar en público o de participar en tareas que requieran un nivel de sociabilidad determinado. También deben tener en cuenta el origen cultural de sus alumnos. Las normas culturales son diferentes y es fácil llegar a un malentendido y a la confusión. Hay que dar oportunidades a los alumnos para realizar todo tipo de actividades. Sin embargo, no hay que obligar a nadie a nada, siempre se puede organizar la clase teniendo en cuenta que cada alumno tiene su propio estilo de aprendizaje y que hay que evitar crear un clima de tensión y angustia, ya que provocaría el efecto contrario (Roselló Perepérez, 2016).

Todos los factores expuestos son muy individuales y dependen de la situación en la que se encuentre el alumno individual. Es precisamente por esta individualidad y variabilidad que son difíciles de medir. Aunque juegan un papel importante, todavía no reciben la misma atención que los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación que se presenta a continuación se centrará en la presencia de factores afectivos en la comunicación oral en una lengua extranjera, en alumnos de lengua española.

4. LAS ESTRATEGIAS RECOMENDADAS PARA COMUNICACIÓN ORAL EN ENSEÑANZA

Los factores afectivos a menudo representan los estados entrelazados en los alumnos. Por ejemplo, si un alumno siente que no está dotado en una lengua extranjera en particular que está aprendiendo, y tiene de antemano una imagen de sí mismo y una actitud negativa hacia el aprendizaje, será más difícil encontrar una manera de motivarlo a aprender. Una mala motivación puede resultar en un escaso éxito (Mihaljević Djigunović, 1998). Los estados afectivos son principalmente el resultado de otros factores que afectan a un individuo. Por tanto, es bueno que se les pueda influir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La afectividad del alumno está influenciada por el propio alumno, especialmente sus atribuciones, actitud sobre el lenguaje o el aprendizaje y la noción de sí mismo, pero mucho depende del profesor también. En una clase de lengua extranjera, el profesor puede motivar al alumno, reducir o aumentar sus miedos, puede influir en la actitud positiva del alumno hacia el lenguaje y el aprendizaje, ayudar al alumno a desarrollar un concepto positivo de sí mismo y orientar las atribuciones del alumno (Matić, 2016).

Estos ejemplos fomentan la reflexión sobre la importancia de la influencia del profesor en el estado emocional del alumno en el aula, pero también fuera de la enseñanza de lenguas extranjeras. El profesor tiene un papel importante que desempeña en el aula. Más específicamente, puede motivar a los alumnos con sus métodos, acciones, palabras, reducir el miedo a una lengua extranjera, aumentar la atribución del éxito con varios elogios después de completar con éxito incluso una tarea mínima, influir en su mejor autoestima etc. Se puede concluir que el alumno en este caso será más activo, utilizará más estrategias de aprendizaje, será consciente de cómo aprende, lo que muy probablemente puede resultar en un mayor éxito en el dominio de una lengua extranjera. A pesar de las soluciones presentadas que ofrecen, las afirmaciones declaradas sobre la conexión de los profesores, la afectividad como diferencia individual y las estrategias de aprendizaje deben investigarse más a fondo (Matić, 2016).

Dörnyei y Csizer (1998), al estudiar el uso de estrategias de enseñanza y su impacto en la motivación de los alumnos, elaboraron una lista de diez actividades de enseñanza que son clave para una enseñanza exitosa de lenguas extranjeras: el profesor debe ser un modelo a seguir, el ambiente en el aula debe ser relajado y agradable, las tareas deben ser apropiadas a

los alumnos, el profesor debe estar en buenos términos con los alumnos, debe aumentar su confianza en el aprendizaje de una lengua extranjera, debe asegurarse de que el material sea interesante para los alumnos, fomentar la autonomía de los alumnos, personalizar el proceso de aprendizaje, trabajar para aumentar los objetivos de los alumnos y, en última instancia, asegurarse de que los alumnos estén familiarizados con la cultura de los pueblos de la lengua que están aprendiendo.

Numerosos estudios muestran que los factores motivacionales relacionados con los profesores de lenguas extranjeras pueden dividirse en tres grandes grupos: materiales y metodología didáctica, la personalidad del profesor y la forma en que el profesor interactúa con los alumnos (Al Kaboody, 2013).

Se pueden proponer cuatro roles y estrategias básicos de los profesores en el proceso de enseñanza para una mejor y exitosa comunicación oral en la clase de español como lengua extranjera:

1. **Ambiente y atmósfera agradables.** Es muy importante que los alumnos se sientan relajados y cómodos en el aula, que el ambiente no sea estresante y que no se sientan ansiosos. El profesor debe tener una actitud accesible y amigable, y los alumnos deben tener una buena relación y cooperación entre ellos. El profesor debe elogiar las tareas resueltas con éxito de los alumnos, señalar los aspectos positivos de los alumnos, lo que es bueno en lugar de lo que no es bueno, y no debe criticar y humillar a los alumnos, porque destruye su confianza en sí mismos, que representa un factor crucial para que los alumnos se sientan cómodos en el aula y para que su aprendizaje de lenguas extranjeras sea exitoso (Al Kaboody, 2013).
2. **Ambiente seguro.** La motivación de los alumnos también se fomenta mediante un entorno seguro donde los alumnos se sienten libres y seguros, no expuestos a la vergüenza y al sarcasmo. Para crear un entorno de aprendizaje tan seguro, es necesario crear un sentido de comunidad y pertenencia. Tal sentimiento eliminará el miedo al lenguaje, que es muy común, y cuyos indicadores son el nerviosismo, la introversión y la preocupación. Ocurre en personas que piensan que no están completamente capacitadas para usar la lengua extranjera en alguna situación (Al Kaboody, 2013). Este miedo puede agravarse por el hecho de que los alumnos están expuestos a la evaluación en el aula, pero es el profesor quien puede contribuir en gran medida a

eliminar este miedo al lenguaje. Los profesores pueden enseñar a los alumnos cómo manejar y afrontarse a las situaciones que les causan miedo y pueden hacer que el proceso de aprendizaje sea menos estresante. Una forma es tener un grupo cohesivo que se puede lograr mediante más tiempo que los alumnos pasan juntos, el grado del conocimiento mutuo, la cooperación entre los alumnos, el aprendizaje en grupo, las ejecuciones exitosas de las asignaciones grupales, la unión en situaciones difíciles (por ejemplo, antes de los exámenes), la inversión de tiempo y esfuerzo en el grupo al nivel de los propios alumnos (Dörnyei 2001b).

3. **Características del profesor.** Es importante para los alumnos que el profesor sea accesible, positivo, abierto, que sea flexible en la enseñanza y acepte las ideas de los alumnos, que fomente la comunicación, la responsabilidad y la confianza en sí mismo, que cree un ambiente agradable en el aula y que no los humille, critique ni ridiculice, sino que los motiva y guía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El profesor es el iniciador, líder, hablante ideal, consejero, apoyo psicológico y motivador. Para que el profesor pueda motivar a los alumnos, es importante que se comporte de forma adecuada y tenga una buena relación con los alumnos, que cree un ambiente agradable y de apoyo en el aula, y un grupo cohesionado. Además de motivar a los alumnos, mantiene la motivación cumpliendo con éxito todos los roles que tiene en la enseñanza de una lengua extranjera (Al Kaboody, 2013).

4. **Calidad de la enseñanza.** Es importante para los alumnos que el profesor tenga un muy buen conocimiento del tema, que sea un hablante ideal de una lengua extranjera, que ofrezca una variedad de temas de conversación, actividades y tareas, que estas tareas y actividades sean lo más parecidas posible a la vida real, y que los corrija en estas actividades, pero no es muy importante que las evalúe también.

