

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Afektivni vidovi usmenog izražavanja kod studenata španjolskog jezika

Studentica:

Dorja Nježić

Mentorica:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, srpanj, 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Los aspectos afectivos en la producción oral de los estudiantes de lengua española

Estudiante:

Dorja Nježić

Mentora:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, julio de 2017

SAŽETAK

U ovom radu govorit ćemo o afektivnim vidovima i kako oni utječu na usmeno izražavanje kod studenata španjolskog jezika. To je jedna vrlo važna tema koja izaziva interes već dugi niz godina kada govorimo o procesu usvajanja drugog stranog jezika. U uvodu teorijskog dijela predstaviti ćemo povijesni razvoj metoda poučavanja stranih jezika s naglaskom na ulogu usmenog izražavanja. Posebno poglavlje bit će posvećeno komunikacijskim pristupima i komunikacijskoj kompetenciji s kojima vještina govora dobiva važnu ulogu u procesu učenja jezika. Zatim dolazimo do same vještine govora, odnosno usmenog izražavanja, gdje ćemo prikazati glavne odlike te vještine i neke njene specifičnosti. Nakon toga, pisat ćemo o afektivnim vidovima koji utječu na usmenu produkciju uz naglasak da je upravo usmena produkcija ta koja je pod najvećim utjecajem afektivnih faktora. Tu će biti spomenuti razni vidovi kao što su strah od jezika, slika o sebi, stavovi učenika prema jeziku i motivacija. Bit će prikazano i na koji način afektivni vidovi utječu na vještinu govora, te će kasnije u istraživanju biti pokazano u praksi kako oni djeluju na usmenu produkciju studenata. Na kraju teorijskog dijela dat ćemo pregled dosadašnjih istraživanja na temu stavova i straha od usmene komunikacije. U istraživačkom dijelu opisujemo kvantitativno istraživanje provedeno na uzorku od 61 studenata svih pet godina studija španjolskog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Cilj rada bio je utvrditi kako afektivni vidovi: stavovi studenata i strah od jezika utječu na njihov uspjeh, te prikazati kako oni variraju po godinama. Rezultati su pokazali da ne postoji značajna razlika u stavovima i strahu od jezika po godinama; stavovi su većinom pozitivni, a razina straha od jezika je umjerena. Također, vidljivo je da i stavovi ako su pozitivni utječu pozitivno na ocjenu. Slično vrijedi i za strah od jezika, ako je razina straha niža, ocjena studenata će biti bolja.

Ključne riječi: afektivni vidovi, vještina govora, stavovi, strah od usmene komunikacije

RESUMEN

En este trabajo vamos a hablar sobre los factores afectivos y cómo ellos influyen en la comunicación oral de los estudiantes de lengua española. Este es un tema muy interesante en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras que ha provocado investigaciones por muchos años. En la parte teórica presentaremos el desarrollo histórico de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en la producción oral. Un capítulo lo dedicaremos al enfoque comunicativo y a la competencia comunicativa, términos con los que la destreza oral obtiene su papel importante en las clases de LE. Después, hablaremos sobre la destreza oral y en este capítulo presentaremos sus características generales. Otro tema esencial en este trabajo son los factores afectivos que influyen en la producción oral. Vamos a mencionar los factores afectivos como la ansiedad, el autoconcepto, las actitudes y creencias y la motivación. Al final de la parte teórica proporcionaremos una revisión de los estudios anteriores que han tratado el tema de las actitudes y la ansiedad. El estudio cuantitativo se realizó sobre una muestra de 61 estudiantes de ELE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. El objetivo de este trabajo es ver la relación entre las actitudes y la ansiedad con el logro de los estudiantes. También, queremos demostrar las actitudes y el nivel de la ansiedad según los años de estudio. Los resultados muestran que no hay una diferencia entre las actitudes y en el nivel de ansiedad según los años; las actitudes son positivas y los estudiantes experimentan un nivel moderado de ansiedad. Además, se puede ver que las actitudes positivas influyen en la nota positivamente. Lo mismo vale para la ansiedad, si los estudiantes experimentan un nivel de ansiedad más bajo, van a tener más éxito.

