La ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de escuela secundaria en las clases de ELE

Kravić, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:131:547777

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-22**

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

zir.nsk.hr

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Strah od usmene komunikacije na satovima španjolskog kao stranog jezika kod srednjoškolaca

Studentica:

Jelena Kravić

Mentorica**:**

dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb

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

La ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de escuela secundaria en las clases de ELE

Estudiante:

Jelena Kravić

Mentora:

dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Comentora:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb

Índice

Sažetak……1

Resumen……..2

1. **Introducción**……..3

2. **La adquisición de segundas lenguas**.....4

3. **La competencia comunicativa**.....7

4. **La producción oral**.....10

5. **Las diferencias individuales en la adquisición de lenguas**.....15

5.1. Las diferencias biológicas……15
5.2. Las diferencias cognitivas.....16
5.3. Las diferencias afectivas.....17
5.3.1. La motivación.....17
5.3.2. La personalidad.....19
5.3.3. Las actitudes y creencias.....20
5.3.4. Disposición a comunicarse.....22

6. **La ansiedad**.....23

6.1. La ansiedad en la comunicación oral……25
6.1.1. Tipos de ansiedad en la comunicación oral…….27
6.1.2. Causas y manifestaciones de la ansiedad en la comunicación oral.....27

7. **Investigaciones sobre la ansiedad en la comunicación oral**.....29

8. **Investigación sobre la ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de escuela secundaria en las clases de ELE**……32

8.1. Los objetivos……..32
8.2. La metodología……..32
8.2.1. Los participantes…….32
8.2.2. El instrumento…….33
8.3. Los resultados……...34
8.4. La discusión……..46

9. **Conclusión**……49

10. **Apéndice**…….50

11. **Bibliografía**……52

Sažetak

U kontekstu učenja i poučavanja stranih jezika, posljednjih se godina puno pažnje posvetilo individualnim čimbenicima koji imaju značajan utjecaj na usvajanje drugog jezika. Jedan od tih čimbenika je i strah od jezika, odnosno strah od bilo kakvog oblika oralne produkcije. Cilj je ovoga rada pomoći u razumijevanju straha od usmene komunikacije kao individualnog čimbenika; najprije objašnjenjem, a zatim istraživanjem učestalosti pojave straha kod učenika srednjih škola. U teorijskom dijelu rada objašnjen je proces usvajanja drugog jezika s naglaskom na komunikacijsku kompetenciju i usmeno izražavanje. Nakon toga slijede individualne razlike u procesu usvajanja jezika, njihova klasifikacija i objašnjenje. U nastavku se opisuje afektivnost, a zatim i strah, središnja tema ovoga rada. Objašnjeno je što je strah, koje vrste straha postoje, kako se manifestira i koji su mu uzroci.

U drugom dijelu rada predstavljeno je istraživanje provedeno u dvije srednje škole u Zagrebu; opisani su njegov tijek i analiza rezultata. Za provedbu istraživanja koristio se upitnik sastavljen od 30 tvrdnji o usmenom izražavanju na satovima španjolskog jezika. U istraživanju je sudjelovalo 100 učenika različitih razreda koji su odgovarali na tvrdnje koristeći Likertovu skalu. Rezultati su pokazali da više od polovice ispitanika ne osjeća strah od usmenog izražavanja na španjolskom jeziku. Međutim, smatraju da se na satovima treba posvetiti više pažnje usmenoj komunikaciji te da bi im to pomoglo da budu sigurniji u sebe.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, usmeno izražavanje, individualne razlike, strah od jezika

Resumen

En los últimos años se ha dado mucha atención a las diferencias individuales que tienen influencia relevante a la adquisición de segundas lenguas. Una de las más significantes es la ansiedad y el objetivo de este trabajo es entender el concepto de la ansiedad en la comunicación oral y averiguar si se trata de un aspecto común entre los alumnos de escuelas secundarias. En la parte teórica del trabajo se presentará el proceso de la adquisición de segundas lenguas, poniendo énfasis en la competencia comunicativa y la producción oral. Luego se continuará con las diferencias individuales en la adquisición de lenguas, clasificándolas y explicándolas. Se va a concentrar más en la dimensión afectiva y al final a la ansiedad que es el tema central de presente trabajo. Se explicará que es la ansiedad, que tipos existen, cómo se manifiesta y cuáles son sus causas. En la segunda parte de la tesis se presenta la investigación realizada en dos escuelas secundarias en Zagreb. Se presentarán y comentarán los resultados de la investigación, que fue llevada a cabo usando un cuestionario de 30 afirmaciones relacionadas a la comunicación oral en las clases de español. Los participantes eran 100 alumnos de diferentes niveles de estudio y dieron sus respuestas usando la escala de Likert. Los resultados han mostrado que más de la mitad de los alumnos no sentían miedo de hablar en español. Sin embargo están de acuerdo que se debería prestar más atención a la comunicación oral en las clases y que esto aumentaría su autoestima.

Palabras clave: competencia comunicativa, producción oral, diferencias individuales, ansiedad

1. Introducción

La adquisición de una segunda lengua es un proceso largo y complejo. Consta de varias dimensiones y supone la obtención de varios componentes de la lengua, es decir varias competencias. Generalmente hablando, las competencias que forman parte de una lengua son la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La primera incluye el conocimiento de reglas gramaticales y la otra implica saber cómo usar esas reglas de manera apropiada y según contextos diferentes. Asimismo, en el proceso de la adquisición influyen varios factores que pueden tanto facilitarlo, como dificultarlo. En los últimos años se ha prestado mucha atención a los factores individuales de los estudiantes, cuyo influjo sí que es significante. A menudo ocurre que un estudiante tiene más éxito en la adquisición de una segunda lengua que el otro, por mucho que este se empeñe. Para averiguar en qué difieren los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo estas diferencias afectan a la adquisición de una lengua, se han hecho varias investigaciones. Una de las diferencias individuales a las que se presta más atención hoy en día es la ansiedad. Existen tres tipos de ansiedad: ansiedad ante la evaluación, ansiedad ante la evaluación negativa de sociedad y la ansiedad en la comunicación oral. Puesto que para la mayoría de los estudiantes la destreza más importante de la lengua es hablar, en este trabajo se va a investigar justo la ansiedad en la comunicación oral. El objetivo de esta tesis es comprobar cómo la ansiedad influye en la adquisición de español como lengua extranjera.

Este trabajo está dividido en dos partes, la parte teórica y la investigación. En la parte teórica primero se va a explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua y se diferenciarán las competencias de la lengua, poniendo énfasis en la competencia comunicativa. Luego se va a tratar una de las destrezas productivas: el habla. Asimismo, se va a introducir el tema de las diferencias individuales que afectan el proceso de adquisición, dividiéndolas en tres grupos: biológicas, cognitivas y afectivas. Se mostrará mayor interés por la ansiedad, que es el tema central del presente trabajo. En la parte teórica también se va a incluir un capítulo sobre las investigaciones similares a la nuestra y luego se compararán los resultados.

Al final, se presentará la investigación realizada; se van a definir los objetivos de la investigación, enumerar los participantes, explicar el proceso y el instrumento usado, comentar los resultados y, finalmente, se les va a comparar con los resultados de las investigaciones realizadas anteriormente.

2. La adquisición de segundas lenguas

La adquisición de segundas lenguas incluye el desarrollo del conocimiento y el uso de una segunda lengua, tanto de los niños como de los adultos (Schmitt, 2010). Al principio, es necesario explicar los términos la "primera lengua" y la "segunda lengua". El término la primera lengua, también llamada la lengua materna, se usa cuando se habla de la lengua que uno adquirió primero. La segunda lengua es el término que se refiere a todas las lenguas que no son lengua primera, aunque en la literatura se pueden encontrar otros términos como "tercera" o "cuarta" lengua (Ellis, 2008). Asimismo, para cualquier segunda lengua también se puede decir "lengua extranjera", con la diferencia de que la lengua extranjera normalmente se aprende en un ambiente formal, p.ej. en la escuela.

En cuanto a la adquisición de segundas lenguas, se trata de una disciplina interdisciplinaria, ya que tiene sus raíces en varias disciplinas. A su desarrollo influyeron acontecimientos lingüísticos, psicolingüísticos y los de la lingüística aplicada. La persona que tiene mayor merecimiento en cuanto a las investigaciones lingüísticas es N. Chomsky, el lingüista que en los años 50 introdujo la teoría sobre la gramática universal, que fue todo lo contrario de las teorías estructuralistas de Bloomfield y conductistas de Skinner, conocidas y aceptadas hasta entonces. Mientras Bloomfield y Skinner consideraban que la lengua se adquiría haciendo imitaciones y formando hábitos, Chomsky opinaba que existía un número limitado de reglas básicas y transformativas y que usándolas se podía crear un número infinito de frases gramaticalmente correctas. Dicho de otra manera, se trata de un proceso creativo que da a entender que uno adquiere la lengua sin instrucción, ya que los niños producen algunas frases sin haberlas oído antes (Medved Krajnović, 2010, en Schmitt, 2010). Las investigaciones en el campo psicolingüístico mostraron que todos los niños al adquirir la primera lengua pasaron las fases del desarrollo gramatical casi idénticas, lo que mostró la existencia de patrones de desarrollo (Brown, 1973, en Medved Krajnović, 2010).

En el campo de la lingüística aplicada, mayor influencia para el desarrollo de la investigación de la adquisición de segundas lenguas tenían el análisis contrastivo y análisis de errores. El análisis contrastivo compara la primera y la segunda lengua y supone la aparición de las transferencias positiva y negativa, cuando los elementos de ambas lenguas son similares o distintos, respectivamente. Asimismo, implica que la transferencia negativa llevará a uno a cometer errores. Esta teoría perdió su valor con el desarrollo de la teoría de Chomsky, porque el análisis contrastivo tenía su base en el conductismo. Además, algunos errores no se podían

explicar con esta teoría, lo que llevó al desarrollo de otra corriente. El análisis de errores trata de explicar los procesos lingüísticos que llevaron a uno a cometer errores. Los errores no se consideran más como algo negativo que hay que evitar, sino son algo normal e inevitable en la adquisición de segundas lenguas. Todo esto inicia la investigación de interlengua, el término introducido por Selinker (1972, en Medved Krajnović, 2010) y descrito como el "sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo" (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2008:369). La interlengua es una lengua que se desarrolla de manera sistemática a medida que uno va progresando en la adquisición de lengua meta. El sistema de interlengua se caracteriza por ser un sistema variable, sistemático y dinámico.

Influenciado por la teoría de Chomsky, Krashen (1982) introdujo su Modelo del Monitor que incorpora 5 hipótesis de la adquisición de segunda lengua:

1. La hipótesis de la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje
2. La hipótesis del orden natural
3. La hipótesis del monitor
4. La hipótesis del input
5. La hipótesis del filtro afectivo

Según la primera hipótesis, uno desarrolla la competencia en la segunda lengua de dos formas distintas, adquiriéndola y aprendiéndola. En cuanto a la adquisición, se trata de un proceso inconsciente que se puede comparar con el proceso de adoptar la primera lengua en los niños. Uno no es consciente de que está adquiriendo la lengua y tal vez no puede explicar por qué una frase es correcta, es decir, no conoce las reglas. Al contrario, aprendizaje es un proceso completamente consciente; uno conoce las reglas y las puede discutir. Mientras algunos teoréticos consideran que los niños adquieren y los adultos aprenden la lengua, Krashen opina que los adultos también pueden adquirir la lengua, pero pone énfasis en que eso no significa que son capaces de alcanzar el nivel nativo en una segunda lengua. La hipótesis del orden natural alude que la adquisición de las reglas gramaticales ocurre en un orden previsible. En otras palabras, en el proceso de adquisición de la lengua uno adquiere ciertas estructuras gramaticales antes y algunas después. Este orden existe tanto en la primera como en la segunda lengua, pero no es igual. Luego, la hipótesis del monitor explica la relación entre la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es lo que inicia la expresión y es responsable de la fluencia, mientras el aprendizaje tiene el rol de monitor que observa lo producido y corrige

los errores. Esto es posible cuando hay bastante tiempo para el proceso y cuando el hablante conoce las reglas y está centrado en la forma. A continuación, la hipótesis del input explica cuándo ocurre la adquisición. Para adquirir la lengua, uno debe estar expuesto a las estructuras de lengua que son un poco más allá de lo conocido (explicado como *i+1*, donde *i* representa lo conocido, o sea la competencia adquirida, y *1* representa el nivel siguiente). Estas estructuras las logra a adquirir usando las informaciones conocidas y extra-lingüísticas, y el contexto. También hay que destacar que esta hipótesis se relaciona con la adquisición y no con el aprendizaje de la lengua. La última de las hipótesis de Krashen es la hipótesis del filtro afectivo, que justifica por qué algunos no pueden adquirir la lengua con éxito a pesar de estar expuestos al input comprensible. Se explica que varios factores afectivos influyen en la adquisición de segundas lenguas, como por ejemplo motivación, autoestima y ansiedad, que se van a tratar en apartados siguientes (Krashen, 1982, en Lightbown y Spada, 2006).

Aunque el modelo de Krashen llegó a ser muy popular, no todos lo aceptaron en total. Algunos investigadores (McLaughlin, 1978, en Lightbown y Spada, 2006) criticaron el modelo por las definiciones circulares en cuanto a la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje y por falta de definiciones precisas. Además, señalaron que no hubo manera objetiva de analizar las hipótesis y que Krashen no había considerado la influencia de la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas (Medved Krajnović, 2010).

En adelante surgieron nuevos modelos o enfoques: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. Según Seville-Troike (2006, en Medved Krajnović, 2010), el enfoque lingüístico puede dividirse en el formal y en el funcional. El formal supone que la lengua es un sistema autónomo y aislado de otras habilidades cognitivas y se basa en las ideas de la gramática universal, y el funcional pone énfasis en las funciones de la lengua, la actuación y la competencia lingüística. Es decir, el funcional analiza la lengua en diferentes contextos. Luego, el enfoque psicolingüístico ofrece la idea de que el aprendizaje de una lengua es solo un modo de aprendizaje, no un proceso especifico, dado que en el cerebro no existen las partes encargadas solo para la lengua. Como el precursor de las teorías socioculturales se considera Vygotsky. Para él, el conocimiento es un proceso de interacción y la interacción social tiene el rol fundamental en el aprendizaje. Una de sus ideas es que el desarrollo cognitivo diferencia cuando uno actúa solo y cuando tiene el apoyo de la sociedad (lo que él denomina como *la zona de desarrollo próximo*). Es decir, destaca la importancia del trabajo en grupo (Medved Krajnović, 2010).

3. La competencia comunicativa

Para aprender una segunda lengua con éxito y para que la comunicación sea efectiva, uno debe adquirir varios componentes de la lengua y competencias diferentes. Como lo señala Pavličević-Franić (2002, en Medved Krajnović, 2010), para ser experto en una lengua, hay que adquirir ambas competencias que forman parte de la lengua: la competencia lingüística y la competencia comunicativa. En 1967, para profundizar los conceptos de competencia y actuación de Chomsky, Dell Hymes introdujo el término de la competencia comunicativa. Para él, la competencia comunicativa es "la capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado" (1971, en Ruhstaller y Berguillos, 2004:45). Para aprender una lengua, no es suficiente solo saber las reglas gramaticales, también hay que saber cómo usarlas en contextos apropiados. Esto es lo que diferencia la competencia lingüística de la competencia comunicativa. Mientras la competencia lingüística supone conocer las reglas gramaticales, la competencia comunicativa implica saber usarlas de manera apropiada. Es decir, depende del contexto de la comunicación, es dinámica y tiene la base social. En cambio, la competencia lingüística tiene la base biológica y es algo estático (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004). Una creencia universal de la competencia comunicativa es que ella supone todo lo que un hablante debería saber para poder comunicarse de manera adecuada en una sociedad determinada y ese "todo" implica el conocimiento lingüístico, pragmático, cultural y conocimiento general de un tema (Saville-Troike, 2003). La competencia comunicativa consiste de varias dimensiones y para ser competente en una lengua, uno debe adquirir cada una de ellas.

Varios modelos tratan de explicar y analizar diferentes dimensiones de la competencia comunicativa y aquí se van a describir algunos de ellos. Según Canale y Swain (1980) cuatro elementos componen la competencia comunicativa. El primero es la competencia gramatical que se refiere al conocimiento lingüístico (morfología, sintaxis, semántica, fonología). Sigue la competencia discursiva que es la habilidad de relacionar las ideas de manera cohesiva y coherente. Luego, la competencia sociolingüística que se refiere al conocimiento de las reglas socioculturales de la lengua y a la habilidad de actuar según el contexto. Y, por último, la competencia estratégica que supone conocer y usar tácticas verbales y no verbales para recompensar los problemas comunicativos o competencia insuficiente. Este modelo tal vez sea más conocido, pero no es el único.