El profesor con sus características, comunicación verbal y no verbal, comportamiento motivador activo es la herramienta motivacional más poderosa. Para motivarlos a comunicarse oralmente en la clase, debe utilizar materiales didácticos tan diversos como sea posible, diseñar actividades de habla que estén lo más cerca posible de a la vida real y situaciones cotidianas, y alentar a los alumnos a cooperar y jugar. Los alumnos están muy interesados en debates, discusiones, diálogos, trabajo en grupo y contar sus propias experiencias.

Al ofrecer las actividades y tareas el profesor tiene que tener en cuenta tres principios que asegurarían la comunicación oral real: que hay vacío de información, es decir, entre los interlocutores hay que existir una necesidad real de comunicación, los alumnos tienen que averiguar algo de sus compañeros, de tal manera se realizará su propia tarea; que hay libertad de expresión, el alumno decide qué va a decir, cómo lo va a decir y cuándo lo va a decir (es decir, el contenido, la forma, el tono, el momento); que hay retroalimentación, a través de las reacciones verbales y no verbales de sus interlocutores el alumno sabrá si alcanza su objetivo en la conversación y en qué medida.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen cuatro criterios para la clasificación de las actividades comunicativas:

Según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales (que fomentan la motivación porque son muy acerca a la comunicación real porque los participantes reciben retroalimentación), juegos lingüísticos (por ejemplo, adivinanzas), trabajos en equipo, etc.;

Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (por ejemplo, recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.;

Según los recursos materiales: textos escritos (por ejemplo, completar una historia), sonido (por ejemplo, cantar una canción), imagen (por ejemplo, ordenar las viñetas de una historieta), objetos (por ejemplo, adivinar objetos a partir del tacto), etc.;

Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (por ejemplo, descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

Alvermann, Dillon y O'brian (1990, en Jiménez Rosón 2013: 26) proponen la discusión como método para desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Creen que utilizando este tipo de actividad el alumno aumenta el vocabulario y mantiene una atención constante. Le sirve también para la evaluación de sus propias ideas y para la formulación de preguntas.

Abascal (1993, en Jiménez Rosón 2013: 26) piensa que el trabajo en grupos, las exposiciones breves o los relatos de propias experiencias facilitan la intervención de los alumnos y de este modo todas las personas tienen un papel activo tanto como emisores como

receptores.

Káiser y Alpert (1988, en Jiménez Rosón 2013: 27) afirman que los profesores deben trabajar la comunicación oral mediante el uso de temas de interés que creen una motivación en los alumnos. También hay que utilizar diferentes modelos de textos conversacionales para trabajar los diversos aspectos relacionados con la comunicación oral como la fluidez, los turnos de palabra o las estrategias educativas implícitas. Aconsejan que no se realizan siempre las mismas técnicas didácticas para no provocar aburrimiento en los alumnos que están prestando atención en la clase.

Finalmente, la autora Montserrat Vila y Santasusana (2011) discute seis estrategias para trabajar y enseñar una comunicación precisa en el aula que incluyen: definir claramente los conceptos que los alumnos deben aprender y explicarles lo que se quiere lograr con cada actividad; concentrarse en producir mensajes verbales formales y analizar situaciones cercanas a los alumnos; pensar antes de hablar y dejar tiempo para planificar las direcciones; dedicarse a todos los factores que intervienen en la comunicación oral; crear un ambiente agradable entre el profesor y los alumnos (debe haber un ambiente agradable y de juego en el aula, y el profesor debe coordinar el equilibrio entre el rigor y la flexibilidad para gestionar la clase).

5. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS DE FACTORES AFECTIVOS

Durante la década de 1990 se realizaron investigaciones en todo el mundo que resaltaron la importancia del factor afectivo de la motivación en relación con el uso de estrategias de aprendizaje. Schmidt y col. (1996) llevaron a cabo una investigación en Egipto sobre la relación entre las diferencias y las estrategias individuales. Los resultados mostraron que los alumnos motivados utilizan más estrategias y que son aprendices de lenguas más activos. También examinaron cómo las actitudes de los alumnos afectan a las estrategias. Los resultados mostraron que los alumnos con una actitud positiva hacia la lengua y los alumnos que esperan su propio éxito aplican más estrategias.

Agudo (2013) hizo un estudio diseñado para medir y analizar la ansiedad percibida por los estudiantes españoles cuando aprenden y usan el inglés como la lengua extranjera dentro del aula. Los resultados demostraron los niveles de ansiedad presentes entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se identificaron niveles relativamente altos de ansiedad al hablar, por el contrario, también se han encontrado niveles algo más bajos de ansiedad al escuchar asociados con la corrección de errores. Más específicamente, los resultados sugirieron que el nivel de ansiedad al escuchar parece aumentar ligeramente cuando la corrección de errores está involucrada de alguna manera en el proceso.

Young (2013) habla de tres variables afectivas específicas dentro del campo de los estudios del español como segunda lengua. Proporciona una descripción general de la investigación para ilustrar las perspectivas que cambian gradualmente relacionadas con la motivación y la actitud, la ansiedad por el lenguaje y la voluntad de comunicarse como representativa de la evolución dentro y entre las variables afectivas. Las personas tienen miedo de hablar o simplemente no hablan por varias razones, pero no se destaca la importancia de participar en la comunicación oral, independientemente del enfoque adoptado hacia la adquisición de una lengua extranjera porque el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula es fundamental.

Marcos-Llinas y Garau (2009) investigaron los efectos de la ansiedad por el lenguaje en el rendimiento del curso en tres niveles de dominio del español en idiomas extranjeros, a saber, el nivel principiante, intermedio y avanzado. Los resultados mostraron que la ansiedad

por el lenguaje en realidad difería según los niveles de competencia. Los estudiantes avanzados mostraron niveles más altos de ansiedad que los estudiantes principiantes e intermedios. Además, hubo una interrelación entre la ansiedad por el lenguaje y el rendimiento del curso. Sin embargo, los estudiantes con altos niveles de ansiedad no necesariamente exhibieron un menor rendimiento en el curso en comparación con los estudiantes con bajos niveles de ansiedad por el lenguaje, como se concluyó en estudios anteriores. Además, hubo un nivel medio de ansiedad por el lenguaje entre la mayoría de los participantes, sin efectos significativos en el rendimiento del curso.

Es necesario mencionar también las investigaciones previas en Croacia que investigaron los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la mayoría de lengua inglesa. Se destacan los trabajos de Mihaljević Djigunović (2000-2001) que estudian la conexión entre la motivación y las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en los alumnos. Los resultados estaban de conformidad con los resultados de las investigaciones mundiales. Es decir, un mayor nivel de motivación del alumno está en una relación positiva con la aplicación de una serie de estrategias diferentes y la frecuencia de su uso. Asimismo, Ambrosi-Randić y Ružić (2010) confirman la correlación positiva y significativa mencionada entre la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje.