Palabras clave: factores afectivos, destreza oral, actitudes, ansiedad en la comunicación oral

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	2
2.1. Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera	2
2.2. Enfoque comunicativo	5
2.3. Competencia comunicativa.....	7
3. LENGUA ORAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.....	13
3.1. La corrección en la producción oral	18
3.2. Las actividades de la producción oral.....	19
4. LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	21
4.1. La ansiedad	22
4.2. La autoestima.....	25
4.3. La actitud y las creencias	27
4.4. La motivación	29
4.5. Investigaciones sobre las actitudes y la ansiedad en la producción oral	30
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES Y LA ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS UNIVERSITARIOS DE E/LE	33
5.1. Objetivos de la investigación.....	33
5.2. Metodología de la investigación.....	34
5.2.1. Participantes	34
5.2.2. Instrumentos.....	35
5.2.3. Procedimiento de la investigación	35
5.3. Resultados.....	36
5.3.1. Actitudes	36
5.3.2. Ansiedad	40
5.4. Discusión de la investigación	44
6. CONCLUSIÓN	48
7. BIBLIOGRAFÍA.....	49
APÉNDICE	55

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que comprende los procesos conscientes e inconscientes mediante los que el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua extranjera. Este proceso consta de varias actividades de lengua a través de las que se practican destrezas de la lengua. Tradicionalmente, las destrezas de la lengua se clasificaban según su modo de transmisión – en orales y escritas, y según el papel que desempeñaban en la comunicación – productivas y receptoras. Hoy en día también las clasificamos así pero, con muchos avances en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, sabemos que se trata de procesos que están relacionados entre sí. Es importante mencionar que en el proceso de aprendizaje de una lengua influyen muchos otros factores externos e internos. Con el paso del tiempo, la lengua oral se ha convertido en uno de los elementos más importantes en el proceso de adquisición de lenguas. Al mismo tiempo, se trata de un componente de la lengua que crea muchos problemas a los alumnos de lenguas extranjeras. Varios aspectos afectivos desempeñan un papel importante en la producción oral, es decir, la impiden o la posibilitan.

La presente tesina se ha centrado en los aspectos afectivos que impiden la producción oral de los alumnos universitarios. Por consiguiente, la tesina tiene dos secciones principales: la parte teórica y la parte experimental. La parte teórica incluye el resumen de la historia de los métodos de aprendizaje con énfasis en el componente oral. En esta parte también podemos ver los modelos de competencia comunicativa y los aspectos afectivos que influyen en la producción oral. Entre los diferentes aspectos afectivos se examinaron la ansiedad y las actitudes de los alumnos.

En la parte experimental de la tesina se describe un estudio conducido con 61 estudiantes de ELE de la Facultad de Filosofía y Letras de Zagreb. El objetivo final del estudio es determinar si existe una relación entre los factores afectivos y la nota. Así, la parte experimental consta de la descripción de los objetivos, los participantes, los instrumentos y los procedimientos del estudio. Al final se presentan los resultados del estudio y la discusión de los mismos.

2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En la sociedad actual hablar una lengua extranjera es muy importante y prestigioso. Debido a la globalización, la comunicación entre los países ha crecido mucho. Mucha gente se anima a aprender lenguas extranjeras para mejorar su competitividad en la *aldea global*. Por consiguiente, la gente quiere capacitarse en comunicarse en una lengua extranjera e integrarse en el medio sociocultural de la lengua que aprende. Puesto que muchos empiezan a aprender una lengua extranjera en su país de origen, las circunstancias en las que aprende esa lengua no son ideales. En otras palabras, no adquiere la lengua en el entorno natural con los hablantes nativos. Por eso, los profesores tienen que esforzarse mucho para que sus alumnos obtengan un nivel satisfactorio de la lengua.

Los profesores de lenguas extranjeras deben saber cómo crear situaciones de comunicación real usando recursos didácticos. Hoy, muchos quieren adquirir la capacidad de expresarse oralmente en una lengua extranjera. Se trata de una capacidad muy compleja que consiste en muchas destrezas y habilidades. También, muchos factores afectivos influyen en el desarrollo de esa capacidad. Para enseñar con éxito, tenemos que saber las todas características específicas de la producción oral. Los profesores deben prestar más atención a las necesidades individuales de los alumnos, a sus actitudes y creencias y a sus emociones. De esa manera se puede facilitar el proceso de aprendizaje. En los siguientes capítulos, vamos a ver cómo han cambiado los métodos y teorías lingüísticas, qué importancia dan a la producción oral y a la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera

En el estudio de los métodos aparecen cambios significativos en los años 50 y 60 cuando empieza a desarrollarse la conciencia de las ciencias lingüísticas. Por consiguiente, el foco cambia desde la perspectiva *cómo enseñamos* a *cómo aprendemos* y el término “método” sufre muchas redefiniciones en este tiempo. Cuando hablamos de la metodología del español como lengua extranjera, el interés crece a partir de los años 50 porque en estos años la lengua comienza a ganar prestigio como medio de comunicación internacional (Melero Abadía,

2000). Sin embargo, para comprender la evolución de la importancia de la producción oral y de los factores afectivos tenemos que remontarnos a los principios de los métodos.

A través de la historia de la enseñanza de las lenguas, los didactas han intentado definir los principios metodológicos con los que construían programas para enseñar una lengua extranjera. La evolución de los métodos ahora puede resultar lineal, pero corrientes metodológicas muy diferentes convivían en una misma época. En este capítulo vamos a hablar de los métodos más importantes mencionados en Melero Abadía (2000). Empezamos con los métodos tradicionales como el método gramática y traducción, reformista, directo y terminamos con la aparición del enfoque comunicativo que es el punto decisivo en la historia de los métodos.

A finales del siglo XVIII, cuando el latín dejó de ser lengua franca apareció la necesidad de comunicarse con otra gente y por eso empezaron a aprenderse lenguas extranjeras del mismo modo como antes se aprendía el latín. De esa necesidad, en Prusia surgió el método gramática y traducción. Se trataba de un método en el que el profesor tenía un papel dominante, se explicaban las reglas gramaticales y predominaba la lengua escrita, por consiguiente no había ejercicios de expresión oral. Tampoco se prestaba la atención a los factores afectivos. Esas reglas estrictas no podían corresponder a la realidad de las lenguas vivas, solamente se podían aplicar a la enseñanza del latín. La capacidad de hablar empezó a ganar más importancia con el Movimiento de Reforma que surgió a finales del siglo XIX. En ese tiempo se desarrollaron métodos como el método directo, el método audiolingual y audiovisual y la enseñanza situacional. El método directo prestaba mucho más atención a la lengua oral y a las necesidades comunicativas de los alumnos. El vocabulario y las situaciones tenían mucha más importancia que la instrucción de la gramática. Con el método directo, todo se hacía oralmente y el proceso de enseñanza era inductivo, a diferencia del método gramática traducción. Sin embargo, este método también fue criticado porque las situaciones o diálogos que se practicaban en la clase eran artificiales y el profesor no hacía correcciones, lo que llevaba a la fosilización de los errores (Martín Sánchez, 2009). El método audiolingual apareció en los tiempos de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos y se considera el heredero del método directo. Nació por las necesidades políticas y militares, sin embargo, se trataba del primer método que tenía un enfoque o programa fijado. Lo más importante era obtener la capacidad de comprender y pronunciar, después se practicaba leer y escribir. Se hacía mucho énfasis en repetición de las palabras y en la imitación del hablante nativo para

obtener la fluidez oral (Hernández Reinoso, 2000). Al mismo tiempo, en Francia, se desarrolló el método audiovisual con principios iguales al método audiolingual pero con distinto planteamiento didáctico. El método audiovisual prefería presentar la lengua primero con las imágenes y después pasar a la expresión oral. Las críticas de esos nuevos métodos que centraban sus programas alrededor de la expresión oral iniciaron un período nuevo que podemos dividir en dos corrientes. La primera son los métodos humanísticos que prestan más atención a lo afectivo, la otra que se denomina enfoques contemporáneos.

Los métodos humanísticos se desarrollan en los EE.UU. y su característica más importante es el foco que pasa de la materia a los participantes. El profesor ya no es el personaje dominante que dirige toda la clase, ahora el profesor y el alumno colaboran y diseñan la clase juntos. Se toman en cuenta las emociones de los alumnos y ellos son responsables de su propio aprendizaje. Además, es muy importante el buen ambiente de las clases que posibilita al alumno aprender con facilidad. Vamos a mencionar unos de los métodos más conocidos: la vía silenciosa, la sugestopedia, la respuesta física total y el aprendizaje cooperativo (Melero Abadía, 2000; Hernández Reinoso, 2000). Estos métodos no tuvieron tanto éxito porque muchos de ellos no tenían un programa bien fijado o no tenían una base lingüística firme para llevarlos a cabo. No obstante, tuvieron impacto en la manera en la que entendíamos la clase. Introdujeron el término de la dimensión afectiva de la enseñanza. Arnold (2000) destaca que la dimensión afectiva no se opone a la cognitiva. Cuando se combinan correctamente pueden dar mejores resultados en el proceso de aprendizaje. En los siguientes capítulos, vamos a hablar detalladamente de la dimensión afectiva en las clases de lengua extranjera.