En 1990 Bachman ofreció su modelo en el cual hizo diferencia entre la competencia organizativa y la competencia pragmática. En cuanto a la competencia organizativa, ella incluye habilidades relacionadas con el control de las estructuras formales de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar un texto (Bachman, 1997). Esta competencia consta de la competencia gramatical y la competencia textual (cohesión y coherencia). La competencia sociolingüística de Canale y Swain, Bachman la ha dividido en dos categorías: la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. Ambas pertenecen a la categoría de la competencia pragmática, que se refiere a las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto. Según Brown (2014), la competencia ilocutiva es la habilidad de manejar las funciones de la lengua, que son los propósitos que uno logra con la lengua (p.e. responder, saludar, pedir). Halliday (1976) resumió siete funciones de la lengua:

1. Instrumental: para satisfacción de necesidades materiales (“Yo quiero”)
2. Reguladora: para controlar el comportamiento de otros (“Haz como te digo”)
3. Interactiva: para familiarizarse con otras personas (“Tú y yo”)
4. Personal: para identificarse y expresarse a sí mismo (“Aquí estoy yo”)
5. Heurística: para explorar el mundo (“Dime por qué”)
6. Imaginativa: para crear un mundo propio (“Vamos a suponer”)
7. Informativa: para comunicar nueva información (“Tengo algo que decirte”)

Las funciones de Halliday no son excluyentes, es decir, una frase puede incluir varias funciones diferentes.

Otro modelo es el modelo de Littlewood, que fue propuesto en 2011. Su modelo, igual que los dos previos, incluye las competencias gramatical, discursiva y sociolingüística. Sin embargo, en vez de la competencia estratégica, el modelo prefiere el concepto de la competencia pragmática y además destaca la competencia sociocultural, que incluye los conocimientos culturales que afectan la comunicación (Brown, 2014).

El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) ofrece tres componentes de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La competencia lingüística incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y la competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Estas dos competencias coinciden con el modelo de Canale y Swain, mientras la última, la competencia pragmática de MCER, incluye en la misma categoría tanto la competencia discursiva, como la

estratégica. La competencia pragmática se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos y además tiene que ver con el discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, etc.

Resumiendo, para que la comunicación sea efectiva, los aprendientes de una lengua extranjera deben no solo adquirir las reglas gramaticales, sino también desarrollar otras destrezas que abarca la competencia comunicativa. Aquí un rol importante tiene el contexto en el que ocurre la comunicación, pues uno debe saber qué es apropiado en cuál momento y qué entorno. Además, tiene que saber relacionar sus ideas de una manera cohesiva y cuando tenga algunas dudas o problemas en comunicar sus ideas, saber usar varias estrategias para compensarlo. También es de ayuda considerable conocer la cultura que se relaciona con la lengua para que no haya equivocaciones en los significados de las ideas que se intercambian.

4. La producción oral en la lengua extranjera

Al aprender una segunda lengua, se desarrollan cuatro destrezas lingüísticas básicas divididas en dos grupos: escuchar, y leer (receptivas), escribir y hablar (productivas). De las cuatro destrezas, hablar parece ser la más importante. Cuando alguien quiere aprender por ejemplo italiano, inmediatamente se supone que quiere aprender hablar italiano y no que lo más importante para él sea, por ejemplo, aprender escribir en esta lengua. Se podría concluir que aprender comunicarse oralmente es el objetivo más importante para los estudiantes y a menudo se considera como el más difícil de alcanzar. Hablar es un proceso interactivo de construir significado e incluye producción, recepción y procesamiento de la información (Brown, 1994, Burns y Joyce, 1997, en Murad, 2009). Dentro de la producción oral se distinguen la expresión oral (cuando habla una persona), la interacción oral (habla más de una persona) y la mediación oral (no se comunica directamente, se actúa como un canal de comunicación) (Alonso, 2012). Asimismo, Nunan (2000) hace la diferencia entre el monólogo y el diálogo. Él enfatiza la posibilidad de ser fluyente en una lengua y poder interaccionar con otros hablantes, y al mismo tiempo no poseer la habilidad de hacer una presentación oral sin interrupciones y errores frente a un público, lo que se refiere tanto a los estudiantes de una segunda lengua, como a los hablantes nativos.

Además de que se trata de la destreza más importante para muchos aprendices de una lengua extranjera, la expresión oral se caracteriza también por tener una utilidad práctica. Las oportunidades de practicarla dependen de varios factores externos al aprendiz. Es decir, en orden de conseguir un buen dominio de la expresión oral, hay que obtener una variedad de microdestrezas (González, 2008). Por lo tanto, se trata de la destreza más difícil de alcanzar; uno tiene que saber qué decir, cómo decirlo y cómo hacerlo en muy poco tiempo.

El objetivo del proceso de aprendizaje de la expresión oral fue definido por el *Plan curricular* del Instituto Cervantes:

> Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa (1994, en Lobato y Gargallo, 2004:879).

Por lo tanto, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, poder expresarse adecuadamente supone obtener tanto la competencia lingüística (saber la gramática y el vocabulario y tener la pronunciación correcta), como la competencia sociolingüística (saber actuar según el contexto; qué, cuándo y cómo decir algo). A la hora de conseguir estas

competencias, es importante practicar la comunicación oral en las clases. Es posible hacerlo de numerosas maneras e incluye la producción de un texto oral. El *Marco común europeo de referencia* (2002) ofrece varias actividades que sirven para practicar la expresión oral en las clases: realizar comunicados públicos, leer en voz alta un texto escrito, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, cantar, etc.

Es difícil determinar todas las características importantes de un buen hablador, pero tal vez las más importantes las destacó Cassany (1994, en Ramírez Martínez, 2002). Para él, un buen hablante: tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema, planifica el discurso, centra el tema y adecua el tono, respeta los principios de textualidad, observa las reacciones de la audiencia, es sincero y cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso. Además, un buen hablante debe obtener una variedad de microdestrezas propuestas por Brown (2001, en González, 2008):

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, autocorreciones, retrocesos, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado – frases, pausas, grupos fónicos, y oraciones.
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización, y ejemplificación.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales

para expresar algo.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

Tabla 1. Microdestrezas propuestas por Brown

Como se puede notar, para ser experto en una lengua hay que dominar múltiples aspectos de la lengua. Las microdestrezas deben practicarse desde los principios, para que los alumnos los consigan con más facilidad y para que tengan más confianza en sí mismos. Aquí un rol importante tiene el profesor, puesto que él ayuda a los alumnos a desarrollar estas destrezas a través de varios ejercicios en la clase.

Cuando uno aprende una nueva lengua, pueden ocurrir varios problemas en todos los aspectos de la lengua. Los problemas que la expresión oral presenta a los alumnos se pueden dividir en dos grupos: los problemas lingüísticos y psicológicos. Según Brown (2001, en González, 2008), los factores lingüísticos se pueden dividir en ocho apartados:

1. cadena hablada- al hablar, uno debe unir las palabras y no pronunciarlas separadamente
2. redundancia- el hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad
3. formas reducidas- contracciones, reducción silábica, etc.
4. variación en la expresividad- dislocaciones sintácticas, frases de relleno (“digamos”)
5. lenguaje coloquial- estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas
6. tempo elocutivo- la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo
7. aspectos prosódicos- el acento, el ritmo y la entonación
8. interacción- la interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener terminar la conversación, etc.

En cuanto a los problemas psicológicos, el énfasis se pone al miedo de cometer errores y al miedo de ser un ridículo. Hoy en día algunos de los problemas comunes en las clases de las lenguas extranjeras son el gran número de estudiantes y el tiempo limitado. No es posible lograr que todos los estudiantes usen la lengua meta cada clase por varias veces y sin práctica

no pueden desarrollar sus conocimientos y la comunicación oral. Además, a menudo ocurre que uno obtiene todo lo necesario para poder comunicarse con éxito y de repente no puede hacerlo por un bloqueo.

Los factores que influyen a la producción oral pueden dividirse en tres grupos: factores socioafectivos, factores cognitivos y factores comunicativos. En cuanto a los factores socioafectivos, siempre hay que tener en cuenta que cada estudiante es diferente y tiene su personalidad propia. Algunos son introvertidos y otros extrovertidos; algunos quieren participar en todas las tareas y otros lo evitan; a algunos no les molesta cometer errores cuando hablan y otros se sienten estúpidos al fallar. Los factores cognitivos se refieren a diferentes capacidades para la adquisición de una lengua. No todos tienen la misma aptitud para el aprendizaje de un contenido nuevo. Por ejemplo, algunos pueden aprender un gran número de vocabulario nuevo en poco tiempo y otros necesitan varias horas para hacerlo. Otro factor importante que influye a la participación en la clase es el tema del que se habla. Si uno no sabe nada del tema elegido, es más probable que no tenga la voluntad de participar en la conversación, porque simplemente no sabe qué decir y cuáles argumentos usar. El tercer grupo, los factores comunicativos, se refiere a las estrategias de comunicación que pueden facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender utilizar paralenguaje o recursos que les dan tiempo para hablar (*la verdad es que*, *lo que pasa es que*…). Asimismo, pueden dar la definición de una palabra si no pueden acordarse de cómo se dice algo en la lengua meta. Para que uno aprenda controlar sus emociones y utilizar varias estrategias, el profesor es él que le ayuda y tiene el papel de facilitador. Él debe tener en cuenta que cada alumno es distinto, debe elegir temas interesantes, dar apoyo, motivar y tener en cuenta los deseos de los estudiantes en cuanto a la realización de una actividad (Alonso, 2012).

Al final, una de las preguntas más frecuentes en cuanto a la realización de expresión oral en la clase es ¿cómo evaluarla? Hoy en día no hay un acuerdo definitivo en cuanto a los criterios que se deben considerar para la evaluación. Otro problema es que la evaluación debería ser objetiva y es difícil lograrlo con la expresión oral, ya que se trata de pruebas subjetivas, debido a lo cual la evaluación puede perder su fiabilidad (Lobato y Gargallo, 2004). Para facilitarla, el *Marco común europeo de referencia* (2002) ofrece catorce categorías que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los estudiantes: estrategias de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control de vocabulario y control fonológico (2002, en

Lobato y Gargallo, 2004). Sin embargo, es evidente que el número de esas categorías es muy grande y parece imposible tenerlas todas en cuenta a la hora de evaluar la producción oral. Por lo tanto, el profesor debe reducir la lista de criterios respecto a lo que quiere evaluar, es decir, decidir cuál es el objetivo de la tarea en el momento preciso y determinar los factores esenciales para la tarea concreta.

En resumen, para los aprendientes de una lengua extranjera, el habla es la destreza más importante y tal vez la más difícil de alcanzar. Para ser fluente en alguna lengua y alcanzar un dominio apropiado, hay que desarrollar una variedad de microdestrezas y obtener tanto la competencia lingüística, como la sociolingüística. En la clase, varios factores influyen en la producción oral. El profesor debe tener en cuenta esos factores y que cada alumno es diferente. Además, debe ofrecer varios ejercicios de la producción oral, elegir temas interesantes, motivar y dar apoyo a los alumnos. Asimismo, a la hora de evaluar a los alumnos, el profesor debe definir los objetivos de tareas y determinar qué factores va a evaluar.

5. Las diferencias individuales en la adquisición de lenguas

A la adquisición de lenguas extranjeras influyen muchos factores; algunos que la favorecen y otros que la complican. Muchas veces ocurre que un individuo tiene más éxito en la adquisición de una segunda lengua que el otro, por mucho que este se empeñe. Parece como si nunca va a avanzar, haga lo que haga. En los últimos años se ha prestado mucha atención a los factores individuales que afectan a la adquisición y el aprendizaje de las lenguas y se ha mostrado que su influencia es significante. Los resultados no sorprenden, dado que todos los seres humanos son diferentes y tienen sus características y rasgos propios. Lo que ha sido de interés para los investigadores es en qué difieren los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo estas diferencias afectan al proceso de adquisición. Dörnyei (2005) define las diferencias individuales como todas las características y rasgos que distinguen a un individuo como una persona única y diferente del grupo. Estas diferencias tienen que ver con el ambiente y la genética. Lo que uno genéticamente hereda limita a su desarrollo y dentro de esos límites, lo que uno llega a ser depende de su medio ambiente (Anastasi, 1194, en Dörnyei, 2005). Es difícil clasificar todos los factores individuales y cada autor tiene su clasificación propia, pero hablando generalmente, se las puede dividir en tres tipos, que son diferencias biológicas, cognitivas y afectivas. Es importante destacar que todas esas diferencias tienen un rol importante en el aprendizaje y si todas se consideraran juntas, los individuos tendrían más éxito.

5.1. Las diferencias biológicas

La dimensión biológica supone las características del individuo como el sexo y la edad. Una variedad de investigaciones ha demostrado que los hombres y las mujeres aprenden lenguas extranjeras de modo diferente. Relacionado con el sexo (distinción biológica) o con el género (distinción social), se ha mostrado que las mujeres demuestran actitudes más positivas hacia la lengua extranjera, que tienen mayor motivación (especialmente integradora) y que usan mayor diversidad de estrategias que los hombres (Oxford, Nyikos y Ehrman, 1988, en Zafar y Meenakshi, 2012). Los hombres y las mujeres nacen con diferentes ventajas lingüísticas, por ejemplo, las mujeres normalmente empiezan a hablar antes que los hombres y, además, tardan menos en aprender una lengua extranjera, según Zhuanglin (1989, en Zafar y Meenakshi, 2012). Por mucho que mujeres sean más exitosas en el aprendizaje de una lengua extranjera según numerosas investigaciones (Nyikos, 1990, Gardner y Lambert, 1972, en Ellis, 2008),

Boyle (1987, en Ellis, 2008) ha confirmado que los hombres realizan con más éxito los ejercicios de oír el vocabulario.

En cuanto a la edad, todos somos conscientes de que hay que tener actitudes y enfoques diferentes hacia los niños y los adultos en el aprendizaje, ya que aprenden de modos distintos. Muchos autores hablan del período crítico para la adquisición de la primera lengua, lo que se refiere a que los niños tienen un tiempo limitado para la adquisición adecuada de su lengua materna. Después, los cambios psicológicos hacen que el cerebro pierda su plasticidad y dificulta la adquisición. Así, en la adquisición de las segundas lenguas se habla del período sensitivo, lo que implica que existe un período favorable para el aprendizaje de una lengua extranjera (Zafar y Meenakshi, 2012). La opinión generalizada es que los niños aprenden mejor que los adultos, pero en realidad se trata un conjunto de factores que contribuyen a que la edad temprana sea más favorable para la adquisición de segundas lenguas (Medved Krajnović, 2010). Para explicar, se toma el ejemplo de una familia de inmigrantes. Los que van a aprender antes la lengua extranjera son los niños. Ellos se hacen amigos más rápido, se integran de una manera más fácil en un ambiente nuevo y tienen actitudes más positivas hacia las nuevas informaciones y habilidades. Todo esto afecta a la adquisición y por eso no se puede hablar solo de la dimensión neurológica de la edad. Relacionado a esto, algunas investigaciones (Bongaerts, 1999, en Medved Krajnović, 2010) demuestran que los individuos que empezaron a aprender una lengua después de la adolescencia pueden alcanzar un nivel alto de la competencia comunicativa y lingüística de la segunda lengua. Asimismo, Sánchez Pérez (2004) afirma que el contexto de la enseñanza formal favorece a los adultos.

5.2. Las diferencias cognitivas

Para continuar, la dimensión cognitiva se refiere a las capacidades racionales del individuo, como aptitud e inteligencia. La aptitud está considerada como una capacidad especial para aprender un idioma extranjero. Carroll (1974, en Robinson, 2011) la define como “una característica de un individuo que controla, en un momento determinado, el ritmo de progreso que seguirá posteriormente al aprender una lengua extranjera” y para él es importante separarla de la inteligencia general. Sin embargo, no todos están de acuerdo con esta tesis. Para Pimsleur y Oller y Perkins (1978, en Ellis, 2008), justo la inteligencia forma gran parte de la aptitud. Hay cuatro habilidades que Carroll ofrece (1962, en Larsen-Freeman y Long, 1994) de las que consta la aptitud: la habilidad para codificar la fonética (identificar y

codificar sonidos distintivos), la sensibilidad gramatical (reconocer la función gramatical de las palabras), la habilidad para aprender un lengua inductivamente (inferir o reducir las reglas de los materiales) y la habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras (aprender las relaciones entre los sonidos y los significados). Otro factor cognitivo, en algunas opiniones relacionado a la aptitud, es la inteligencia. Durante varios años se ha investigado la relación de la inteligencia y el éxito en la adquisición de segundas lenguas. Aunque se podría concluir que el éxito de aprender una lengua extranjera será mayor en personas más inteligentes, una amplia cantidad de investigaciones ha demostrado que no es suficiente solo ser listo en los términos académicos, sino que hay muchos otros factores necesarios junto a la inteligencia (Brown, 2014). Se trata, según Ellis (2008), de un grupo de habilidades cognitivas generales que están involucradas en la realización de una amplia variedad de tareas en el aprendizaje. Gardner (en Brown, 2014) propuso siete tipos de inteligencia, igualmente importantes: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Posteriormente añadió la octava que es la inteligencia naturalista.