Otros factores afectivos, como el miedo, las actitudes, el autoconcepto y las atribuciones, también fueron investigados para su relación con estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero aun significativamente menos que las relaciones de motivación y estrategias presentadas anteriormente. También exploran la conexión entre el miedo a una lengua extranjera y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En su trabajo confirman la correlación positiva ya mencionada entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, pero también la correlación entre la motivación y el miedo (ansiedad) y añaden que los alumnos más ansiosos están más motivados, lo que significa que una cantidad moderada de miedo puede tener un efecto positivo en el aprendizaje. En su investigación, Mihaljević Djigunović (2000-2001) examina las relaciones entre el miedo y las atribuciones y las estrategias de aprendizaje de lenguas. Los resultados mostraron una correlación positiva con la motivación, pero también una relación positiva de algunos elementos del miedo a una lengua extranjera con ciertas estrategias que utilizan los alumnos al aprender una lengua extranjera. Las

atribuciones también mostraron una relación positiva con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Pavičić Takač y Varga (2011) llegan a conclusiones similares en relación con las atribuciones y el papel del profesor. Las autoras investigan las atribuciones del éxito y el fracaso con el fin de interpretar mejor los éxitos y fracasos de los alumnos en la enseñanza. Señalan la necesidad de trabajar con los alumnos para mejorar su autoestima porque los resultados de esa investigación muestran que los alumnos atribuyen su éxito a causas externas, como la buena suerte, y atribuyen su fracaso a causas internas. Estas atribuciones pueden ser desmotivadoras para el aprendizaje de lenguas y, por tanto, para el uso de estrategias, y enfatizan el papel del profesor como clave para el desarrollo de la autoevaluación y la autopercepción del alumno.

En su tesis doctoral, Karlak (2014) llegó a la conclusión de que existe una conexión significativa entre el nivel deseado de competencia lingüística comunicativa, estrategias de aprendizaje, motivación y competencia lingüística comunicativa. Cuanto más alto sea este nivel deseado de competencia lingüística comunicativa, más motivados estarán los alumnos para aprender lenguas extranjeras, más esfuerzo pondrán y más positivas serán sus actitudes hacia los hablantes extranjeros, entretanto menor será su miedo y mayor confianza lingüística en sí mismos, usarán más estrategias comunicativas-metacognitivas, que luego tendrá un efecto favorable en su dominio de la competencia lingüística comunicativa.

Karlak (2014) cree que a nivel nacional, los planes de estudio deben aliviarse de manera que los contenidos léxicos y gramaticales estén en primer plano, que el alumno en el contexto de baja exposición a la lengua podrá aprender y utilizar en situaciones de comunicación reales. Este enfoque comunicativo permitiría a los alumnos desarrollar, a menudo descuidadas, actividades lingüísticas productivas, lo que les daría a los alumnos la sensación de que realmente pueden comunicarse en una lengua extranjera (específicamente el alemán en este estudio), lo que también tendría un efecto positivo en su motivación y, por lo tanto, en el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas que luego mejorarían el dominio de la competencia lingüística comunicativa.

Enumeraremos algunas investigaciones hechas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb sobre los factores afectivos en la enseñanza de lengua extranjera española. Franić (2018) en su tesis hizo una investigación sobre las atribuciones causales en

los estudiantes del español como lengua extranjera. Los resultados mostraron que las atribuciones causales más frecuentes son el esfuerzo, la motivación, la concentración, las estrategias de aprendizaje y el profesor. La atribución principal de los éxitos o fracasos era el esfuerzo, como una causa interna y controlable, él es indicador de un estilo atribucional positivo entre los estudiantes que garantiza el éxito.

Kravić (2019) en su tesis hizo una investigación en dos escuelas secundarias en Zagreb sobre el miedo en la comunicación oral en las clases de español. Los resultados demostraron que más de la mitad de los alumnos no sentían el miedo de hablar en español. Se destacó que los alumnos estaban de acuerdo que se debería prestar más atención a la comunicación oral en las clases y que esto aumentaría su autoestima.

Blaslov (2019) en su tesis destaca que con una actitud auténtica, el docente puede tener una buena comunicación con sus alumnos e influye en la creación de un ambiente agradable y una atmosfera productiva en el aula. Subraya la importancia de la dimensión personal en la práctica docente. El estudio muestra la relación entre la autenticidad del docente y el estilo de enseñanza que determina entonces el desarrollo del ambiente académico. Se investigaron las actitudes de los estudiantes y docentes hacia la influencia del comportamiento del docente en el clima escolar. Se concluyó que las características de la autenticidad del docente se manifestaban en el estilo de liderazgo y luego forman una atmosfera productiva en el aula.

Todos estos trabajos e investigadores mencionados confirman el gran papel del estado afectivo del individuo en el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, la importancia de su implicación emocional en el proceso de aprendizaje / adquisición de una lengua extranjera. Los resultados muestran una correlación positiva entre los factores afectivos presentados, con énfasis particular en la motivación, con las estrategias de aprendizaje, su número y frecuencia de aplicación. A pesar de que los factores afectivos no están aislados, que son individuales y a menudo "elusivos", juegan un papel importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, no extraña que un gran número de estudios hayan confirmado las relaciones positivas entre ellos y las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, todavía se realiza un número mucho menor de investigaciones en las escuelas croata (Matić, 2016).

6. LA INVESTIGACIÓN

6.1. LOS OBJETIVOS

El objetivo de la investigación es mostrar la importancia de reconocer los factores afectivos en los estudiantes durante la comunicación oral en una lengua extranjera y las actividades e incitaciones que fomentan la comunicación oral y la competencia comunicativa. Además, el objetivo es considerar el papel y el enfoque de los profesores en la enseñanza. Los resultados obtenidos podrían indicar deficiencias en la docencia y las actividades, y actuar para mejorar la comunicación oral de los estudiantes y su competencia comunicativa.

6.2. LOS ENCUESTADOS

En la investigación, durante la implementación del estudio, participaron 10 encuestados. Los encuestados eran estudiantes de lengua española de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de Zágreb en el Departamento de Estudios Románicos, de diferentes edades, desde 23-26 años de edad, todos participantes del quinto año de la facultad, es decir, del segundo año de estudios de posgrado en dirección de enseñanza. Todos encuestados estudiaban el español más de 6 años, la mayoría de los encuestados lo empezó a estudiar en la escuela secundaria.

6.3. LA METODOLOGÍA Y EL INSTRUMENTO

Los datos fueron recolectados mediante la investigación cualitativa en forma de una entrevista realizada entre los estudiantes durante el septiembre de 2019. La entrevista duró una hora. Los encuestados respondieron a las preguntas formuladas individualmente y colectivamente. Antes de hacer preguntas, se les advierte que respondan, hagan seguimiento y expresen sus opiniones libremente. La participación en la investigación fue voluntaria. Es importante enfatizar que al responder a las preguntas formuladas durante la entrevista, los encuestados a menudo respondieron con múltiples respuestas a una pregunta. Asimismo, es importante resaltar que durante el procesamiento de las respuestas recolectadas, con el fin de obtener resultados de investigación claros, se tomaron en cuenta todas las respuestas recibidas.

A los efectos de la redacción de este trabajo y la realización de la entrevista, se recopilaron preguntas, ordenadas en tres unidades temáticas. Primero a los encuestados se les hicieron preguntas sobre variables demográficas como el sexo y el año de estudios. Luego, a los encuestados se les hicieron preguntas sobre cómo se sienten cuando tienen que hablar español en general, con un profesor de español y con un hablante nativo de español. Después se les hicieron preguntas sobre el miedo al comunicarse en español y sobre las motivaciones e incitaciones al (a la comunicación oral en español) aprendizaje de lengua española. Al final respondían a las preguntas sobre importantes características de un profesor de español y sobre los estímulos a la comunicación oral en español en la clase. (Anexo 1).

6.4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.4.1. LOS SENTIMIENTOS DURANTE COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑOL EN GENERAL

En el gráfico 1 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó cómo se sentían cuando tenían que hablar español en general, independientemente con quién. Se quería ver cuáles emociones predominarían al comunicarse en español.