5.3. Las diferencias afectivas

Por último, y estrechamente relacionado a la cognición, es la afectividad. Según Damasio (1994, en Arnold, 2000), estas dos no pueden separarse, puesto que las emociones forman parte de la razón. Arnold (2000:19) define la afectividad como “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta”. Entonces, los factores afectivos son los que se refieren al estado emocional de un individuo. Los problemas causados por las emociones negativas se pueden resolver si uno presta atención al valor de la afectividad en el aprendizaje, así como se puede también beneficiar de las emociones positivas; justo aquí es visible la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje. Puesto que el tema del presente trabajo es uno de los factores afectivos, se les va a tratar en apartados separados.

5.3.1. La motivación

Tal vez uno de los factores individuales más investigados dentro de la adquisición de una segunda lengua es la motivación, que, en general, es algo que nos da fuerza para avanzar y alcanzar nuestras ambiciones. En el contexto educacional, la motivación tiene una gran importancia porque puede tanto ayudar, como dificultar el aprendizaje. Es especialmente

importante en los principios, puesto que es algo que nos lleva a iniciar el aprendizaje. Si uno tiene la motivación verdadera y si su interés para aprender una lengua es grande, el proceso va a progresar y será más fácil llevar a cabo las tareas necesarias. Al contrario, si hay poca motivación, o aún no existe, lo aprendido quedará en memoria a corto plazo (Baralo, 2011). De hecho, no es importante solo estar motivado; lo que también importa es la intensidad de la motivación. Cuánto más alta sea la motivación, mayor será el éxito.

Varios autores ofrecen sus definiciones de motivación. Generalmente considerado, Castro Viúdez (2015:213) afirma que la motivación es "el nombre de un fenómeno complejo y ecléctico que intenta explicar porqué las personas se comportan como lo hacen, y como tal, afecta a todo el mundo y a todos los ámbitos de la vida". Hilgrad, Atkinson y Atkinson (1979, en Arnold, 2000:30) describen la motivación como "un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección". De igual modo, Alcaraz Andreu (2007:205) comenta que la motivación es "un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le conduce a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados".

Los estudiantes de lenguas extranjeras pueden tener varios motivos para decidir a aprender una lengua. Como lo señala Arnold (2000), existen dos tipos principales de motivación: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La motivación extrínseca, como su nombre lo indica, quiere decir que los estímulos motivacionales están fuera del individuo y fuera de su control. Es decir, lo que lo motiva es una recompensa o simplemente quiere evitar un castigo. Dicho de otro modo, la motivación no proviene de uno mismo, sino de factores externos. En contraste, la motivación intrínseca es algo que proviene del interior del individuo. Se refiere a un deseo de auto realizarse y desarrollar alguna competencia. Es el mejor fundamento para el aprendizaje de una lengua, puesto que se trata de una verdadera motivación; uno se empeña por sí mismo y no por razones externas. La importancia de la motivación intrínseca está confirmada en numerosas investigaciones (Brown, 1990; Crooks y Schmidt, 1991; Dörnyei, 1998, en Brown, 2004) hechas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Además de dividir motivación en la extrínseca y la intrínseca, Gardner y Lambert (1972, en Cook, 1996) ofrecen el modelo socio-educacional que distingue la motivación integradora e instrumental. Como señala Brown (2004), no se trata de tipos de motivación, sino de tipos de orientación, dependiendo del propósito del estudiante. Cuando uno quiere aprender la lengua

para poder integrarse en otra cultura o relacionarse con ella, se trata de la motivación integradora. Por otra parte, la motivación instrumental se refiere a los intereses de motivos prácticos y útiles, como por ejemplo aprender una lengua para enriquecer el *curriculum vitae* y tener más éxito en el ámbito profesional.

5.3.2. La personalidad

Muchas veces se considera que algunas personas naturalmente tienen más talento para la adquisición de segundas lenguas. Gracias a esta conclusión, varios autores decidieron investigar si esto tiene algo que ver con los rasgos de personalidad y cómo estos rasgos afectan el proceso de adquisición de una lengua. La personalidad es la característica más individual de un ser humano (Dörnyei, 2005). De Raad (2000, en Dörnyei, 2005) la define como un conjunto de atributos que caracterizan a un individual. Muchos profesionales confirman que la personalidad es un factor muy importante en el aprendizaje, pero es difícil determinar cuáles son los elementos que forman la personalidad de una persona. Cada personalidad consiste en diversas dimensiones y el modelo más famoso que explica estas dimensiones es el Modelo de los cinco grandes que incluye:

1. la apertura a la experiencia
2. la conciencia
3. la extraversión y la introversión
4. la amabilidad
5. neuroticismo o inestabilidad emocional

Una persona abierta a la experiencia es curiosa, creativa, original y tiene un ojo para el arte. Ser consciente significa ser organizado, disciplinado, responsable, fiable y preciso. Las personas extrovertidas son sociables, activas, habladoras y entusiastas; mientras los introvertidos son pasivos, silenciosos y reservados. Cuando se habla de las personas amables, estas son amistosas, atentas, generosas y se puede confiar en ellas. En cuanto al neuroticismo, sus características son ansiedad, depresión e inestabilidad. Como observa Dörnyei (2005) la dimensión que atrae más atención de las mencionadas es la de la extraversión e introversión. Eysenck y Chan (1982, en Ellis, 2008) indican que los extrovertidos son personas que tienen muchos amigos, que les gustan las fiestas, que son vivaces, activos y atrevidos, mientras que los introvertidos son quietos, tienen pocos pero buenos amigos, les gusta más leer que conocer

a nueva gente y tienden a evitar riesgos. En cambio, Brown (2014) considera que este tipo de caracterización es falso y erróneo, especialmente en el ámbito educativo. También, explica que esos estereotipos tienen influencia negativa en las opiniones de los profesores. En su opinión, las personas extrovertidas son aquellas que buscan afirmación de otros, con lo que aumentan su ego y autoestima. Para ellos, lo que importa más es justamente la opinión de otros. Al contrario, los introvertidos son fijados en sí mismos, les importa la realización dentro de sí y no la opinión de los otros. Ellos reflexionan más y tienen una fuerza interior de carácter.

Además de los rasgos ya mencionados, algunos autores añaden más características que forman la personalidad de uno y que influyen a la adquisición de las lenguas extranjeras. Como uno de ellos se puede destacar la autoestima que, según Arnold (2000), se puede explicar en tres niveles; la global o general; la situacional, que significa la valoración de sí mismos en situaciones concretas; y la autoestima de tarea, que se refiere a unas tareas determinadas en unas situaciones concretas. Además de autoestima, se puede hablar de empatía. Larsen-Freeman y Long (1994:174) la definen como "la habilidad que uno tiene para ponerse en el lugar de otro". En el contexto educativo, la empatía es importante para que exista una harmonía entre los individuos y para que los profesores sean modelos de comportamiento para sus alumnos. Una característica más es correr riesgos. Como lo explica Sánchez Pérez (2004), los estudiantes que no tienen miedo de cometer errores, afrontan riesgos y no dudan en usar la lengua que están aprendiendo, lo que va a resultar con lo que tengan más éxito en la adquisición de la lengua. Para concluir, la personalidad del alumno sí que puede influenciar a la adquisición de lenguas extranjeras, tanto de la manera positiva, como de la manera negativa.

5.3.3. Las actitudes y creencias

Mena Benet (2013:24) ofrece la definición de las actitudes como "la disposición psicológica que tiene el aprendiente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje". En la enseñanza de lenguas son un factor importante, ya que, según Arnold (2006) son algo que precede el comportamiento de uno, que determina cómo uno va a comportarse, sí va a esforzarse para realizar las tareas necesarias o no. Lo que complementa las actitudes son las creencias. El concepto de las creencias fue introducido en la adquisición de segundas lenguas por Elaine

Horwitz. Son el factor que condiciona nuestro comportamiento. Ramos (2005, en Pizarro Carmona, 2010:29) propone la siguiente definición de las creencias:

> Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.

Los estudiantes de lenguas extranjeras forman sus teorías sobre el aprendizaje de la lengua y estas afectan la manera de cómo van a realizar una tarea. En la formación de creencias y actitudes, el rol muy importante tiene la experiencia previa, tanto en la educación en general, como en el aprendizaje de las lenguas (Ellis, 2008). En cuanto a los tipos de creencias que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera, Arnold (2002) destaca los siguientes:

1. sobre la lengua (cómo es; sencilla, fácil, difícil)
2. sobre el proceso de aprendizaje (hay que utilizar la lengua en el país dónde se habla)
3. sobre los hablantes de la lengua (son simpáticos, amables, antipáticos)
4. sobre uno mismo (no lo puedo aprender, no soy bastante capaz, sé todo)

La última creencia, sobre sí mismo, es tal vez la más importante, pues si uno no tiene bastante confianza y no cree en sí mismo, es probable que su motivación disminuya y que no tenga éxito en el aprendizaje de la lengua. Lo que puede ayudar en aumentar la opinión de sí mismo es la aprobación de las personas significativas para ellos, como los profesores o padres (Ruhstaller y Berguillos, 2004).

Al final, en la enseñanza, no son importantes solo las creencias de los alumnos, sino de los profesores también. Las creencias que tienen los profesores pueden determinar la productividad de los alumnos tanto de la manera positiva, como de la manera negativa, pues sus creencias afectan su labor en la enseñanza y cómo lo van a llevar a cabo. Numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la actitud positiva hacia la lengua meta, los hablantes de la lengua, la cultura, etc., lo que al final tiene influencia significante al aprendizaje mismo (Mena Benet, 2013). Lo importante es que tanto los alumnos, como los profesores fomentan una actitud positiva hacia la enseñanza-aprendizaje para que el proceso tenga éxito.

5.3.4. Disposición a comunicarse

Aprender una lengua extranjera significa aprender las reglas gramaticales y vocabulario y adquirir las cuatro destrezas: escribir, leer, escuchar y hablar. Cuando se habla de ser competente en esa lengua, para mucha gente poder hablar y comunicarse es lo más importante. Lógicamente, para poder comunicarse, es necesario hacer prácticas de la comunicación. Sin embargo, hay gente que evita las situaciones comunicativas por varias razones, por mucho que sean competentes. Uno de los factores individuales más importantes para aprender a comunicarse es la disposición a comunicarse, lo que MacIntyre (2002, en Brown, 2014) define como un continuum que representa la predisposición de querer realizar la comunicación o alienarse de ella, o también como una intención de iniciar la comunicación, según elección propia (2001, en Brown, 2014). La base de la disposición a comunicarse son varios factores cognitivos y afectivos, como motivación, personalidad y confianza en sí mismo. Además, MayIntyre et al. (2002, en Dörnyei, 2005) destacan la diferencia entre la disposición a comunicarse en primera y segunda lengua. Explican que en la primera lengua este rasgo de personalidad es relativamente estable, invariable, mientras en la segunda lengua este rasgo es modificable. Así, se debe considerar la disposición a comunicarse como el rasgo de la personalidad, pero también como una característica situacional. En la enseñanza de las lenguas extranjeras, es importante estimular a los estudiantes a comunicarse y siempre tener en cuenta los factores afectivos que influyen a la disposición a comunicarse, la que los va a ayudar en el desarrollo de la competencia comunicativa. Como Dörnyei (2005) sugirió, desarrollar la disposición a comunicarse es la meta principal de la enseñanza.

6. La ansiedad

Como ya se ha mencionado, la ansiedad ante una segunda lengua es uno de los factores afectivos que influyen a la adquisición de lenguas extranjeras. El pensamiento de Arnold y Brown (1999, en Dörnyei, 2005) es que se trata del factor afectivo que más dificulta el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Como observan Gardner y MacIntyre (1993, en Mihaljević Djigunović, 2002), la ansiedad es el miedo que uno siente cuando necesita usar una lengua extranjera que todavía no domina. Se relaciona con el sentimiento de frustración, miedo, incomodidad e inseguridad. Para Spielberg (1983, en Horwitz y Young, 1991) la ansiedad es una reacción emocional, un sentimiento de tensión, nerviosismo y preocupación, que está relacionado con la activación del sistema nervioso autónomo. Además, puede ser resultado de una situación en concreto o de una característica personal. Asimismo, si se trata de la ansiedad situacional puede que esa sea pasajera y que disminuya con el tiempo. No obstante, no disminuye siempre y para algunos alumnos puede ser perjudicial si las situaciones que provocan ansiedad se repiten a menudo. De esta manera, la ansiedad muda de un estado a un rasgo continuo que después afecta a la adquisición de una lengua (Arnold, 2000).

Hablando de los efectos que tiene la ansiedad a la adquisición de una lengua extranjera, se puede afirmar que se distinguen la ansiedad que tiene la influencia positiva y la ansiedad que tiene la influencia negativa. Generalmente, la ansiedad está considerada como algo negativo que se necesita evitar. Sin embargo, la ansiedad puede resultar positivamente. La ansiedad positiva, es decir facilitadora, puede estimular al aprendiz y aumentar su motivación. Dicho en otras palabras, tal sentimiento de ansiedad anima al aprendiz a trabajar y resolver el problema. Algunas investigaciones mostraron que la ansiedad positiva era uno de los factores claves para el éxito, como observa Brown (2014). A lo contrario, la ansiedad negativa o debilitadora hace que el aprendiz huye del problema y causa evitación de los ejercicios (Scovel, 1978, en Larsen-Freeman y Long, 1994). Por lo tanto, puede tener un efecto negativo al proceso de adquisición de una lengua extranjera; indirecta (duda de sí mismo) o directamente (evitando la participación). Aunque la ansiedad tiene sus lados positivos, la mayoría de las investigaciones demuestra el vínculo negativo entre la ansiedad y el logro en la adquisición de una lengua extranjera (Gardner y MacIntyre, 1993, en Arnold, 2000).

Suelen distinguirse dos enfoques de la ansiedad ante la lengua. El primero es la ansiedad como la manifestación de una ansiedad más general. Por ejemplo, uno puede sentir ansiedad

por tener que hablar en público porque es tímido de carácter. Por lo tanto, este tipo de ansiedad no está causado por la lengua extranjera, sino por la personalidad del aprendiz. Además, se puede hablar y de la ansiedad arcaica que, en las palabras de Heron (1989, en Arnold, 2000:26), es "una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente". En otras palabras, puede que el aprendiz estuviera burlado en el pasado por algún error que había cometido y ahora tiene miedo de que esto se vaya a repetir, lo que lo lleva a aislamiento. El segundo enfoque es la ansiedad como forma distinta de ansiedad, que solo se relaciona a la adquisición de una lengua extranjera (Horwitz y Young, 1991). La ansiedad ante una lengua extranjera solo recientemente se ha separado de otras formas de ansiedad y se ha relacionado con aspectos diversos: los personales, como la autoestima, y los relacionados con los procedimientos, como actividades del aula (Arnold, 2000).

Se pueden destacar varios componentes de ansiedad y Schwarzer (1986, en Mihaljević Djigunović, 2002) los nombra cuatro: cognitivo, emocional, conductual y físico. El cognitivo se refiere a la preocupación por la imagen en la sociedad, es decir de la evaluación social, mientras el emocional se refiere al sentimiento de incomodidad y tensión. El componente conductual insinúa restricción, disturbios en el habla y gestos y el componente físico se refiere a las reacciones somáticas.

Múltiples motivos pueden causar la ansiedad y en la literatura la mayoría destaca tres fuentes generales del miedo: la ansiedad ante la evaluación, la ansiedad ante la evaluación negativa de sociedad (o ansiedad social) y la ansiedad en la comunicación oral (Mihaljević Djigunović, 2002).

La primera fuente es la ansiedad ante la evaluación, que Sarason (1984, en Arnold, 2000:82) define como "la tendencia a alarmarse respecto a las consecuencias de un rendimiento inadecuado en un examen o en otro tipo de evaluación". Es un tipo de ansiedad que aparece por el miedo de fracaso. Hoy en día, los errores son considerados como parte natural de la adquisición de una lengua extranjera. No obstante, algunos alumnos todavía consideran que los errores son una muestra de incapacidad e ignorancia. Por esta razón, si no cumplen todos los propósitos perfectamente, lo consideran como un fracaso. Debido a esto, se marcan objetivos irreales que no se pueden cumplir. Además, el problema general es que siempre y cuando la adquisición de una lengua extranjera tenga lugar en un ambiente formal (como la

escuela), donde es difícil separar la evaluación y el desempeño, la ansiedad probablemente va a aumentar (Horwitz y Young, 1991).

La segunda fuente es la ansiedad ante la evaluación negativa de sociedad y consiste en tener miedo del juicio de otras personas en la sociedad, es decir, el temor de la evaluación social. Las personas que sufren de ansiedad social se preocupan mucho de la reflexión de los demás. Como observa Arnold (2000), estas personas suelen esquivar las situaciones sociales en las que puedan ser evaluadas negativamente. Se parece a la ansiedad de la evaluación, pero es más amplia, puesto que no es estrictamente relacionada a la evaluación de sabiduría. En el ambiente didáctico lo que aumenta la ansiedad es que tanto los profesores como los otros alumnos evalúan los conocimientos del individuo. Este tipo de ansiedad a menudo afecta a los adolescentes y se puede concluir que la edad también tiene un rol importante en cuanto a la ansiedad (Mihaljević Djigunović, 2002).

La tercera y la última fuente es la ansiedad ante la comunicación oral. Puesto que este tipo de ansiedad es el tema de esta tesis, se va a tratar en apartado separado.

6.1. La ansiedad en la comunicación oral

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la ansiedad ante la comunicación oral es una de las tres fuentes de ansiedad. Es algo que tiene influencia enorme en la ansiedad ante una lengua extranjera. Frecuentemente se da mucha valor a la competencia comunicativa y se la iguala con el conocimiento de una lengua extranjera. Se considera que no importa saber todas las reglas y el vocabulario, si no se puede comunicar perfectamente. Justo por esa razón, la ansiedad en la comunicación oral es la más frecuente. Algunos individuos que tienen miedo de comunicar oralmente en su lengua materna, sentirán aun mayor ansiedad hablando en una lengua extranjera. Tanto la dificultad de dialogar o hablar en público, como escuchar y recibir un mensaje comunicado son manifestaciones de ansiedad en comunicación oral (Horwitz y Young, 1991).

McCroskey (1984, en Arnold, 2000:82) considera que “la ansiedad comunicativa se define como el nivel de ansiedad de una persona asociado con una comunicación real o prevista con otra persona o personas”. Se trata de un nivel de miedo extrañamente alto y debilitante. Glaser (en Mihaljević Djigunović, 2002) nota que se trata de un fenómeno que se refleja en la conducta de uno en la comunicación oral, en la valoración de su propia conducta y en la

valoración que hacen otros de él, mientras Horwitz y Young (1991) la definen como miedo o ansiedad que uno siente sobre la comunicación oral.

Como ya fue dicho anteriormente, la ansiedad puede tener influencia negativa en la adquisición de lenguas extranjeras. De igual manera, la ansiedad en la comunicación oral tiene influencia en las habilidades comunicativas. Siendo así, se puede hablar de un ciclo de ansiedad. Las personas que sienten ansiedad al tener de comunicarse oralmente tienden a evitar las situaciones comunicativas y las posibilidades de practicar sus habilidades. Como consecuencia, en las situaciones donde la comunicación es necesaria, su presentación será peor de la presentación de los demás, lo que va a provocar que su opinión de sí mismos y de su presentación empeore y que su ansiedad aumente. De nuevo van a evitar las situaciones comunicativas y su ansiedad no podrá disminuir.

Para los profesores de lenguas extranjeras una de las preguntas más importantes es cómo medir la ansiedad en la comunicación oral, para poder ayudar a sus alumnos a resolver el problema. Como observa Mihaljević Djigunović (2002), hay tres métodos de medir la ansiedad y la evitación de la comunicación y son:

1. medidas fisiológicas
2. observación conductual
3. autoinformes

En cuanto a las medidas fisiológicas, se trata de un método objetivo que se examina usando varios instrumentos y mide diferentes reacciones momentáneas, como la presión sanguínea y el ritmo cardíaco. Aunque sea objetivo, es el método menos usado, dado que los expertos están de acuerdo que varios sentimientos pueden tener mismos síntomas y que en realidad se trata de medir las emociones y el entusiasmo, y no la ansiedad como tal. La observación conductual, a lo contrario de las medidas fisiológicas, estudia las reacciones visibles, como el tartamudeo o la inquietud. Este método está usado en mayoría de los casos de forma indirecta y no es preciso. Además, puede impedir el comportamiento del examinado. El método más usado para medir la ansiedad y la evitación de la comunicación son autoinformes. Estos se usan para averiguar si uno se siente competente para la comunicación oral. Es posible usarlo para medir tanto la ansiedad situacional, como la ansiedad como rasgo de carácter. Existen varios tipos de auto informes, pero varios autores afirman que el más conocido es el de McCroskey, denominado “Informe Personal de Aprensión a la Comunicación” (Horwitz y Young, 1991).

6.1.1. Tipos de ansiedad en la comunicación oral

McCroskey (1997, en Mihaljević Djigunović, 2002) determina cuatro tipos de ansiedad en la comunicación oral. Para empezar, la ansiedad como rasgo de personalidad se refiere a una característica personal que es cambiable, contraria a, por ejemplo, extraversión o introversión. McCroskey la considera como una orientación relativamente permanente hacia la comunicación oral en una diversidad de contextos. Sigue la ansiedad general relacionada a un contexto comunicativo y esta se refiere a un miedo permanente que se manifiesta en un contexto determinado, como por ejemplo hablando en público, en la escuela, en un congreso, incluso un diálogo, etc. Luego, la ansiedad comunicativa asociada con una persona o un grupo es un tipo de ansiedad que puede variar, es decir cambiar. Se trata de un tipo de ansiedad que no tiene nada que ver con la personalidad, sino está relacionado a una persona en concreto o a un grupo, por ejemplo cuando uno tiene que hablar con su jefe o profesor. El último tipo de ansiedad es la ansiedad situacional, que es la reacción a una situación en concreto y que es momentánea y pasajera.

6.1.2. Causas y manifestaciones de la ansiedad en la comunicación oral

Se puede concluir que existen varias causas para el desarrollo de la ansiedad en la comunicación oral. Horwitz y Young (1991) las denominan cinco y destacan que una causa no excluye la otra. La primera causa es la predisposición genética. Varias investigaciones con gemelos mostraron que herencia biológica sí que puede causar la ansiedad. Uno nace con determinadas predisposiciones que pueden variar gracias al ambiente y este puede mejorar o complicar una de las predisposiciones genéticas. La segunda es la influencia negativa del ambiente, lo que se refiere a varios refuerzos y castigos relacionados a la comunicación. Para explicar, los individuos que no estaban motivados y animados para comunicarse, o aún estaban castigados, comunican menos que los individuos que estaban animados, porque piensan que no comunicarse es más apreciado. Cuando un individuo está castigado o premiado sin reglas u orden, y cuando no puede controlar las situaciones, se manifiesta la tercera causa de la ansiedad en la comunicación oral - la incapacidad aprendida. Esta provoca ansiedad por la ambigüedad de la situación, puesto que uno no puede saber cómo van a responder otros a su intento de comunicación. La causa siguiente se refiere a la adquisición temprana de habilidades comunicativas. Es importante que uno obtenga oportunidades para desarrollar las habilidades comunicativas en la infancia, a fin de disminuir la posibilidad del

desarrollo de la ansiedad, ya que está confirmada la importancia del factor de edad en la adquisición de lenguas. Lo último, pero no menos importante, es la significación de un modelo de comunicación adecuado. Si un individuo durante la infancia tiene un modelo apropiado y lo sigue en la comunicación y aprende de él, la posibilidad de desenvolver la ansiedad es menor.

Las personas que sufren de ansiedad comunicativa, manifiestan su ansiedad de varias maneras. Mihaljević Djigunović (2002) indica cuatro reacciones conductuales que se pueden notar en su conducta. Cuando uno sabe que es posible sentir incomodidad en alguna situación comunicativa, en mayoría de los casos va a huir del problema, es decir, va a evitar la situación. En algunos casos la huida no es posible y entonces uno decide retirarse, lo que significa que se enmudece o habla lo mínimo posible. Por ejemplo, tal persona nunca va a hablar voluntariamente en la clase, sino solo cuando la pregunta se refiere directamente a ella, o en vez de hablar más sobre un tema, va a responder solo con *sí* o *no*. Lo que también puede ocurrir es que uno deje de hablar con fluidez, lo que se denomina como la comunicación perturbada. Además, su postura y gestos dejan de ser naturales y su conducta empieza a ser extraña. Asimismo, algunas personas comienzan a hablar de manera exagerada, aunque se sientan incómodas.

7. Investigaciones sobre la ansiedad en la comunicación oral

Antes de presentar la investigación de este trabajo, se van a comentar otras investigaciones hechas en cuanto a la destreza de hablar en las clases de lenguas extranjeras. Estas investigaciones sirvieron como la génesis de la investigación de presente trabajo.

Ortega Cebreros (1998) midió el nivel de ansiedad de los estudiantes españoles del segundo año de inglés en la Universidad de Jaén. Participaron 33 estudiantes que tenían entre 19 y 20 años. El instrumento usado para la realización de la investigación fue la *FLACS* traducida al español. Esta investigación mostró que los estudiantes sentían mucha ansiedad al tener que hablar sin preparación. Igualmente, tenían mucho miedo de cometer errores. Casi la mitad de los participantes afirmaron que sentían más temor ante la evaluación de otros estudiantes que del profesor y que a menudo se comparaban con ellos y pensaban que otros eran mejores en hablar inglés.

Xianping (2004) estudió la relación entre la ansiedad y la actuación oral en la clase de una lengua extranjera. La investigación se hizo con 97 estudiantes de inglés, que tenían entre 19 y 20 años. El cuestionario utilizado constó de 33 preguntas, a las que los participantes respondieron usando la escala de Likert. Cuando todos hicieron la investigación, ocho de ellos fueron elegidos para una entrevista oral (cuatro con menor grado de ansiedad y cuatro con mayor grado) que luego fue evaluada por tres analistas. La entrevista fue documentada con un vídeo, el que los participantes luego vieron y comentaron. La investigación mostró que la ansiedad podría perjudicar la expresión oral y que por más que la ansiedad creciera, la expresión oral empeoraba. Para distinguir los estudiantes ansiosos y no ansiosos, Xianping destacó tres criterios importantes: la ansiedad a las evaluaciones, la dilación y la preocupación de cometer los errores.

En 2006 Šifrar Kalan hizo un estudio sobre las dificultades lingüísticas y afectivas de expresión oral en la clase y en la vida real. En el estudio participaron 40 estudiantes eslovenos de español de la Universidad de Ljubljana. Su nivel de conocimiento de español fue entre B1 y B2 y tenían entre 19 y 22 años. En su investigación la autora usó un cuestionario específico, que constó de 9 ejercicios. El objetivo del estudio era comprobar qué papel tenía la expresión oral para los estudiantes y si les gustaba hablar en las clases, a pesar de que quizás sintieran ansiedad o miedo. Además, la autora quería comprobar cuáles eran las dificultades que los estudiantes tenían en cuanto a la expresión oral, haciendo diferencia entre hablar en la clase y hablar en la vida real. El estudio reveló lo siguiente: a más de la mitad de los estudiantes

hablar era lo que más les gustaba y escribir lo que menos les interesaba en las clases de español. La mayoría afirmó que hablar en español era la destreza que provocaba más ansiedad de las cuatro destrezas, tanto en la clase, como en la vida real. Como mayor obstáculo de la expresión oral en la clase se mostró el miedo a cometer errores. Siguieron los problemas de vocabulario (no ser capaz de encontrar las palabras adecuadas para expresarse) y miedo de hablar en público (que también puede ocurrir hablando en la lengua materna). Lo que sorprendió a la autora eran los resultados relacionados a la preocupación por la pronunciación. El 75 % de los estudiantes informaron que no se sentían ridículos al imitar la pronunciación y la entonación nativas, es decir, que no se preocupaban mucho por la pronunciación.

En 2009 Occhipinti realizó un estudio sobre la ansiedad ante una lengua extranjera en las actividades de expresión oral con 100 participantes. Ellos fueron divididos en dos grupos: 45 estudiantes italianos que estudiaban inglés en la Universidad de Ragusa y 55 estudiantes españoles que estudiaban ingles en la Universidad de Cardiff de Erasmus (el país de la lengua meta). La investigación fue llevada a cabo usando un cuestionario en ingles dividido en cinco categorías. Se suponía que los estudiantes españoles sentirían menos ansiedad que los italianos, pero al final fue mostrado que ambos grupos de estudiantes tenían un nivel de ansiedad similar, a pesar de que los estudiantes españoles fueron más expuestos al input del inglés. Como la actividad que provocaba más ansiedad en la clase, los encuestados determinaron el juego de roles espontáneo. La autora informó que había diferencia entre los hombres y mujeres a propósito de la ansiedad en la expresión oral. Le pareció que las mujeres sentían más ansiedad que los hombres al hablar enfrente de sus compañeros de clase. Para añadir, los participantes estaban conscientes de la importancia de corregir los errores, pero estaban de acuerdo que se debería evitar la corrección de otros estudiantes, ya que esto desenvolvía competencia entre ellos. Al final, la mayoría de los estudiantes afirmó que sentirían menos ansiedad si conocieran sus compañeros mejor; en otras palabras, opinaban que la relación con el resto de los estudiantes era importante para su autoestima.

Para finalizar, Licet Kiami (2012) investigó el papel de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En total participaron 60 estudiantes divididos en dos grupos: los que tenían conocimientos básicos y otros con conocimientos avanzados. Los participantes tenían entre 18 y 40 años. La autora usó dos instrumentos para su investigación, la entrevista y la *Escala de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera* (*FLCAS*). Los resultados mostraron la presencia de ansiedad en ambos grupos en

una medida intermedia. Un número significante de los participantes indicó que mucha ansiedad provocaba el hecho de tener que hablar sin preparación previa.

8. Investigación sobre la ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de escuela secundaria en las clases de ELE

Ya hemos comprobado que según varios autores la ansiedad es uno de los factores que tienen más influencia a la adquisición de una lengua. Se trata de un área a la que se ha prestado mucha atención en los últimos años y por la que hoy en día el interés continúa a crecer. Teniendo esto en cuenta, se ha decidido investigar cómo la ansiedad, principalmente en la comunicación oral, afecta al proceso de la adquisición de español como lengua extranjera.

8.1. Los objetivos

El objetivo de presente investigación es averiguar si alumnos sienten ansiedad en cuanto a la comunicación oral en las clases de español y, si la sienten, cómo esta se manifiesta y cuál es su causa principal; es decir, si ocurre por el miedo de cometer los errores o por el miedo de la evaluación negativa de la sociedad. Asimismo, se quiere averiguar si alumnos sienten ansiedad solo al hablar en español o si se trata de la manifestación de una ansiedad más general. Además ha sido de interés la correlación entre la ansiedad y el nivel de estudio de español y también la relación de la ansiedad y el sexo.

8.2. La metodología

8.2.1. Los participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 100 alumnos de español en dos escuelas secundarias en Zagreb. Entre los alumnos predomina el sexo femenino, ya que en la investigación participaron 81 alumnas y 19 alumnos. En la investigación se incluyeron todas las clases, desde la primera hasta la cuarta, con la edad de los alumnos entre 14 y 18 años.

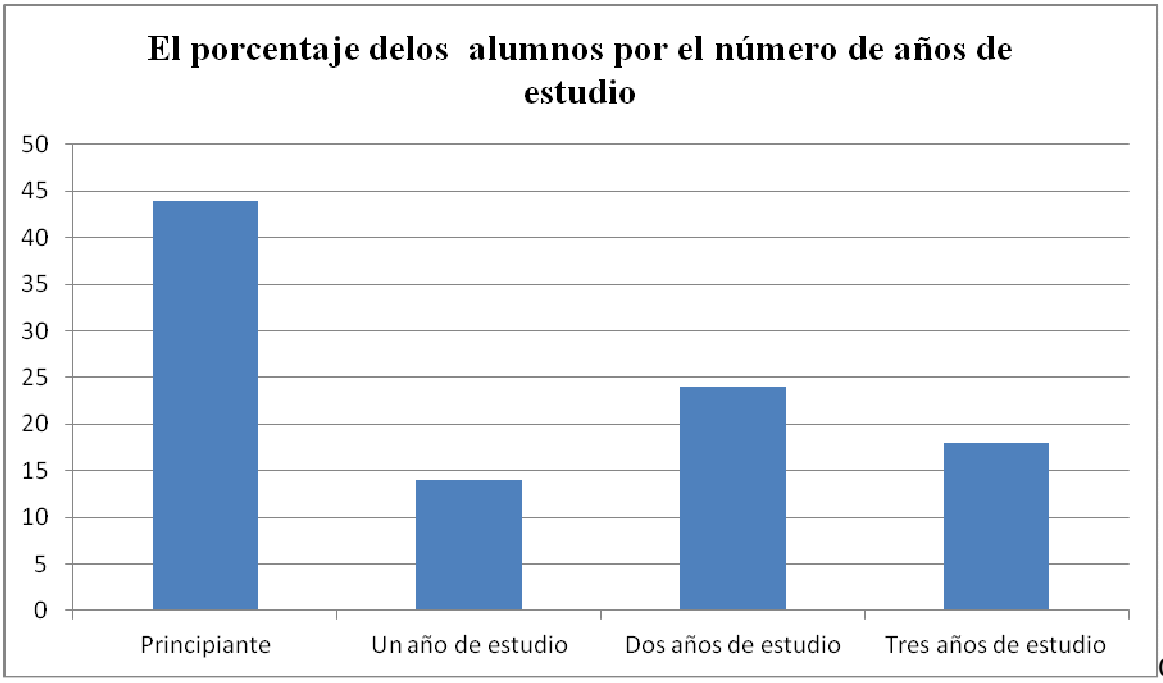

Gráfico 1. El porcentaje de los por el número de años de estudio.