Gráfico 1. Los sentimientos durante comunicación oral en español en general



A la pregunta sobre las emociones en el momento de hablar español en general, independientemente con quién, los encuestados respondieron lo siguiente: el 60 % de los encuestados respondió que se siente emocionado; el 40% se siente relajado y percibe esta situación como una buena oportunidad para usar el español en la práctica, mientras examina los conocimientos teóricos y las lecciones aprendidas; el 30 % de los encuestados se siente honrado, pero el mismo porcentaje de los encuestados se siente incómodo durante la comunicación; finalmente, el 20 % de los encuestados destacó que tenía miedo de cometer errores debido a dicha comunicación.

Los encuestados compararon sus sentimientos en la misma situación al utilizar la lengua extranjera, comentaron sobre la conciencia de errores durante la comunicación en español, y

conectaron el inicio del aprendizaje del español y el grado de conocimiento del mismo con la autoconfianza y el desempeño durante el uso directo del mismo en la comunicación común.

6.4.2. LOS SENTIMIENTOS DURANTE COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑOL CON UN PROFESOR DE LENGUA ESPAÑOLA

En el gráfico 2 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó cómo se sentían cuando tenían que hablar español con un profesor de español, puesto que el profesor representa una persona autoritativa en la clase y que los evalúa todo el tiempo.

Gráfico 2. Los sentimientos durante comunicación oral en español con un profesor de lengua española



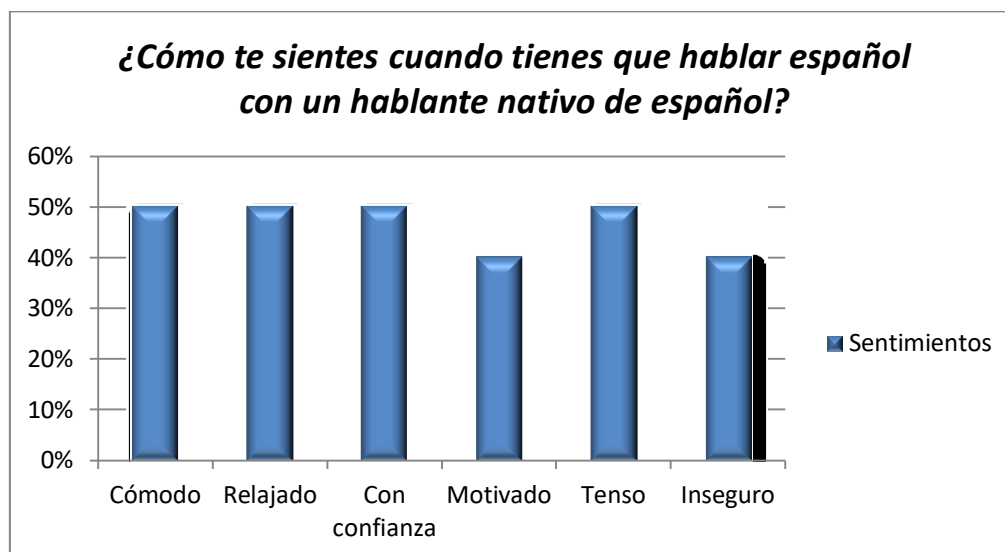
A la pregunta sobre las emociones que sienten durante la comunicación oral en español con un profesor de español, los encuestados respondieron de la siguiente manera: el 70 % de los encuestados respondió que se siente cómodo y el mismo porcentaje se siente relajado; el 60 % de los encuestados indicó que se sentía seguro y el mismo porcentaje se sentía motivado; el 30 % se siente inseguro, el 20 % se siente asustado; finalmente, el 10 % de los encuestados respondió que se siente desmotivado ante esta situación.

Durante la respuesta a la pregunta, los encuestados comentaron que a menudo son conscientes de sus errores durante la comunicación con un profesor de español solo después de completarlos. También comentaron que a menudo se preparan para las situaciones en las que saben que habrá comunicación con el profesor de español fuera de clase, por ejemplo para las consultas o al escribir un correo electrónico a un profesor de español, para evitar errores.

6.4.3. LOS SENTIMIENTOS DURANTE COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑOL CON UN HABLANTE NATIVO DE ESPAÑOL

En el gráfico 3 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó cómo se sentían cuando tenían que hablar español con un hispanohablante nativo, ya que un hablante nativo de español representa una oportunidad para usar la lengua en una situación real y no es una persona autoritativa en esta situación.

Gráfico3. Los sentimientos durante comunicación oral en español con un hablante nativo de español



A la pregunta sobre las emociones que sienten cuando tienen que hablar en español con un hispanohablante nativo, los encuestados respondieron lo siguiente: el 50 % de los encuestados respondió que se siente cómodo, relajado, confidente y el mismo porcentaje de los encuestados se siente tenso cuando tiene que hablar con un hablante nativo de español; el

40 % de los encuestados se sentía motivado, pero el mismo porcentaje se sentía inseguro en esta situación.

Los encuestados comentaron lo difícil que es comunicarse con un hablante nativo, ya que no hay retroalimentación directa sobre los errores cometidos durante la comunicación, y que en tales situaciones prestan más atención a la pronunciación y evitan en mayor medida posibles errores.

6.4.4. LA PRESENCIA DE MIEDO A ERRORES AL COMUNICAR EN ESPAÑOL

En el gráfico 4 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó si tenían miedo a cometer errores al comunicarse en español, puesto que el miedo puede hacer la comunicación oral más difícil, incluso estorbarla.

Gráfico 4. La presencia de miedo a errores al comunicarse en español



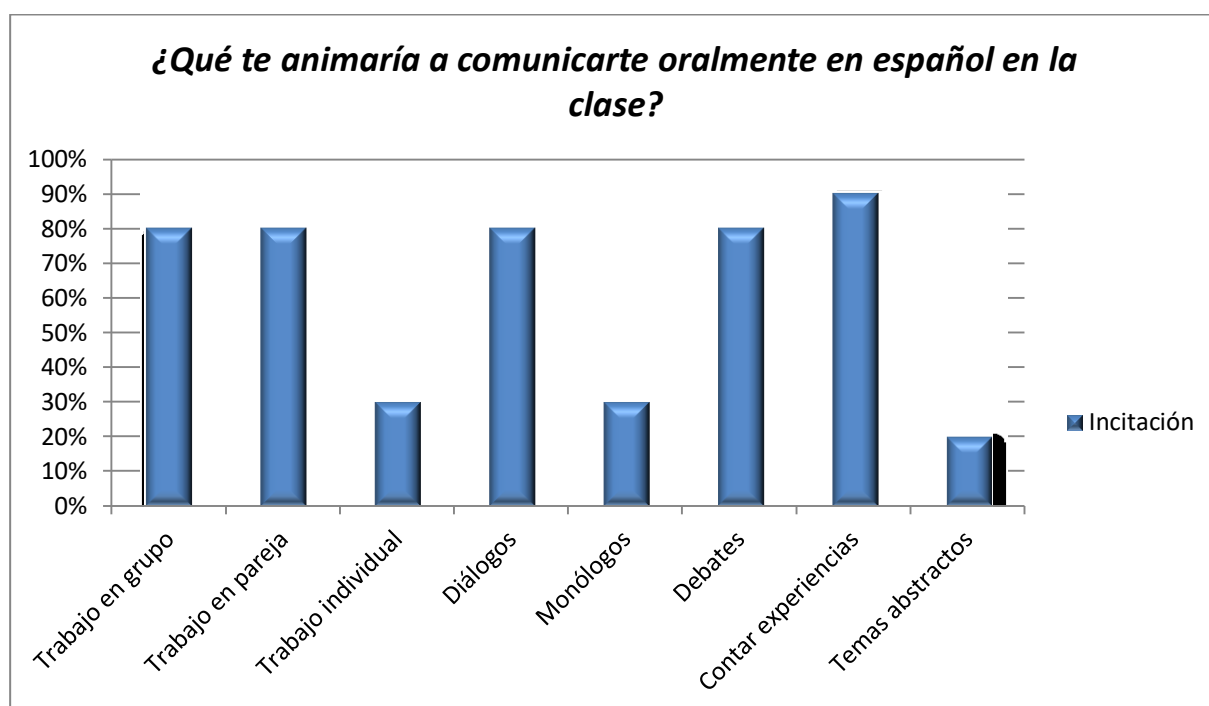
A la pregunta si tienen miedo a cometer errores al comunicarse en español, los encuestados respondieron de la siguiente manera: el 70 % de los encuestados respondió que el miedo a cometer errores está presente raramente; el 20 % de los encuestados respondió que el miedo está presente a veces; finalmente, el 10 % de los encuestados respondió que el está presente a menudo.

Los encuestados comentaron sobre el tema en cuestión que no era tanto el miedo a cometer errores al comunicarse en español lo que estaba presente como la presencia de cuidado, teniendo en cuenta las expectativas del profesor.

6.4.5. LA INCITACIÓN A LA COMUNICACIÓN ORAL EN ESPAÑOL EN ENSEÑANZA

En el gráfico 5 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó qué más los animaría a la comunicación oral en español en la clase, ya que comunicarse oralmente es clave para la adquisición de la lengua extranjera.

Gráfico 5. La incitación a la comunicación oral en español en enseñanza



A la pregunta sobre la incitación a la comunicación oral en español en la clase, los encuestados respondieron de la siguiente manera: el 90 % de los encuestados respondió que el mayor ánimo sería contar sus propias experiencias; el 80 % de los encuestados citó el trabajo en grupo, el trabajo en pareja, los diálogos y debates como el mayor ánimo; el 30 % de los encuestados citó el trabajo individual y los monólogos; finalmente, al 20 % de los encuestados los animarían los temas abstractos.

Durante la respuesta a la pregunta, los encuestados comentaron que la interacción que no es unidireccional, sino que posibilita la implicación y participación activa de los estudiantes, tanto entre ellos mismos como en la comunicación con el profesor, es fundamental para fomentar la comunicación oral en español en el aula.

6.4.6. OTROS FACTORES AFECTIVOS Y DE MOTIVACIÓN

Cuando se les preguntó cómo más se sienten durante la comunicación oral en español, los encuestados afirmaron lo siguiente: *siempre muy relajados y enérgicos, geniales, orgullosos, subestimados, sentimiento que a otros interlocutores les cuesta escuchar al estudiante como a un extranjero porque no habla con fluidez como un hablante nativo, inseguro y desmotivado, a veces inseguro, al mismo tiempo emocionado y feliz por la oportunidad de hablar en español, pero también inseguro, los sentimientos dependen de la situación y de las reacciones de las personas hacia el conocimiento y habla del estudiante en español.*

Cuando se les preguntó qué más los motivaría a comunicarse oralmente en español, los encuestados afirmaron lo siguiente: *llegada de un hablante nativo a la clase, talleres, juegos de rol, comunicación en el entorno español, temas de eventos políticos, geografía y deportes en España, temas de actualidad sobre España, discusiones sobre películas en español, simulación de situaciones de la vida real y conversaciones con hablantes nativos, un profesor cercano y que trata a todos igualmente, socialización con los españoles, preguntas dirigidas directamente al estudiante, simulación de proceso de enseñanza en español.*

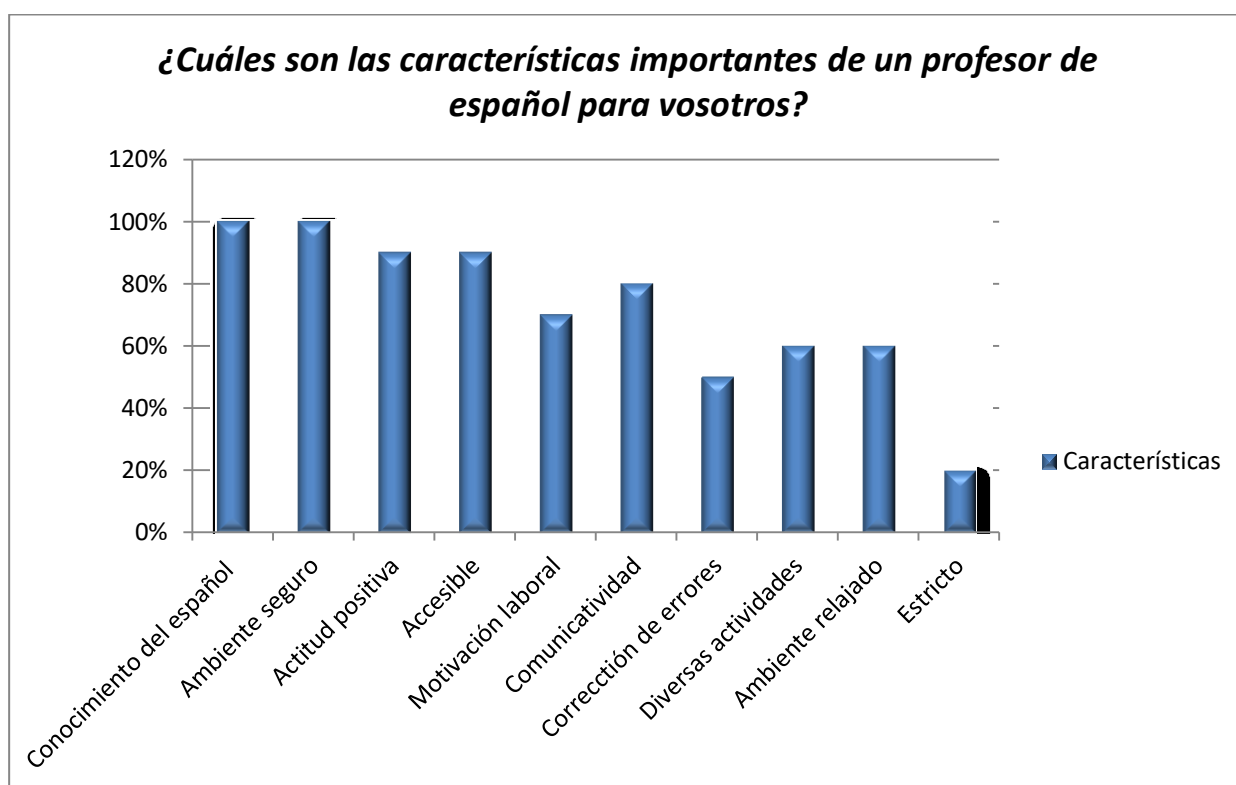
Cuando se les pregunta qué influye en su motivación para aprender el español, se puede concluir según siguientes respuestas de los encuestados: *cuando no les gusta el profesor y su forma de trabajar, no quieren participar demasiado en la comunicación y enseñanza, entonces el profesor no los motiva y no quieren responder a las preguntas forzadas; quieren temas interesantes de actualidad; no les gusta que se los obligue a comunicarse y que el profesor insista en la comunicación si la misma no funciona; les importa la calidad y no la cantidad durante la comunicación. Opinan que está bien llamar a los estudiantes a hablar, pero con moderación, también reconocer a los estudiantes tímidos y luego motivarlos, pero no obligarlos a comunicarse; no les gusta que el profesor critique y señale a los errores directamente; los temas no tienen que ser siempre familiares a todos, sino también pueden*

ser desconocidos, para que los estudiantes aprendan algo nuevo, para que les resulten interesantes, y para que la discusión en sí surja del tema; el material no tiene que ser siempre didáctico.