Como se puede observar en el gráfico, en cuanto al nivel de estudio participaron: 44 alumnos que justo empezaron a estudiar español, 14 alumnos que han estudiado español por un año, 24 que lo han estudiado por 2 años y 18 que llevan estudiando español por tres años. Como ya se ha mencionado, la investigación se ha realizado en dos escuelas secundarias, *IV Gimnazija* y *XVIII Gimnazija*, teniendo en cuenta que en la primera no todos los alumnos tenían la misma profesora.

8.2.2. El instrumento

Para investigar la ansiedad en la comunicación oral de los alumnos se ha usado el método cuantitativo, es decir un cuestionario. El cuestionario fue dividido en dos partes: en la primera parte los alumnos tenían que dar la información general sobre sí mismos y su estudio de español, mientras que la segunda fue constituida de 30 afirmaciones relacionadas a la comunicación oral en las clases de español; a sus sentimientos, a las actitudes ante los errores y a las actividades relacionadas con la comunicación oral. En esta parte se ha usado la escala de Likert de cinco puntos (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo) y los alumnos han evaluado en qué medida están de acuerdo/en desacuerdo con las afirmaciones dadas. El cuestionario fue anónimo y fue realizado en croata, visto que casi la mitad de los participantes justo empezaron a estudiar español.

8.3. Los resultados

En este apartado se tratarán los resultados de la investigación realizada. Se les va a presentar en grupos temáticos usando los gráficos.

Para empezar, veremos si alumnos sienten miedo al hablar la lengua española.

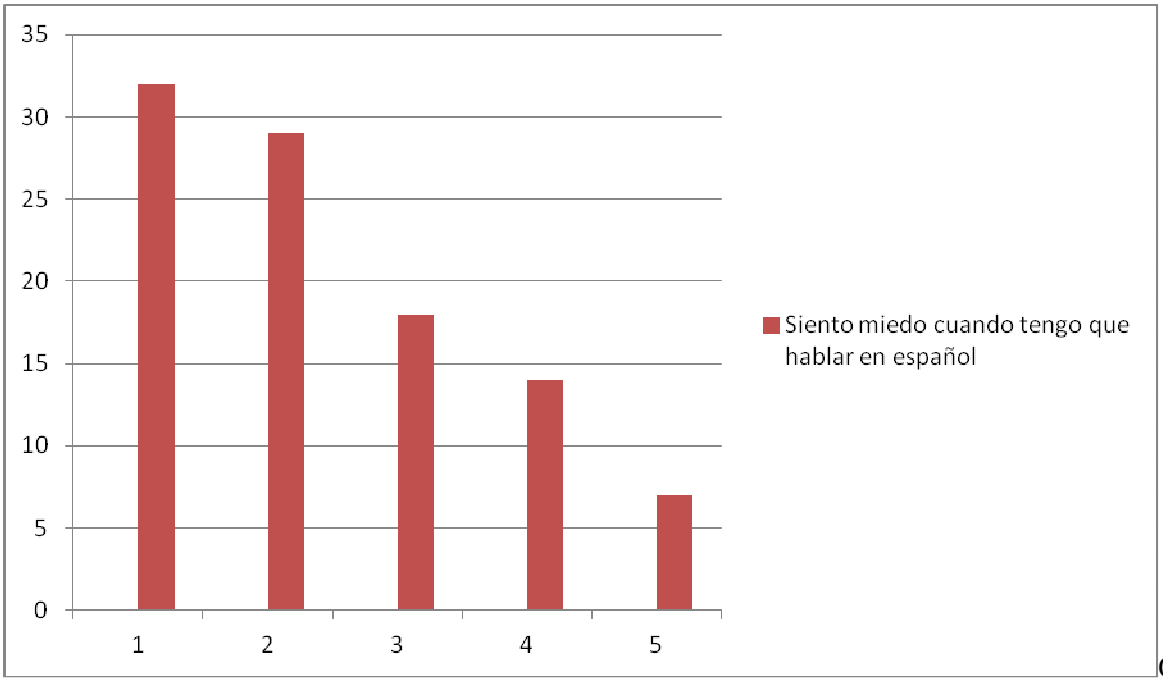

Gráfico 2. Siento miedo cuando tengo que hablar en español.

Se puede notar que más de la mitad de los alumnos (61%) indicaron que no tenían miedo de hablar en español. A lo contrario, el 21% afirmaron que sentían miedo al hablar español y el 18% señalaron que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo. Se puede concluir que generalmente los estudiantes no tienen tanto miedo de hablar en español, aunque hay algunos que sí lo sienten.

El siguiente gráfico muestra cuantos alumnos evitan la comunicación oral en las clases por causa del miedo.

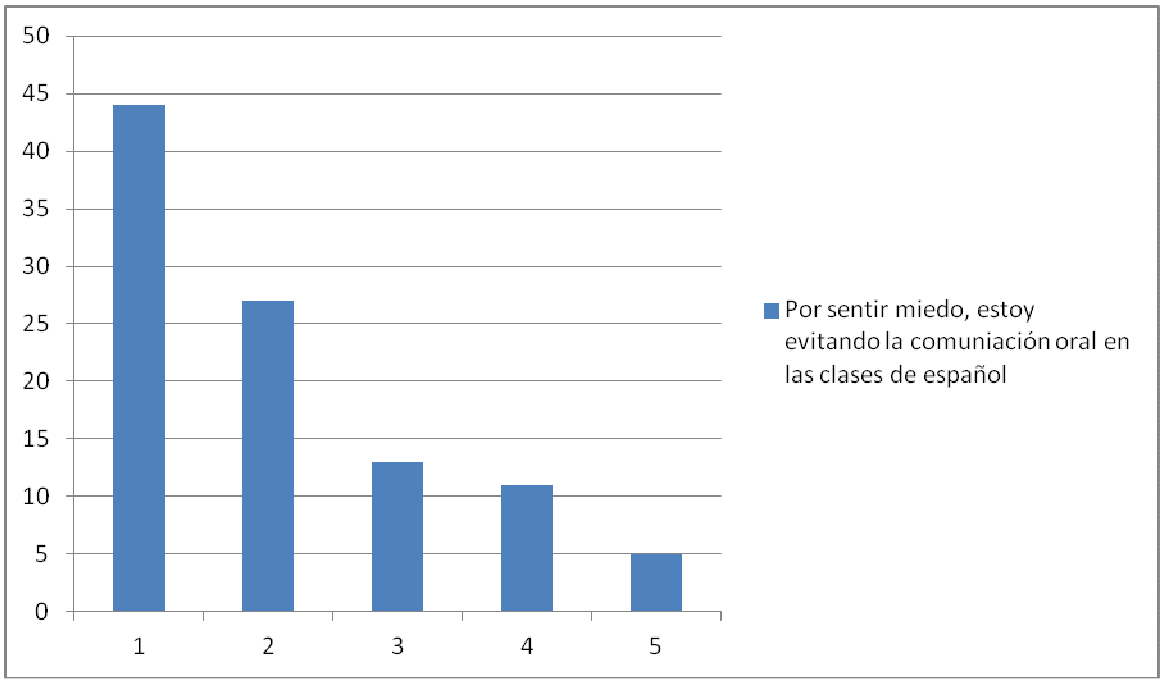

Gráfico 3. Por sentir miedo, estoy evitando la comunicación oral en las clases de español.

Aquí se nota que la mayoría de los estudiantes no intenta evitar la comunicación por sentir miedo (71%), solo el 16% afirma que evita la comunicación y el 13% está indiferente. Viendo este gráfico y el gráfico anterior, se puede concluir que hay alumnos que sienten mucho miedo, pero a pesar de esto, no evitan la comunicación. En el siguiente gráfico se van a destacar las respuestas de los alumnos que sienten miedo y cuántos de ellos evitan la comunicación oral:

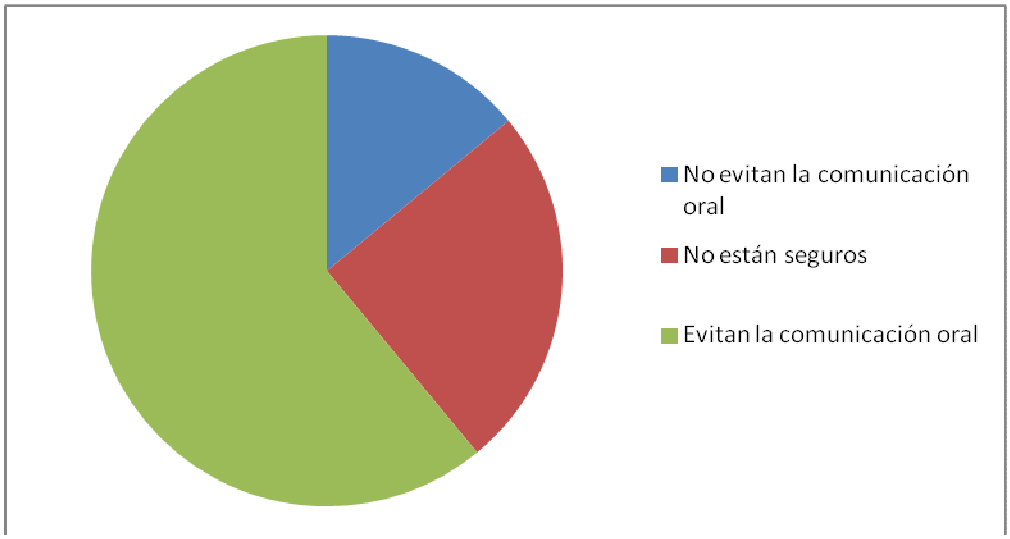

Gráfico 4.

A continuación, en el cuestionario se propuso la pregunta sobre el número de reglas que se deberían respetar para hablar español fluentemente.

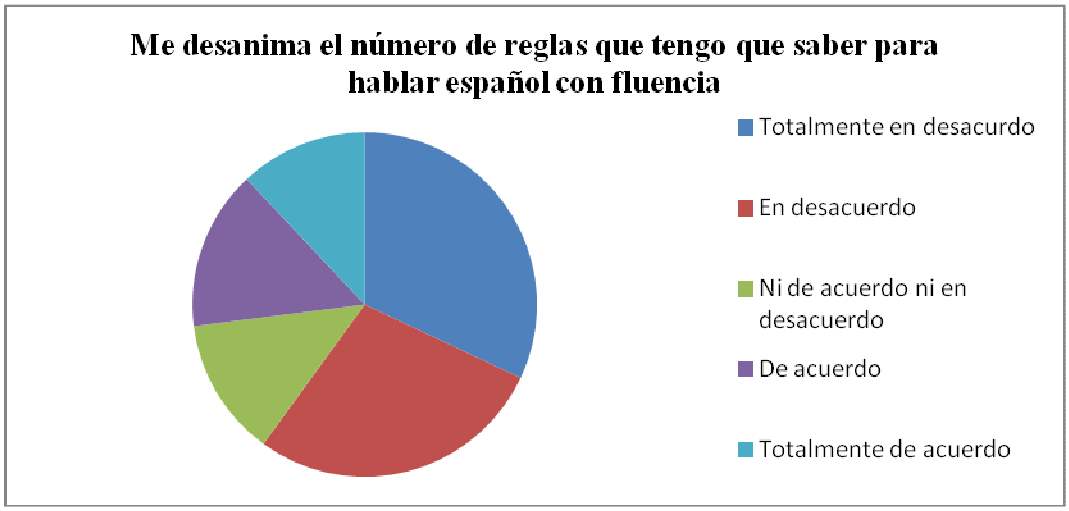

Gráfico 5.

Se ha mostrado que el 60% no está preocupado con el número de reglas, el 13% está indiferente y el 27% está desanimado por el número de reglas que tiene que saber para hablar español con fluencia.

- **Actitudes ante los errores**

En seguida, se va a ver qué opinan los alumnos sobre los errores y cuáles son las razones por las que tienen miedo de cometerlos (claro, si tienen miedo).

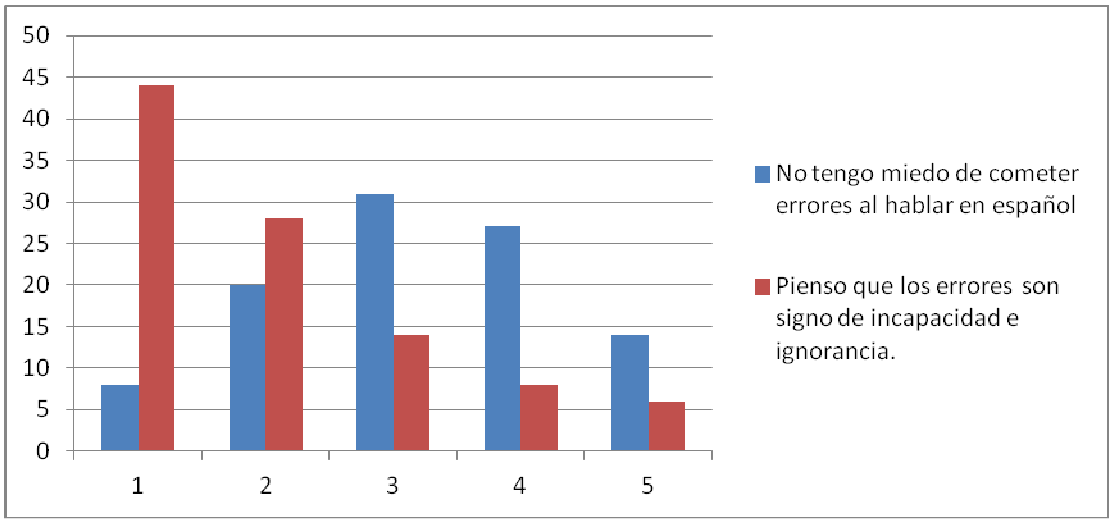

Gráfico 6.

Como podemos ver en el gráfico 6, la mayoría (31%) señaló que estaban indiferentes hacia los errores, el 28% siente y el 41% no siente miedo de cometer errores. En relación, aún el 72% de alumnos no piensan que los errores son un signo de incapacidad e ignorancia. Por otro lado, el 14% sí lo piensan, mientras la misma cantidad (14%) no está ni en desacuerdo ni de acuerdo con la actitud.

- **Ansiedad ante la evaluación negativa de la sociedad**

Varias son las razones por las que uno tiene miedo de cometer errores. Una de ellas es la preocupación por la imagen en la sociedad que se puede observar en el gráfico 7 y el gráfico 8.