6.4.7. LAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES DE UN PROFESOR DE ESPAÑOL EN ENSEÑANZA

En el gráfico 6 se pueden ver las respuestas de los encuestados cuando se les preguntó sobre las características importantes de un profesor de español, para tener una clase de más calidad y para tener mejor enseñanza y aprendizaje.

Gráfico 6. Las características importantes de un profesor de español en enseñanza



A la pregunta sobre las características importantes de un profesor de español, los encuestados respondieron lo siguiente: 100 %, es decir, todos los encuestados afirmaron que es importante para ellos que el profesor tenga un alto nivel de conocimiento del español y que la enseñanza se realice en un entorno seguro; el 90 % de los encuestados respondió que es importante una actitud positiva del profesor, y para el mismo porcentaje es que el profesor sea

accesible; el 80 % respondió que la capacidad comunicativa de los profesores en la enseñanza es importante para ellos; para el 70 % es importante la motivación de los profesores; para el 60 % de los encuestados es importante que el profesor prepare diferentes actividades y tareas durante las clases y el mismo porcentaje enfatizó lo importante que es para ellos que el profesor cree un ambiente agradable y relajado durante las clases; el 50 % de los encuestados respondió que es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes durante las clases; finalmente, para el 20 % de los encuestados es importante que el profesor sea estricto durante las clases.

Los encuestados comentaron cómo la personalidad y la forma en la que el profesor se acerca a los estudiantes durante las clases es uno de los factores clave para superar con éxito los obstáculos en el aprendizaje del español.

6.5. DISCUSIÓN

Después de la entrevista, se puede ver que la mayoría de los encuestados tienen mismas o similares opiniones sobre la comunicación oral en español, con solo pocas diferencias, puesto que los encuestados son los estudiantes de la lengua española ya muchos años y la usan en muchas ocasiones. En continuación discutiremos en breve las respuestas de los encuestados a las preguntas dadas en la entrevista.

Se nota que, a la pregunta sobre las emociones que sienten en una situación en la que tienen que hablar español en general, independientemente con quién, la mayoría de los encuestados se sientan emocionados y relajados y perciben esta situación como una buena oportunidad para usar el español en la práctica, mientras prueban sus conocimientos teóricos y lecciones aprendidas. Un pequeño número de los encuestados se siente honrado, incómodo durante la comunicación y tiene miedo de cometer errores debido a dicha comunicación.

Al analizar el resultado obtenido en respuesta a la pregunta, es necesario tener en cuenta el grado de conocimiento de la lengua así como el año de estudio. Los encuestados que han estado aprendiendo español durante muchos años se sienten más seguros en la comunicación general y, a menudo, perciben dicha comunicación como una buena oportunidad para la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

Luego, se puede concluir que la mayoría de los encuestados, cuando tienen que hablar español con un profesor de español, se siente positiva, cómoda, relajada, motivada, confidente y segura en su conocimiento. Un pequeño número de los encuestados se siente inseguro, desmotivado y asustado.

El motivo de esto puede ser que aquellos encuestados que se sienten positivos y motivados reconocen en el profesor a una persona cuyo papel es enseñarles y orientarles, y no juzgarles y criticarles. Además, los encuestados saben (o esperan) que en el caso de error, el profesor los corregirá, intervendrá, los motivará y será un apoyo. Para aquellos encuestados que se sienten más inseguros y desmotivados, la razón posiblemente puede ser que tienen miedo a las críticas, a sus propios errores y cómo el profesor reaccionará, corregirá y criticará. Es decir, estos encuestados son conscientes de que el papel del profesor es enseñarles y evaluarlos, y hay posibilidad de que tengan miedo a la evaluación negativa del profesor si cometen un error, según el cual se sienten inseguros y cometen aún más errores. Esto puede

causar que el estudiante no participe en la comunicación oral por miedo a equivocarse, pero también por la presencia de nerviosismo.

Mientras más sentimientos positivos estén asociados con la comunicación oral en una lengua extranjera, los estudiantes estarán más dispuestos a participar en la comunicación oral en la clase y así aprender una lengua extranjera más fácilmente y rápidamente. Por ello, el profesor debe reconocer los sentimientos negativos de los estudiantes, que, sin embargo, siempre estarán presentes, porque todos los estudiantes son diferentes e individuales, y luego debe tratar de reducirlos, no debe criticarlos, regañarlos y castigarlos, sino que debe estimular los sentimientos positivos en los estudiantes para que sean relajados y motivados y que finalmente participen en la comunicación oral.

A la pregunta cómo se sienten los estudiantes cuando tienen que hablar en español con un hablante nativo de español, se nota que las respuestas fueron significativamente diferentes a la pregunta de cómo se sienten cuando tienen que hablar en español con un profesor de español. La mayoría de los encuestados respondió que se siente relajada o tensa en tal situación. No prevalecieron los sentimientos predominantemente positivos o negativos. Principalmente hay sentimientos tanto positivos como negativos, en algún lugar con menos frecuencia, en algún lugar con más frecuencia. Principalmente, casi la mitad de los encuestados se siente motivada en la comunicación oral con un hablante nativo de español. La razón de esto puede ser que los encuestados quieren demostrar el conocimiento que han adquirido como los estudiantes de la lengua española y son conscientes de la oportunidad para “el input”, por lo tanto pueden estar motivados a usarla.

Un gran número de los encuestados se siente inseguro durante la comunicación oral con un hablante nativo de español. La causa se puede buscar en la posibilidad de que sean conscientes de que no tienen un gran conocimiento de la lengua, en comparación con un hablante nativo. Es en la comparación con un hablante nativo cuando crece la conciencia de las propias deficiencias y debilidades en las habilidades lingüísticas. No se debe descartar la posibilidad de temor entre los encuestados de que el hablante nativo los critique, juzgue o ridiculice sus errores durante la comunicación, lo que no suele ser el caso. Los hablantes nativos aprecian mucho el esfuerzo y la voluntad de los estudiantes por aprender su lengua materna.

Cuando se trató el tema de miedo a errores al comunicarse en español los encuestados respondieron diferente, diciendo que el miedo está presente raramente, a veces y a menudo. En la mayoría de los encuestados, el miedo a cometer errores es raro, mientras que en un número menor de los encuestados está presente a veces o con frecuencia. Es necesario tener en cuenta que los encuestados no tienen tanto miedo a los errores al comunicarse en español, como la presencia de cuidado, teniendo en cuenta las expectativas del profesor. La forma en que trabajan los profesores aquí juega un papel clave en la superación de miedos y en tener una actitud afirmativa para la adquisición de nuevos conocimientos.

Luego, a los encuestados se les preguntó qué los animaría a comunicarse oralmente en español en la clase, ya que la comunicación oral facilita la adquisición de lengua extranjera. Se nota que a los encuestados se les anima principalmente a la comunicación oral con temas estrechamente relacionados con la vida real y eventos actuales, también con contar sus propias experiencias. A menudo se les anima con diálogos, trabajo en grupo, trabajo de toda la clase, pero también trabajo individual, discusiones abiertas sobre un tema y debates, varios juegos, temas preparados previamente y presentaciones breves. Cuanto más cercana está la actividad a la vida real, más motivados e interesados están los estudiantes en la comunicación oral. Los monólogos y los temas abstractos, que no se acercan a la comunicación real en la vida cotidiana, raramente animan a los encuestados.

No es difícil encontrar la causa de este resultado. Las situaciones reales están más cerca a los encuestados que las abstractas. El aprendizaje y la comunicación en grupo les dan una sensación de apoyo y seguridad, en contraposición al aprendizaje individual y la comunicación unidireccional, representados por un monólogo.