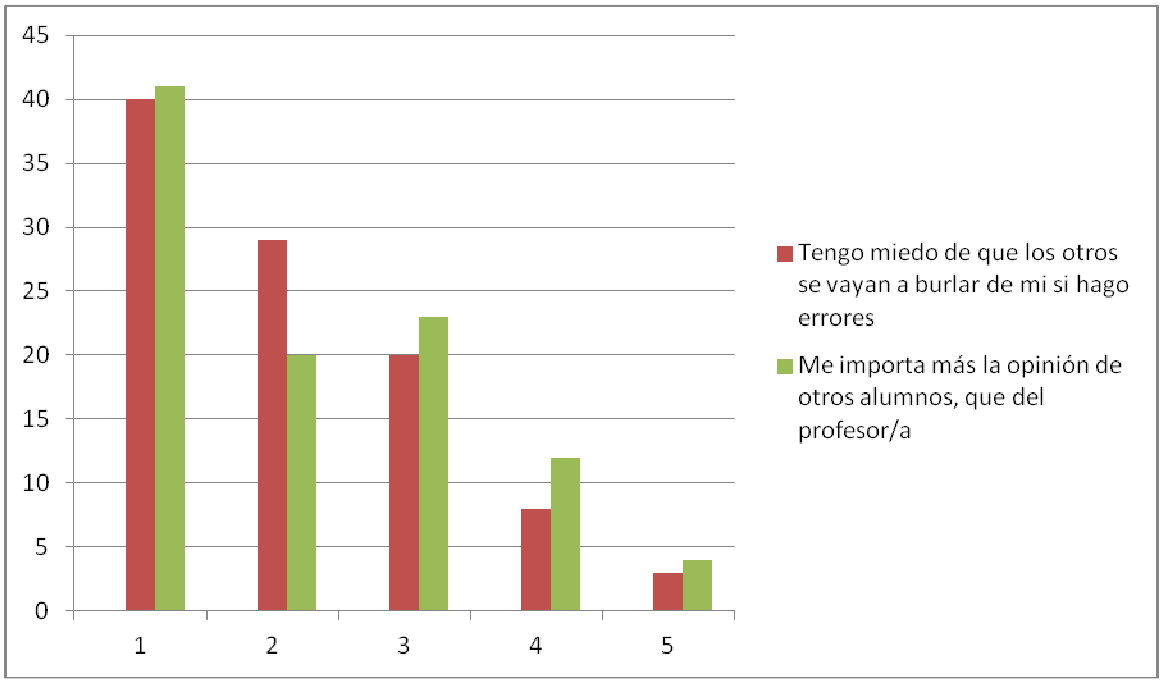

Gráfico 7.

Observando el gráfico 7, se puede concluir que pocos alumnos tienen miedo de que los otros se vayan a burlar de ellos si cometen un error. Casi 70% no tiene este problema, mientras solo el 11% siente miedo por la opinión de los otros, es decir por la imagen en la sociedad. Para añadir, a los 16% les importa más la opinión de otros alumnos que de la opinión del profesor/a y, al contrario, a los 61% es más importante la opinión del profesor/a. El 23% marcó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta hipótesis.

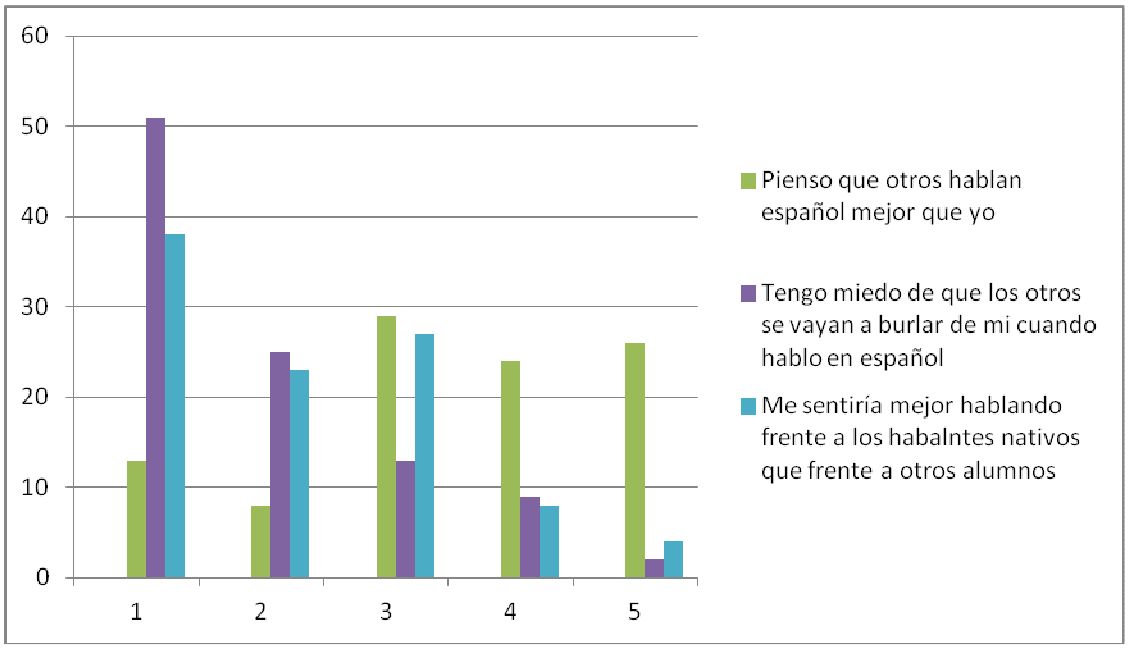

Gráfico 8.

Es interesante observar que exactamente la mitad de los alumnos piensan que otros hablan español mejor que ellos. En cambio, el 21% piensan que son mejores que otros y el 29% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la actitud. Solo el 11% de alumnos tiene miedo de parecer ridículo al hablar español frente a otros alumnos y al 71% esto no les importa. El 61% no se sentiría mejor hablando frente a los hablantes nativos, pero el 12% afirma que preferían hablar frente a los hablantes nativos, que frente a sus colegas.

- **Ansiedad ante la evaluación**

Excepto de sentir miedo por la preocupación por la imagen en la sociedad, algunos sienten miedo de evaluación. Se ha investigado cuántos alumnos piensan que hablan bien español pero por el miedo de evaluación hacen errores y si hay diferencia entre los exámenes orales y escritos.

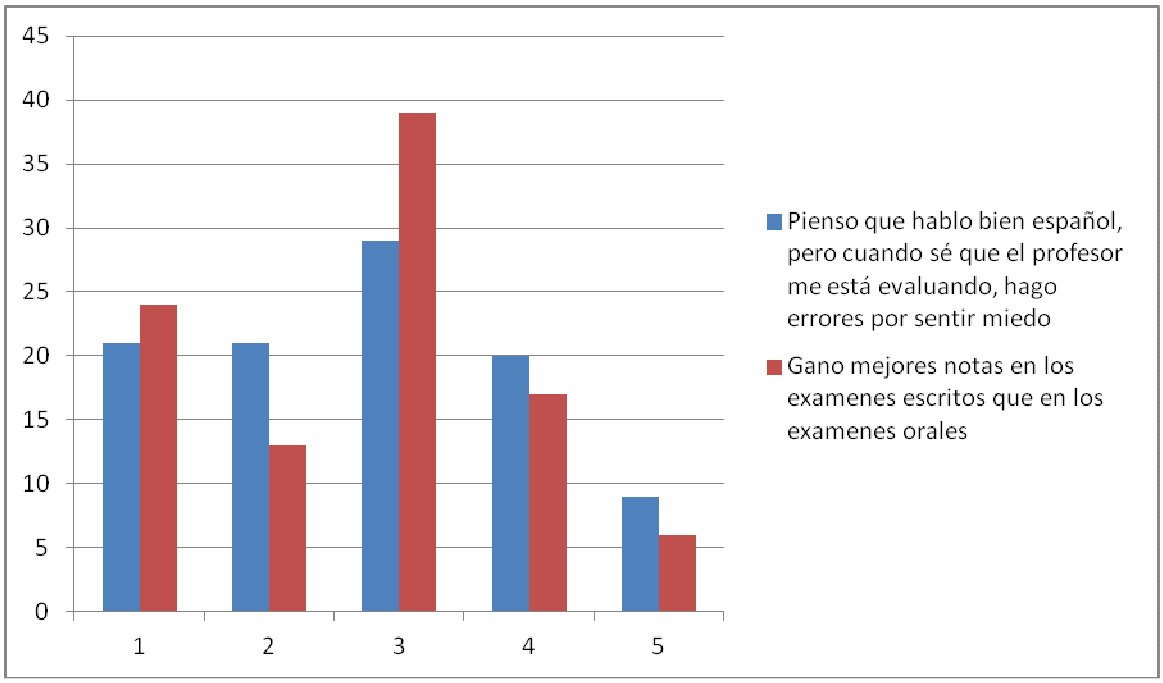

Gráfico 9.

El 29% de los alumnos opina que habla bien español, pero siente miedo ante la evaluación y, en su opinión, eso les lleva a cometer errores. En cambio, el 42% no piensa lo mismo. El 23% afirma que gana mejores notas en los exámenes escritos, mientras el 37% no está de acuerdo y el 39% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la actitud. Esto se puede explicar con el hecho de que muchos de los participantes justo empezaron a estudiar español y en el momento de la realización del cuestionario todavía no habían hecho los exámenes orales o escritos.

- **La ansiedad como rasgo de personalidad**

Algunos alumnos son tímidos de carácter y por esto sienten ansiedad al tener que hablar en público. Se ha averiguado cuántos alumnos tienen este problema en general y cuántos de ellos tienen más miedo cuando hablan en español. Asimismo, se ha investigado cuántos de ellos prefieren hacer una presentación oral en grupos, suponiendo que así no son los únicos que están en el centro de atención.

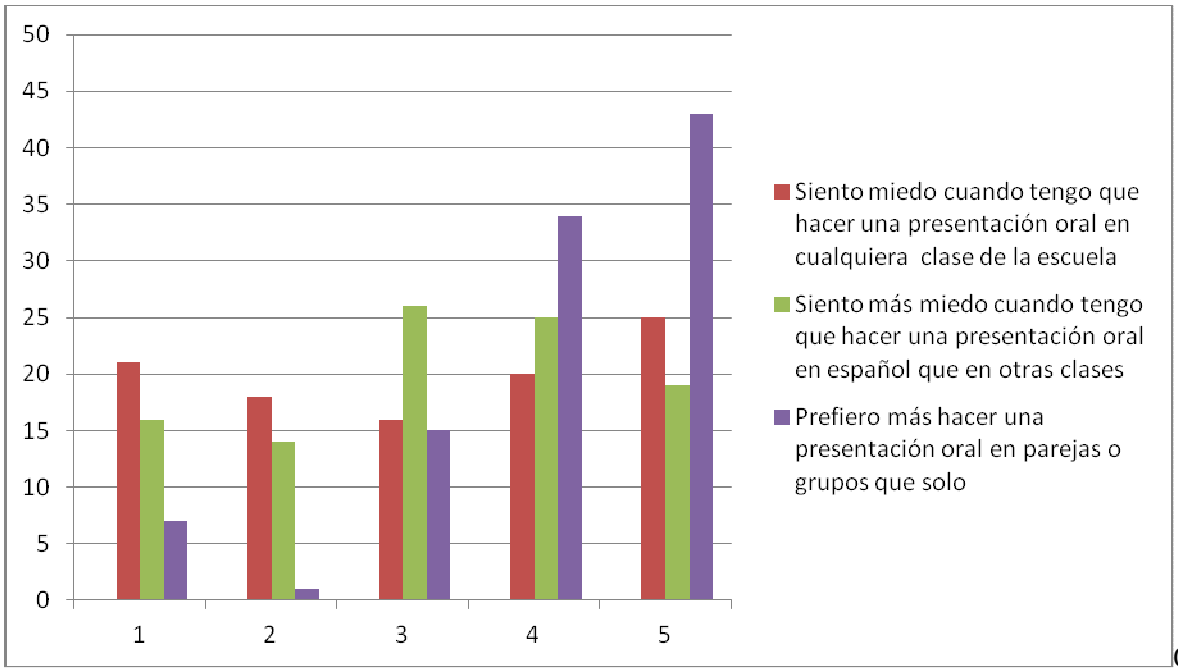

Gráfico 10.

Como se puede ver en el gráfico 10, casi la mitad de los alumnos (45%) siente miedo cuando tiene que hacer una presentación oral en la escuela. El 39% no siente miedo, mientras el 16% está indiferente. Por un lado, el 44% de los alumnos revelaron que sentían más miedo cuando tenían que presentar en español y por otro lado, el 30% tiene más miedo de presentar en otras clases que en español. Es interesante que solo el 8% prefiere hacer una presentación oral individualmente. En cambio, al 77% les gusta más hacerlo en pareja o en grupos.

- **Manifestaciones físicas de la ansiedad**

Cuando uno siente miedo, esto se puede manifestar de diferentes maneras. Una de ellas son las manifestaciones físicas como disturbios en el habla y cambios en el ritmo cardíaco.

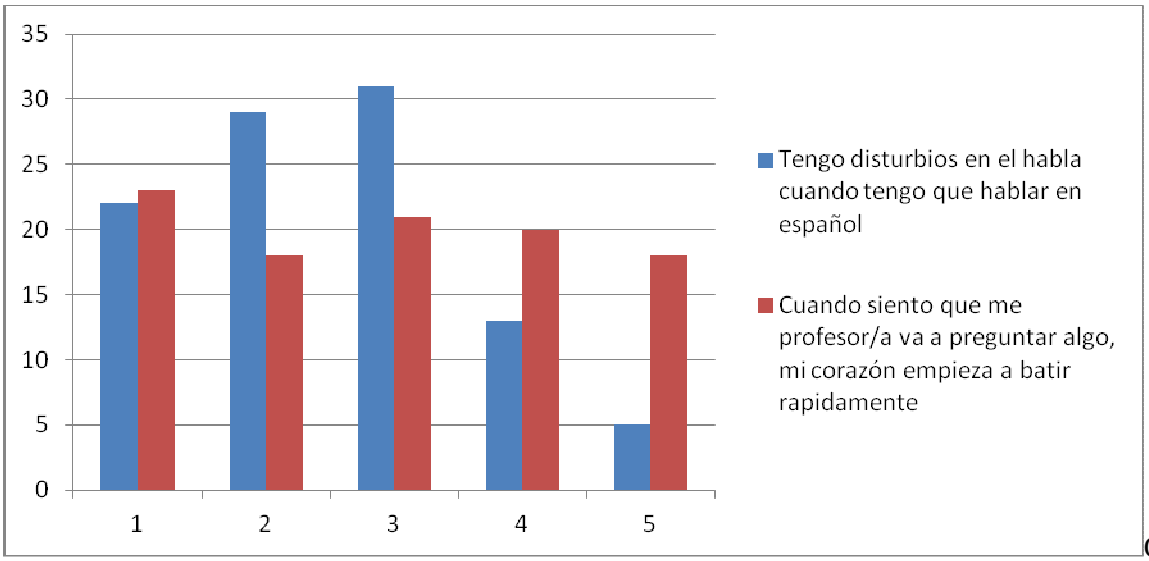

Gráfico 11.

En cuanto a las manifestaciones físicas del miedo, el 18% afirma que tiene disturbios en el habla (tartamudeo, pausas) y más de la mitad (51%) lo niega. El 31% no está seguro, es decir, está indiferente. Entretanto, el 41% opina que su ritmo cardíaco no cambia mucho cuando sienten que el profesor les va a preguntar algo. El 21% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras el 38% siente que su ritmo cardíaco acelera.

Además, a los participantes se les ha preguntado si se sentían seguros y relajados antes de la clase de español.

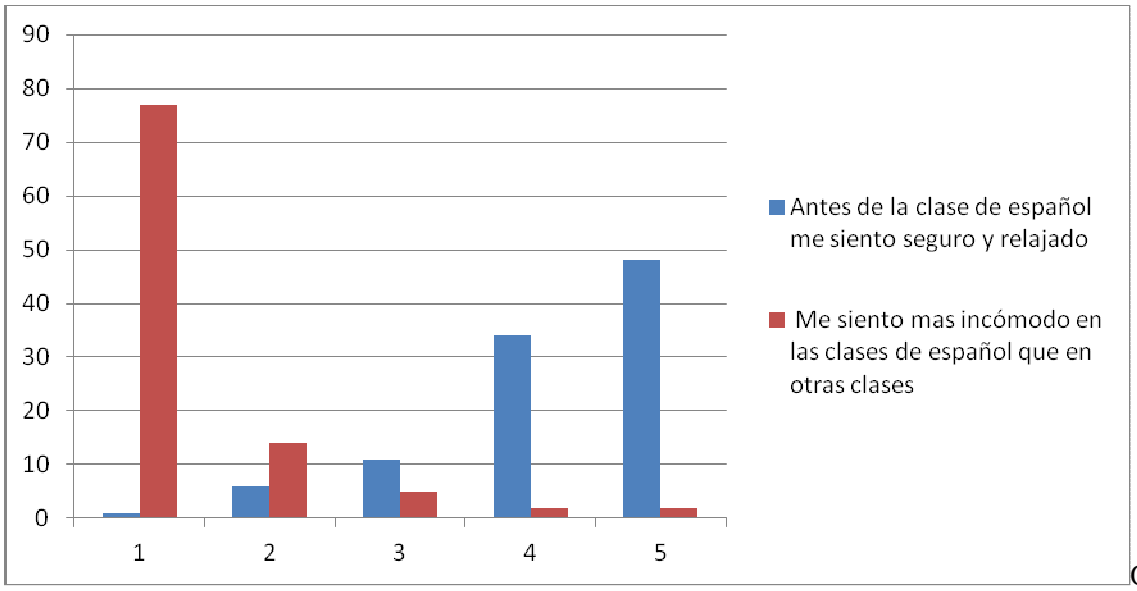

Gráfico 12.

Se ha mostrado que hasta el 82% lo afirmaron, el 11% estaba indiferente y solo el 7% ha contestado que no estaban relajados. Con relación a esto, el 91% se sienten más cómodos en las clases de español que en otras clases.

- **La participación en la clase**

Como ya se ha constatado, algunos alumnos por sentir miedo evitan la comunicación o participan lo mínimo posible. Se ha investigado en qué medida participan los alumnos en la clase (gráfico 13) y si tienen problemas con hablar sin preparación (gráfico 14).

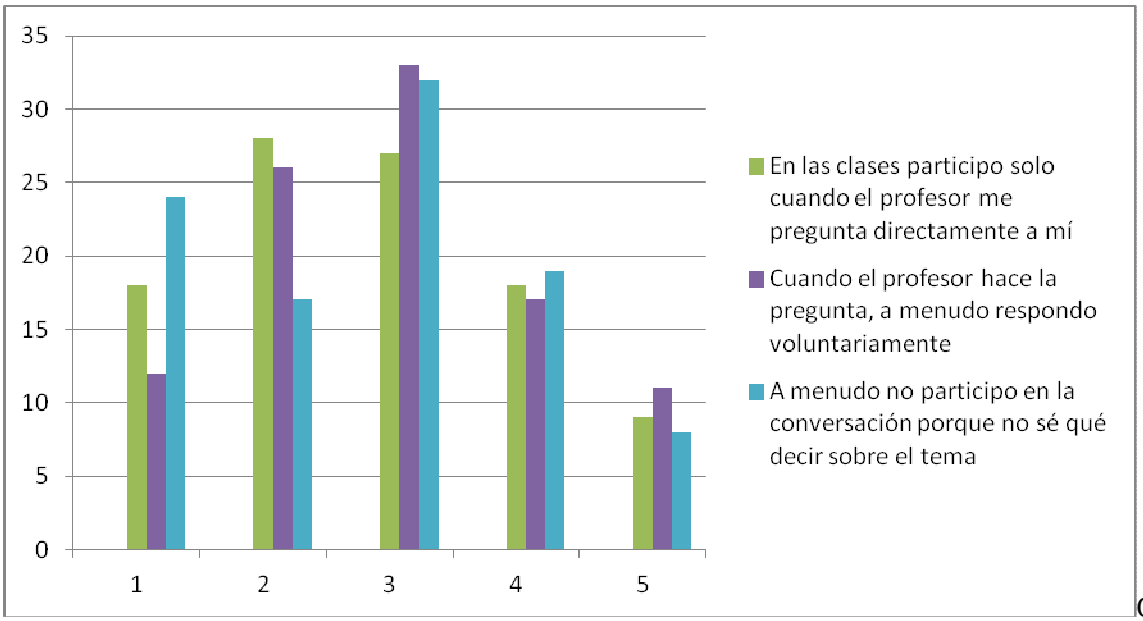

Gráfico 13.

Como se puede ver en el gráfico 13, el 27% responde a la pregunta del profesor solo cuando está dirigida a él/ella. Al contrario, el 38% a menudo participa voluntariamente. En cuanto al tema de la conversación en las clases, el 27% afirma que a menudo no participa en la conversación, puesto que no sabe qué decir. Parece que al 41% no les importa el tema de la conversación, mientras el 32% está indiferente.

En el cuestionario los alumnos también respondieron qué opinaban sobre el tiempo para la preparación de la conversación.

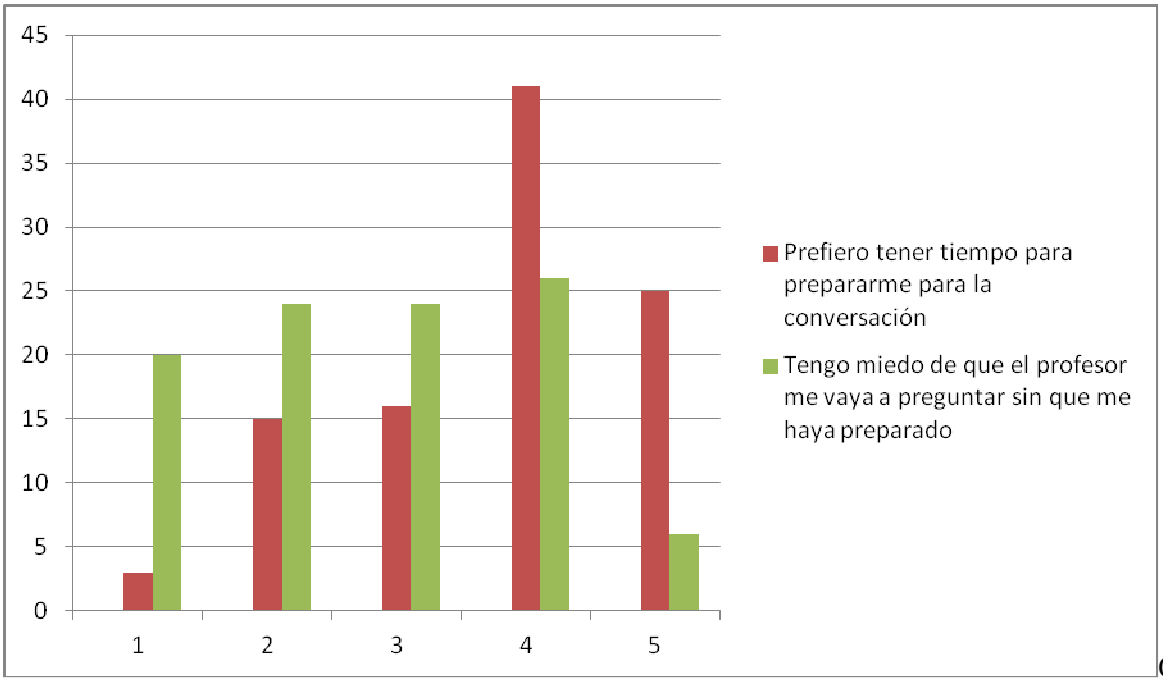

Gráfico 14.

El 66% de los alumnos indicaron que preferían tener tiempo para la preparación. Además, el 32% de ellos confesaron que tenían miedo de que el profesor les fuera a preguntar algo sin que tuvieran tiempo para la preparación, mientras el 44% no tenían este problema.

Ha sido de interés también averiguar cómo se sienten los alumnos cuando no entienden todo que el/la profesor/a está diciendo.

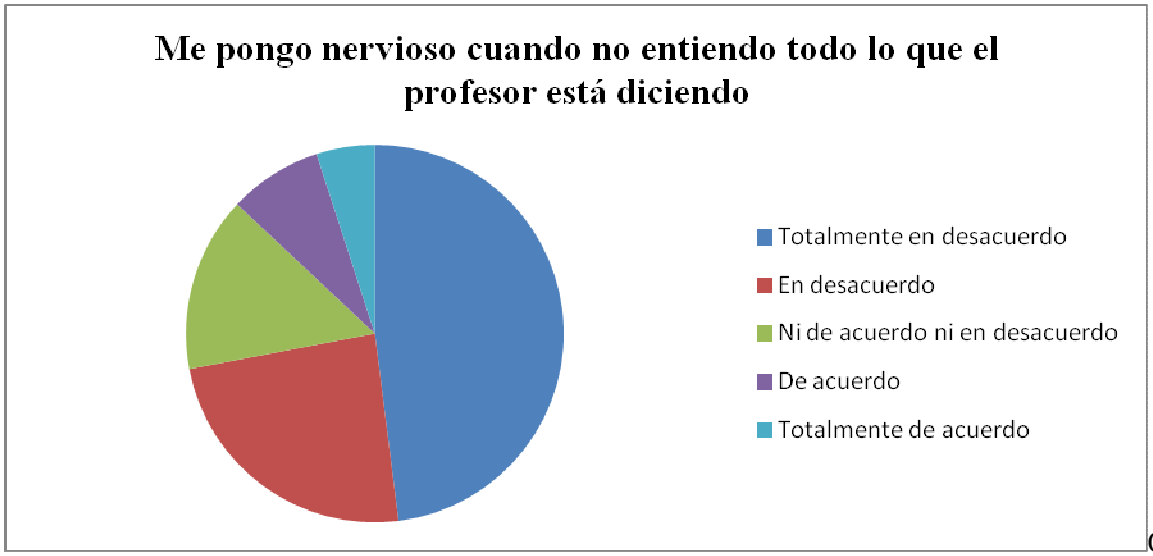

Gráfico 15.

Parece que al 72% de los participantes no les importa cuando no entienden todo. Solo el 13% se pone nervioso por no entenderlo todo y el 15% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

- **Actitudes hacia la comunicación oral en las clases**

A continuación hemos intentado averiguar qué tipos de ejercicios prefieren los alumnos.

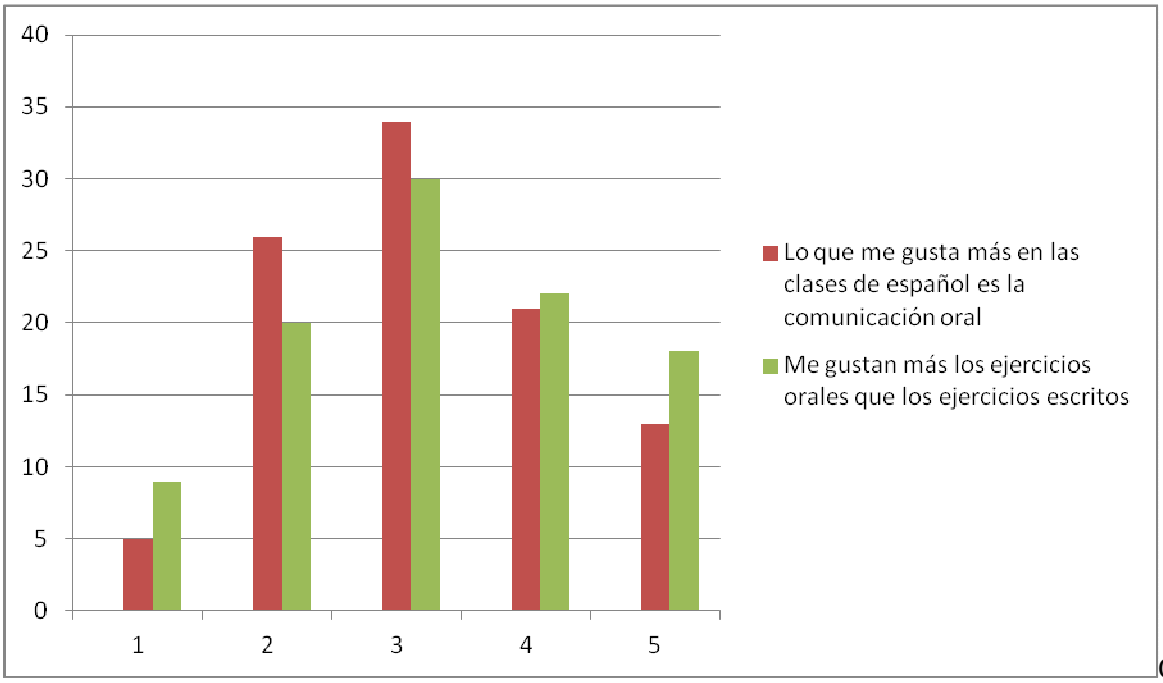

Gráfico 16.

Al 34% de los participantes lo que más les gusta en las clases de español es la comunicación oral. La misma cantidad está indiferente y el 31% optaron por la respuesta negativa. Es interesante que aun algunos que sentían miedo de hablar en español, contestaran que lo que más les gustaba en las clases era justo la comunicación oral. A continuación, el 29% prefiere ejercicios escritos y el 40% ejercicios orales en las clases de español.

A continuación, se ha investigado cuántos alumnos se sienten inseguros cuando tienen que hablar en español y aquí los resultados son un poco diferentes.

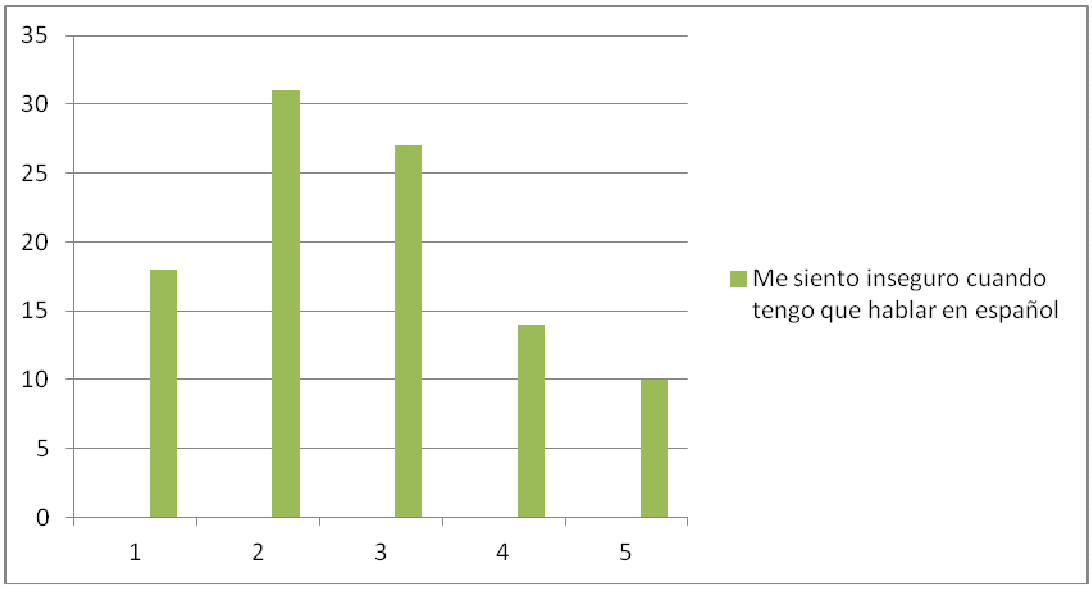

Gráfico 17. Me siento inseguro cuando tengo que hablar en español.

El mayor número de alumnos (31%) marcaron que no estaban de acuerdo con esta hipótesis. El 18% marcaron que estaban totalmente en desacuerdo, el 27% estaban indiferentes y el 24% señalaron que sentían inseguridad.

Para terminar, se quería investigar qué pensaban los alumnos sobre la comunicación oral en las clases, si la deberían practicar más o no.

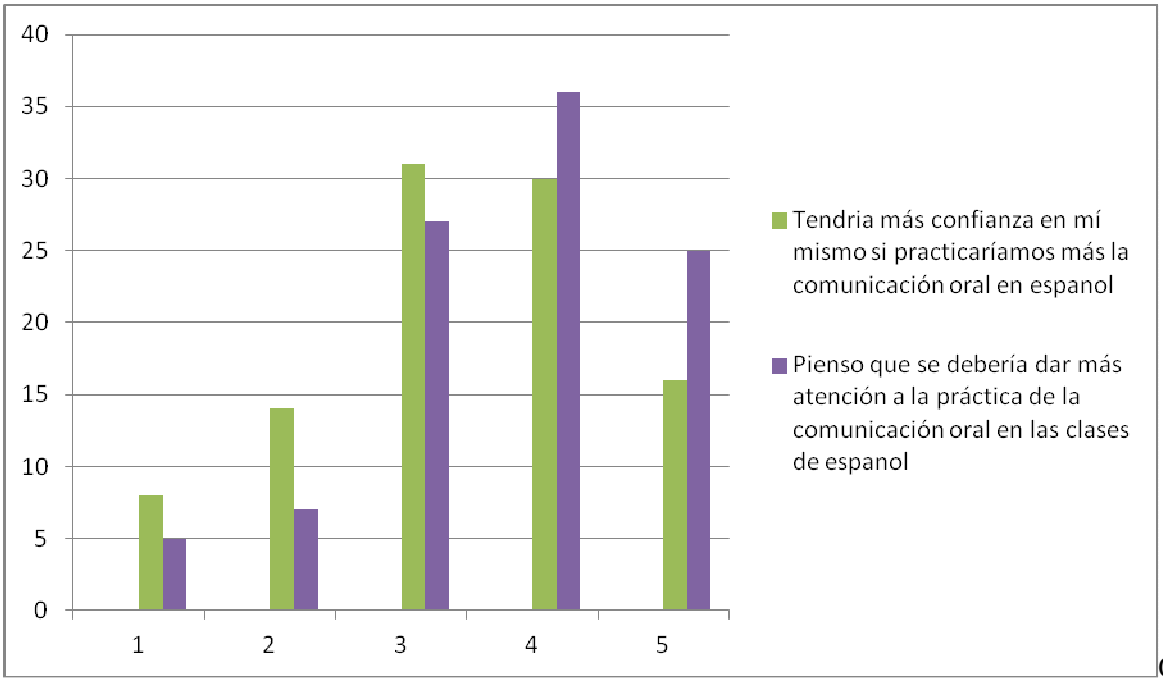

Gráfico 18.