Tratando el tema de otros factores afectivos presentes en la comunicación oral y el tema de otras motivaciones a la comunicación oral, se puede concluir que las respuestas relacionadas con los factores afectivos y los sentimientos durante la comunicación oral varían considerablemente y algunos encuestados a veces se sienten inseguros y desmotivados, incluso subestimados, mientras que otros se sienten relajados, orgullosos y emocionados. La mayoría está agradecida y emocionada por la oportunidad de hablar en español. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los sentimientos también dependen de la persona con la que se

realiza la comunicación oral, así como de la situación. Si el interlocutor reacciona positivamente, el estudiante se sentirá motivado y orgulloso, se sentirá más cómodo en la conversación y se entablará más fácilmente. De lo contrario, si el interlocutor reacciona negativamente (o si el profesor critica los errores), el estudiante se sentirá inseguro y nervioso, se retirará e incluso se alejará de la comunicación oral.

Luego, al tratar las motivaciones a la comunicación oral, se puede concluir que los estudiantes están más motivados por las actividades y tareas relacionadas con la vida real y con un hablante nativo de español. Están interesados en ver películas españolas y debatir sobre el cine español, conocer al hablante nativo, pasar el rato y hablar con él, hablar y debatir sobre las noticias y eventos actuales en España, como los deportes y la política. Todo lo que tenga una conexión directa con España a los encuestados les interesa, anima y motiva. Además, el entorno español sería muy motivador para ellos, como el trabajo de campo en España, que representa un entorno lleno de hablantes nativos, situaciones de la vida real y la vida cotidiana española. Si los estudiantes no pueden estar en un entorno español y en presencia de un hablante nativo (lo que realmente no suele ser el caso), cualquier juego de roles y simulación de situaciones reales con hablantes nativos en la clase puede acercarlos mucho a la vida real, interesarlos y motivarlos.

Además, al tratar la influencia en la motivación de los estudiantes se puede ver que el profesor tiene una gran parte. A los encuestados no les gusta que el profesor fuerce la comunicación oral si la misma no funciona, que critique y señale a los errores directamente. Si no les gusta el profesor y su forma de enseñar, no van a participar demasiado en la comunicación oral, o en la enseñanza en general. Les motiva cuando el profesor ofrezca muchos temas interesantes, actuales e incluso nuevos para que los estudiantes puedan aprender algo nuevo y para que la discusión surja del tema. Les gusta cuando el profesor llama y motiva a los estudiantes tímidos a hablar con moderación, para que todos participen en la comunicación oral en una manera favorable para todos. Es más importante la calidad de la conversación que la cantidad.

Al final, se les hizo pregunta sobre las características importantes de un profesor de español en la enseñanza, para tener una enseñanza y aprendizaje de alta calidad. La investigación mostró que es de gran importancia para los encuestados que el profesor que les

enseña tenga un alto nivel de conocimiento sobre el tema, en este caso el conocimiento de la lengua española, y que la enseñanza se realice en un ambiente seguro. Asimismo, es de gran importancia que el profesor en la clase esté motivado, accesible, motivado para trabajar, con la actitud positiva, que fomente la comunicación, cree un ambiente agradable en el aula, ofrezca una variedad de temas de conversación, actividades y tareas. Para un número menor de los encuestados, también es importante que el profesor tenga una autoridad fuerte, es decir, que corrija los errores de los estudiantes y tenga un cierto grado de rigor.

El papel del profesor ha cambiado significativamente desde antes. El profesor ya no tiene un papel tan autoritativo, en el sentido de que solo transmite los conocimientos y los evalúa, mantiene estrictamente la disciplina en el aula y requiere los conocimientos lingüísticos y teóricos de los estudiantes. Hoy en día, el profesor tiene el papel de motivador y mediador, transfiere los conocimientos, además de los conocimientos lingüísticos y teóricos, los conocimientos estratégicos, y también fomenta la independencia, la responsabilidad y la autoconfianza de los estudiantes. Motiva a los estudiantes a comunicarse oralmente en la clase, así como al mismo tiempo usar las estrategias cuando se quedan sin habilidades lingüísticas, para que los estudiantes puedan enfrentarse a las situaciones de la vida real. El profesor debe tener una actitud accesible y abierta, para que los estudiantes se sientan cómodos y positivos, sin miedo al lenguaje y al profesor, sin nerviosismo y ansiedad y que participen más fácilmente en las actividades y la comunicación oral, con la cual luego lograrán más fácil y rápidamente la competencia comunicativa que es hoy el principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de la historia se ha entendido la importancia de aprender una lengua extranjera, pero no la importancia de la competencia comunicativa. Se hizo el énfasis en el vocabulario y la gramática y en la comunicación escrita. Sin embargo, la competencia en el uso del lenguaje no solo significa la mera posesión de conocimientos sobre el lenguaje, sino inevitablemente la existencia de habilidades o destrezas para activar este conocimiento durante el acto de comunicarse. Luego, la atención se centró en la importancia de la comunicación oral y la competencia comunicativa, porque realmente el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera es la capacidad de usarla en situaciones reales. Por lo tanto, se comenzó a utilizar el enfoque comunicativo en la enseñanza.

En tal enfoque, la comunicación oral es la más importante. En el aula, es tanto un objetivo como un instrumento para lograr ese objetivo. Como vínculo importante entre el uso del instrumento y la consecución del objetivo, se produce la interacción. Ella significa la participación simultánea y la comunicación mutua entre los alumnos y el profesor. Con el conocimiento de los profesores, como crucial, hay muchos factores y requisitos que influyen en el proceso de aprendizaje y se relacionan con: personalidad y carácter de profesor, forma de presentar las actividades, métodos de enseñanza, capacidad de motivación, ambiente propicio para el aprendizaje, actitud afirmativa, expectativas. El profesor es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, por lo que coordina la capacidad cognitiva y afectiva del alumno. Los profesores necesitan observar la situación en el aula, conocer a sus alumnos y luego decidir cómo crear un ambiente de aprendizaje adecuado teniendo en cuenta los factores afectivos que siempre están involucrados en este proceso de aprendizaje.

Los factores afectivos, además de los cognitivos, afectan el aprendizaje de lenguas extranjeras. Son todos aquellos fenómenos que se asocian a los sentimientos, experiencias y vivencias de los alumnos, como la motivación, la ansiedad, la autoestima, las actitudes, las diferencias personales, etc. Para desarrollar la afectividad en el aula, debe existir la plena implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y esto se puede conseguir por diversos medios que faciliten, por ejemplo, la participación activa de los alumnos, reducción o neutralización de los sentimientos negativos. Los factores afectivos son muy individuales y dependen de la situación en la que se encuentre un alumno individual. Por eso son difíciles de medir. Aunque desempeñan un papel importante, todavía no reciben la misma atención que

los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por tanto, la investigación en este trabajo se centró en la presencia de los factores afectivos en la comunicación oral en español los estudiantes de lengua española.

Se propusieron algunas estrategias para mejor comunicación oral en la enseñanza. El primero es un ambiente agradable, donde los alumnos se sientan relajados y cómodos. Luego, un ambiente seguro que fomenta la motivación de los alumnos, donde se sienten libres y seguros. Además, para los alumnos son importantes las características del profesor, como la accesibilidad, la franqueza, la flexibilidad, la responsabilidad, que motive a los alumnos, que cree un ambiente agradable y de apoyo en el aula. Finalmente, la calidad de la enseñanza es importante también, que el profesor tenga un muy buen conocimiento de la lengua, que ofrezca diversos temas de conversación, actividades y tareas, y que aquellos sean lo más parecidos posible a la vida real.