Más de la mitad (el 61%) estaban de acuerdo, el 12% estaba en desacuerdo, mientras el 27% no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con la hipótesis. Sin embargo, el 46% de los alumnos piensan que tendrían más confianza en sí mismos si practicaran más y el 22% no está de acuerdo esta opinión.

8.4. La discusión

En este apartado se van a explicar y comentar los resultados de la investigación y se les va a comparar con las investigaciones destacadas en la parte teórica del presente trabajo. Como ya se ha explicado, los objetivos de la investigación eran averiguar si los alumnos sentían ansiedad en cuanto a la comunicación oral en las clases de español, entender cuáles fueron sus causas y cómo estas se manifestaban. La investigación reveló que más de la mitad de los alumnos (el 61%) no sentían miedo cuando tenían que hablar en español y que el 21% lo sentían. Esto fue una sorpresa, ya que se suponía que el número de los alumnos que sentían miedo fuera a ser mayor. Ya mencionado en la parte teórica, la ansiedad en la comunicación oral puede tener tanto la influencia positiva, como la negativa. Esto se ha confirmado también en la investigación, dado que algunos alumnos que han admitido que tenían miedo de hablar, a pesar de tenerlo, no evitaban la comunicación oral en las clases; a lo contrario, este miedo probablemente les estimulaba y aumentaba su motivación. Sin embargo, cabe destacar que

apenas el 14% de los alumnos que sentían miedo habían informado que no evitaban la comunicación oral.

Varias son las razones por las que uno siente ansiedad en la comunicación oral. Algunos de los participantes afirmaron que el miedo lo causa la evaluación del profesor. El 29% pensaban que hablaban bien español, pero afirmaron que cuando sabían que estaban evaluados, cometían errores. Asimismo, algunos se preocupan por la imagen en la sociedad, que es el componente cognitivo de la ansiedad. Por ejemplo, el 11% de alumnos tienen miedo de parecer ridículos al hablar en español y la misma cantidad tiene miedo de parecer ridículos si cometen un error. La investigación de Ortega Cebreros (1998) ha mostrado que casi la mitad de los participantes afirmaron que sentían más temor ante la evaluación de otros estudiantes que del profesor y nuestra investigación no lo ha confirmado. En nuestra investigación apenas el 16% indicó que les importaba más la opinión de los alumnos, mientras el 61% estaban más preocupados por la opinión del profesor. No obstante, ambas investigaciones mostraron que la mitad de los alumnos pensaban que otros hablaban español mejor que ellos. Luego, algunos son tímidos de carácter y tienen miedo de hablar en público, es decir se trata de una característica personal en general. El 45% de los alumnos admitieron que sentían miedo al hacer una presentación oral en general y el 44% de ellos afirmaron que sentían más miedo de hacerlo en las clases de español que en otras clases.

Como ya sabemos, la ansiedad puede manifestarse de varias maneras. Algunas son manifestaciones físicas, como disturbios en el habla y gestos debido a la ansiedad (componente conductual). Mientras más de la mitad de los alumnos negaron tener disturbios en el habla, como tartamudeo o pausas, el 18% afirmaron que los tenían. Además, el 38% indicaron que su ritmo cardíaco se aceleraba cuando sentían que el profesor les iba a preguntar algo directamente. A continuación, por causa del miedo, algunos evitan la comunicación oral en las clases, lo que es una de las reacciones conductuales. El 27% confirmaron que en las clases hablaban lo mínimo posible, es decir contestaban a una pregunta solo si estaba dirigida directamente a ellos. En cambio, el 38% de los alumnos participa voluntariamente. Aquí hay que mencionar también que el 66% de los alumnos prefieren tener tiempo para la preparación antes de la comunicación oral y el 32% confirmaron que tenían miedo de que el profesor les fuera a preguntar algo sin que tuvieran bastante tiempo para la preparación. Tanto Ortega Cebreros (1998), como Licet Kiami (2012), revelaron que muchos alumnos sentían gran ansiedad al tener que hablar sin preparación.

Para concluir este apartado, la presente investigación ha mostrado que los alumnos tienen varias razones por tener miedo de la comunicación oral en las clases de español y ningún tipo de miedo no se destaca en particular: el 30% de alumnos tienen miedo de hablar sin preparación, el 29% tiene miedo de la evaluación (tanto de la del profesor, como de la de los otros alumnos) y el 28% tiene miedo de cometer algún error.

Es interesante que la investigación de Šifrar Kalan (2006) descubrió que a más de la mitad de los alumnos lo que les gustaba más en la clase de español era la comunicación oral. Los resultados del presente trabajo son un poco diferentes: el 34% afirmaron que lo que más les gustaba era la comunicación oral, el 31% lo negaron y el 35% no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo. Al final, más de la mitad de los alumnos, el 61%, opina que no se presta demasiada atención a la comunicación oral en la clase y que su práctica es necesaria. Además, casi la mitad (el 46%) piensa que con práctica aumentaría su autoestima.

En fin, vemos que la actitud de los alumnos ante la comunicación oral en las clases es más o menos positiva. Es decir, todos están de acuerdo de que se trata de la destreza más importante para ellos. Han afirmado que se debería practicar más en las clases de español y que de esa manera su confianza en sí mismos aumentaría. La investigación ha mostrado que el número de alumnos que sienten ansiedad no es tan grande como se suponía, pero sí que existe. No es algo que se debe rechazar, sino esta información debería ayudar a los profesores a entender y reconocer los alumnos ansiosos. Se piensa que este campo de la adquisición de una lengua extranjera se debe investigar más profundamente, ya que la ansiedad es un factor que no disminuye y tal vez el que más impide a uno a participar en la comunicación oral y de esa manera desarrollar esta destreza. Las futuras investigaciones serian útiles también para los profesores, porque podrían ofrecerles posibles sugerencias de cómo identificar los alumnos ansiosos y como ayudarles a resolver su problema.

9. Conclusión

El proceso de la adquisición de las segundas lenguas es un proceso largo y complejo al que influyen varios elementos. Uno de esos elementos son las diferencias individuales como la motivación, la personalidad, la disposición a comunicarse, la ansiedad, etc., cuyo dominio es muy relevante. Durante el proceso de adquirir una lengua, uno desarrolla cuatro destrezas básicas de la lengua, entre cuales tal vez la más importante sea hablar. Para desarrollar el habla y llegar a ser fluyente en una segunda lengua, se debe practicar la comunicación. Hoy en día no es fácil realizar una clase en la que todos tengan la misma oportunidad para la comunicación oral. Además, a la hora de hacer los ejercicios de la comunicación oral hay que tener en cuenta los alumnos y su carácter, porque cada uno de ellos es individual. A lo mejor, de todos los factores individuales, la ansiedad es el factor que más impide a uno a participar en la comunicación oral en las clases.

Los resultados conseguidos de la investigación realizada revelan que la ansiedad en la comunicación oral existe entre los alumnos de las escuelas secundarias. Se desarrolla por varias razones; algunos se preocupan por la imagen en la sociedad, algunos tienen miedo de la evaluación y de cometer errores, mientras otros no se sienten cómodos en general cuando tienen que hablar en público, porque son tímidos de carácter. Varios alumnos han confirmado que tienen más miedo de la opinión del profesor, que de los otros alumnos. Aquí el profesor tiene un rol importante. Él tiene que mostrar a los alumnos que en el proceso de la adquisición de una segunda lengua es normal cometer errores y debe fomentar una actitud positiva en todo el proceso. Sin embargo, tanto los alumnos que sienten ansiedad, como los que no son ansiosos están de acuerdo que se debería prestar más atención a la práctica de la comunicación oral en las clases de lengua española. Sin práctica no pueden desarrollar esa destreza tan importante para ellos y, además, con practicarlo aumentaría su autoestima y probablemente su miedo disminuiría.

Teniendo en cuenta la importancia de la ansiedad en el proceso del desarrollo de la expresión oral y la falta de las investigaciones de este tema, ya que las diferencias individuales solo recientemente se empezaron a analizar, es imprescindible prestar más atención a este campo y continuar investigándolo. Únicamente de esta manera se podrá descubrir cómo la ansiedad influye al proceso de adquisición y ofrecer a los profesores la resolución de cómo actuar conforme a las diferencias individuales de los alumnos en la clase.

10. Apéndice

El cuestionario

ANKETA O STRAHU OD USMENE KOMUNIKACIJE NA SATOVIMA ŠPANJOLSKOG JEZIKA KOD SREDNJOŠKOLACA

Ova anketa koristi se za izradu diplomskog rada i nastoji ispitati strah od usmene komunikacije na satovima španjolskog jezika kod učenika srednjih škola. Molim Vas da na pitanja odgovorite iskreno. Anketa je u potpunosti anonimna.

Hvala na sudjelovanju! ☺

Za početak Vas molim da odgovorite na par općenitih pitanja:

- Spol: M Ž
- Razred: Prvi
  Drugi
  Treći
  Četvrti
- Koliko godina učite španjolski jezik? _____

U ovom dijelu ispitivanja odaberiti u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama od 1-5 pri čemu brojevi označavaju sljedeće: 1= uopće se ne slažem, 2= ne slažem se, 3= niti se slažem niti se ne slažem, 4= slažem se, 5= u potpunosti se slažem.					
1.Osjećam strah kada trebam govoriti na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Zbog straha izbjegavam usmenu komunikaciju na satu španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
3. Osjećam se nesigurno kada moram pričati na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
4. Ne bojim se pogriješiti kada govorim na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Bojim se da će me drugi ismijavati ako pogriješim.	1	2	3	4	5
6. Više se bojim pogriješiti zbog osude drugih učenika, nego zbog	1	2	3	4	5

profesora.					
7. Smatram da su pogreške znak neznanja i nesposobnosti.	1	2	3	4	5
8. Draže mi je usmeno izlagati u paru ili u grupi, nego sam.	1	2	3	4	5
9. Osjećam strah kada moram usmeno izlagati na bilo kojem satu u školi.	1	2	3	4	5
10. Više se bojim usmeno izlagati na drugim satovima, nego na satovima španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
11. Kada trebam govoriti na satu španjolskog, imam problema u govoru (zastajkivanje, mucanje).	1	2	3	4	5
12. Smatram da drugi bolje pričaju španjolski od mene.	1	2	3	4	5
13. Na pismenom testu dobijem bolju ocjenu nego kad usmeno odgovaram.	1	2	3	4	5
14. Na satu sudjelujem samo ako je pitanje upućeno direktno meni.	1	2	3	4	5
15. Često ne sudjelujem u razgovoru jer ne znam što reći o temi o kojoj se razgovara.	1	2	3	4	5
16. Na satovima španjolskog jezika najviše volim usmeno komunicirati.	1	2	3	4	5
17. Draže mi je sudjelovati u razgovoru kada imam vremena pripremiti se za ono što mislim reći.	1	2	3	4	5
18. Bojim se da će me profesor/ica prozvati kada moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
19. Kada profesor/ica postavi pitanje, često se dobrovoljno javim.	1	2	3	4	5
20. Srce mi ubrzano kuca kada osjetim da će me profesor/ica prozvati.	1	2	3	4	5
21. Na satovima španjolskog jezika osjećam se nelagodnije nego na drugim satovima.	1	2	3	4	5
22. Uplašim se kada ne razumijem sve što profesor/ica govori.	1	2	3	4	5
23. Bojim se da će me drugi ismijavati kada pričam na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
24. Osjećao/la bih se samopouzdanije da češće vježbamo pričanje na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
25. Mislim da dobro pričam španjolski jezik, ali kada znam da me profesor/ica ocjenjuje, često zbog straha pogriješim.	1	2	3	4	5
26. Više volim usmene zadatke na satovima španjolskog jezika, nego riješavati zadatke u knjizi.	1	2	3	4	5
27. Prije sata španjolskog jezika osjećam se sigurno i opušteno.	1	2	3	4	5
28. Osjećao/la bih se ugodnije u društvu izvornih govornika, nego pred ostalim učenicima.	1	2	3	4	5
29. Obeshrabruje me broj pravila koji moram znati da bih tečno pričao/la španjolski jezik.	1	2	3	4	5
30. Smatram da se na satu više vremena treba posvetiti vježbanju	1	2	3	4	5

pričanju na španjolskom jeziku.					

11. BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz Andreu, C. (2007), "Motiavción y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral". *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 14 junio 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf

Alonso, E. (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar: 2*. Madrid: Edelsa.

Arnold, J. (2000), *La dimension afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Pres.

Arnold, J. (2002), "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 17 mayo 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold, J. y Brown, H.D. (2005), "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo". *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 15 junio 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf

Bachman, L.F. (1997), *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Baralo, M. (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Brown, H.D. (2014), *Principles of Language Learning and Teaching (Sixth Edition)*. New York: Pearson Education.

Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical Basis of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* [en línea]. [fecha de consulta 23 noviembre 2018]. Disponible en https://www.scribd.com/doc/239755533/Canale-Swain-1980-Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-of-Second-Language-Teaching-and-Testing

Castro Viúdez, F. (2015), "Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras". *Escuela Oficial de Idiomas "Jesús Maestro"* [en línea]. [fecha de consulta 15 de junio]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf

Cook, V. (1996), *Second language learning and language teaching (second edition)*. London: Arnold.

Dörnyei, Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal* [en línea]. [fecha de consulta 15 junio 2018]. Disponible en http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf

Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Manwah, NJ: London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

González, P.D.N. (2008), "Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Universidad de la Laguna, Tenerife* [en línea]. [fecha de consulta 26 noviembre 2018]. Disponible en https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf

Halliday, M. (1976), *System and function in language: selected papers*. London: Oxford University Press.

Herrero, C. y Valbuena, A. (2011), "El aprendizaje del español en estudiantes adultos: estrategias de aprendizaje a través del cine". *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 18 junio 2018] Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/10_herrero_valbuena.pdf

Horwitz, E.K. y Young, D.J. (1991), *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Licet Kiami, E.C. (2012), "Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera". *Universidad de Oriente* [en línea]. [fecha de consulta 26 septiembre 2018]. Disponible en http://ri2.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3660/1/P.G.LicetEliana.pdf

Lightbown, P.M. y Spada, N. (2006), *How Languages are Learned (Third Edition)*. Oxford: Oxford University Press.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 25 septiembre 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international.

Mena Benet, T. (2013), "Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación". *Universidad de Oviedo* [en línea]. [fecha de consulta 14 junio 2018]. Disponible en http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf

Mihaljević Djigunović, J. (2002), *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Murad, T.M. (2009), "The Effect of Task-Based Language Teaching on Developing Speaking Skills among the Palestinian Secondary EFL Students in Israel and Their Attitudes towards English". *Yarmouk University* [en línea]. [fecha de consulta 14 septiembre 2018]. Disponible en http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Murad.pdf

Nunan, D. (2000), *Language Teaching Methodology*. Harlow: Longman.

Occhipinti, A. (2009), "Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities". *The University of Oslo* [en línea]. [fecha de consulta 26 septiembre 2018]. Disponible en https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25584/Daxstamparexoggixultima.pdf?sequence=1

Ortega Cebreros, A.M. (1998), "Measuring Language Anxiety Perceived by Spanish University Students of English". *Universidad de Jaén* [en línea]. [fecha de consulta 26 septiembre 2018]. Disponible en http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art11.pdf

Pizarro Carmona, M. (2010), "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera". *Decires, Revista del Centro de Ensenanza para Extranjeros* [en línea]. [fecha de consulta 15 junio 2018]. Disponible en http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf

Ramírez Martínez, J. (2002), "La expresión oral". *Universidad de la Rioja* [en línea]. [fecha de consulta 26 noviembre 2018]. Disponible en https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469

Ramos Méndez, C. (2010), "Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera". *MarcoEle: Revista de Didáctica* [en línea]. [fecha de consulta 14 junio 2018]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf

Robinson, P. (2011), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen.

Ruhstaller, S. y Lorenzo Bergillos, F. (2004), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen Editorial.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2008), *Vademécum para la formación de profesores: ensenar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Sánchez Perez, A. (2004), *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL

Saville-Troike, M. (2003), "The Ethnography of Communication". *Blackwell Publishing* [en línea]. [fecha de consulta 23 noviembre 2018]. Disponible en https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf

Schmitt, N. (2010), *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Hodder Education

Šifrar Kalan, M. (2006), "Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real". *CVC Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 26 septiembre 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Xianping, Z. (2004), "Language Anxiety and its Effect on Oral Performance in Classroom". *Xiangfan University* [en línea]. [fecha de consulta 26 septiembre 2018]. Disponible en http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/ZhangXianping.pdf

Zafar, S. y Meenakshi, K. (2012), “Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review”. *Journal of Language Teaching and Reasearch* [en línea]. [fecha de consulta 3 junio 2018]. Disponible en http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/07.pdf