Investigaciones previas confirman el gran papel del estado afectivo del individuo en el aprendizaje de una lengua extranjera y la importancia de su empleo emocional en el proceso de aprendizaje / adquisición de una lengua extranjera. Los resultados muestran una correlación positiva entre los factores afectivos, con énfasis en la motivación, con las estrategias de aprendizaje, su número y frecuencia de aplicación.

La investigación realizada como el tema de este trabajo, utilizando la entrevista como el instrumento de implementación, con el objetivo de reconocer los factores afectivos en los estudiantes de lengua española de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de Zagreb durante la comunicación oral en español, se centró en los sentimientos de los encuestados durante la comunicación oral en español en general, con un profesor de español, con un hablante nativo de español, en los miedos presentes durante la comunicación oral en español, en la incitación a la comunicación oral en la enseñanza, así como otros factores afectivos o de motivación a la comunicación oral en español en la enseñanza, y al final en las características importantes de un profesor de español en la enseñanza. Principalmente, se concluyó que los encuestados, los estudiantes de lengua española ya muchos años, se sienten, en la mayoría de casos, positivos, motivados y seguros durante la comunicación oral en español. Les motivan temas interesantes y similares a la vida real, un profesor motivado y disponible, con alto nivel de conocimiento de español, que les motiva con sus métodos, acciones y palabras, que no critique y no regañe sus errores, y que cree un ambiente agradable, seguro y adecuado para el

aprendizaje. Es importante que los estudiantes tengan una relación de calidad con él, tanto a nivel académico como personal, que el profesor reduzca su miedo al lenguaje, que aumente las atribuciones de éxito con varios elogios luego de completar exitosamente la tarea.

Los enfoques estratégicos para la comunicación oral en la enseñanza son numerosos y diversos. Sin embargo, la creación de un ambiente agradable y seguro en el aula, las cualidades positivas del profesor, la enseñanza de calidad, son la base de cualquier enfoque exitoso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando se incluye la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, será más fácil tener comunicación oral en el aula, lo que luego mejorará la adquisición del idioma y la competencia comunicativa. El alumno estará más motivado y seguro de sus conocimientos, que luego podrá utilizar en las situaciones de la vida real. Justamente esto es el objetivo de aprender y enseñar una lengua extranjera.

Bibliografía

Abascal, D. (1993), *La lengua oral en la Enseñanza Secundaria*, en Núñez, M. P. (2000), „Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica“, *Lenguaje y textos*. 16, 155-172.

Agudo, J. M. (2013), *An investigation into Spanish EFL learners` anxiety*. Universidad de Extremadura.

Al Kaboody, M. (2013), “Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners’ Motivation”, *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4), 45–54.

Alvermann, Dillon y O’brian (1990), *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor, en Núñez, M. P. (2000). „Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica“, *Lenguaje y textos*. 16, 155-172.

Ambrosi-Randić, N. y Ružić, N. (2010), “Motivation and Learning Strategies in University Courses in Italian Language”, *Metodički obzori*, 10 (5), 41-50.

Arnold Morgan, J. (2000), *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Cambridge.

Benito Álvarez, P. (2014), *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de Valladolid.

Blaslov, L. (2019), *La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Casado Martín, D. Miriam (2013), *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. Universidad de Valladolid.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Čurković-Kalebić, S. (2003), *Jezik i društvena situacija: istraživanje govora u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školska knjiga

Ćoso, Z. (2016), „Problematika ovladavanja jezikom“, *Croatica et Slavica Iadertina*, 12 (12), str. 493-512.

Dörnyei, Z. y Csizer, K. (1998), “Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study”, *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Z. (2001b), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Franić, T. (2018), *Atribuciones de éxito y fracaso académicos en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Jiménez Rosón, D. Francisco (2013), *La comunicación oral en el aula de Ed. Primaria*. Universidad de Valladolid.

Kaiser, A.P., Alpert, C.L. (1988), *Milieu language traillillg manual. Department of Special Education*. Peabody College: Vanderbilt University, en Núñez, M. P. (2000). „Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica“, *Lenguaje y textos*. 16, 155-172.

Karlak, M. (2014), *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Krashen, D. Stephen (1982), *Principles and practices in second language acquisition*. Universtiy of Southern California.

Kravić, J. (2019), *La ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de escuela secundaria en las clases de ELE*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid. (Fecha de consulta 12 de mayo de 2019) Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marcos-Llinas, M. y Garau, M.J. (2009), *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*. Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Missouri.

Martinet, A. (1982), *Osnove opće lingvistike*. Prijevod i predgovor A. Kovačec. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Matić, I. (2016), *Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika*. Ivanec: Osnovna škola Ivana Kukuljevića Sakcinskog.

Mihaljević Djigunović, J. (1998), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J. (2000-2001), "Beyond language learning strategies: A look at the affective link", *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* (SRAZ) 45-46, 11-23.

Pavičić Takač, V. y Varga, R. (2011), „Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi“, *Život i škola* 26 (2), 39-49.

Petrović, E. (1988), *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosselló Perepérez, A. (2016), *Los factores afectivos en el aula de lenguas extranjeras: Estrategias de motivación para profesores*. Universidad de Girona.

Schmidt, R., Boraie, D. y Kassabgy, O. (1996,) „Foreign language motivation: Internal structure and external connections“. En Oxford, R. (coord.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century (Technical Report)* No. 11. Honolulu: University of Hawai‘i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 9-70.

Vilá Santasusana, M. (2011), *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. Universidad de Barcelona.

Vrhovac, Y. (2001), *Govorna komunikacija I interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak

Young, D.J. (2013), “Affective Factors and Second Language Spanish”, en Geeslin, K.L. (2014), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. capítulo 21, 369-385. UK: Oxford

Fuentes de Internet

"La comunicación oral" (fecha de consulta el 29 de marzo de 2019). Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm
"El concepto de competencia comunicativa" (fecha de consulta el 28 de abril de 2019).
Disponible en:
<http://www.hr.ladyland98.com/psihologiya/86620-kommunikativnaya-kompetenciya.html>

Lista de gráficos

- **Gráfico 1:** Los sentimientos durante comunicación oral en español en general (*página 37*)
- **Gráfico 2:** Los sentimientos durante comunicación oral con un profesor de lengua española (*página 38*)
- **Gráfico 3:** Los sentimientos durante comunicación oral con un hablante nativo de español (*página 39*)
- **Gráfico 4:** La presencia de miedo a errores al comunicarse en español (*página 40*)
- **Gráfico 5:** La incitación a la comunicación oral en español en enseñanza (*página 41*)
- **Gráfico 6:** Las características importantes de un profesor de español en enseñanza (*página 43*)

Anexo 1.

LA ENTREVISTA

Por favor que respondáis a las preguntas sinceramente y libremente.

Las variables demográficas:

1. *sexo*
1. *año de estudios y de estudiar la lengua española*

Los sentimientos durante la comunicación oral:

1. *¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar español en general, no importa con quién?*
2. *¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar español con un profesor de español?*
3. *¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar español con un hablante nativo de español?*
4. *¿Tienes miedo a cometer errores al comunicarte en español?*
5. *¿Qué te animaría a comunicarte oralmente en español en la clase?*
6. *¿Cómo más se sienten durante la comunicación oral en español?*
7. *¿Qué más los motivaría a comunicarse oralmente en español?*
8. *¿Qué influye en su motivación para aprender el español?*

El papel del profesor:

1. *¿Cuáles son las características importantes de un profesor de español para vosotros?*