En este capítulo hemos visto los inicios de la historia de los métodos de enseñanza. Aunque había muchas discusiones entre los didactas, todos reconocían la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Todos estos diferentes métodos y corrientes llevaron a muchos nuevos descubrimientos y avances que posibilitaron la aparición del enfoque comunicativo.

2.2. Enfoque comunicativo

Actualmente se critica mucho el término “método” porque se iguala a prescripción de lo que hay que hacer en las clases. A lo largo de los años se ha intentado buscar el mejor método que funciona en cualquier contexto pero un concepto así no existe. Los principios metodológicos no pueden ser universales porque no se pueden adaptar en cada clase. En los años 70 y 80 del siglo XX, como hemos visto, el modelo de los métodos sufre una crisis. Aparecen varios avances en psicología, en psicolingüística y en el estudio de la lengua (Melero Abadía, 2000). Las investigaciones sobre la adquisición de L2 ponen en duda la universalidad de método y concluyen que el aprendizaje no se puede predecir de antemano ya que se trata de un proceso muy complejo. El concepto de enfoque empieza a sustituir al de método y se trata de un concepto más amplio que toma en cuenta a los profesores y a los alumnos, no solamente la materia que trabajan.

En los EE.UU. a mediados de los años sesenta se empieza a rechazar la teoría lingüística del método audiolingüístico después de la crítica de Chomsky a la teoría estructural. Se pone de manifiesto que la lengua no es solamente un conjunto de reglas que primero se tienen que aprender, sino que se trata de un fenómeno complejo e impredecible que se puede aprender a través del uso y la comunicación. Aparece el término de “enfoque comunicativo” que se conoce también como enseñanza comunicativa, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional (Hernández Reinoso, 2000).

El enfoque comunicativo destaca el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Al mismo tiempo se crea el término de competencia comunicativa de la que vamos a hablar detalladamente en el siguiente capítulo. La meta final del aprendizaje de una lengua extranjera es obtener la competencia comunicativa, es decir, poder comunicarse adecuadamente en esa lengua, pero también desarrollar las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. La aparición de esas corrientes, que dan tanta importancia a la comunicación y la interacción, es el punto crucial en la historia de los métodos. La función principal de la lengua ahora es la interacción y la comunicación. Esto quiere decir que el aprendizaje proviene mediante actividades de comunicación real a contrario de los métodos anticuados que promovían el aprendizaje de reglas o la imitación del modelo. No obstante, esto no significa que los métodos tradicionales no se usen ya. Los métodos tradicionales todavía pueden formar parte de un ejercicio o de una práctica, pero ahora se trata de combinar los métodos y enfoques. El

enfoque comunicativo da más importancia al alumno y se preocupa de que las tareas sean significativas para él. Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse entre sí. La corrección pasa a segundo plano y se trata de obtener fluidez lingüística. Por consiguiente, el profesor se convierte en un consejero y un gestor del proceso del grupo (Martín Sánchez, 2009). Este enfoque, como todos los métodos y teorías, tuvo muchas críticas. Los expertos en enseñanza no estaban de acuerdo con hacer más hincapié en el uso de la lengua porque creían que de esa manera el contenido gramatical había perdido la importancia. También, aparecieron dudas si era adecuado para las diferentes edades y niveles de enseñanza. Otra de las críticas al enfoque comunicativo era la falta de autenticidad de las tareas. Aunque se intentaba hacerlas significativas y auténticas, todavía no parecía a la comunicación real (Melero Abadía, 2000).

Con el enfoque por tareas, que aparece en los años 80, se revitaliza y mejora el enfoque comunicativo. Este enfoque tuvo gran aceptación y se considera el heredero del enfoque comunicativo. Gracias a los nuevos descubrimientos lingüísticos y psicológicos, el enfoque por tareas incorpora más comunicación auténtica, se introducen términos como autonomía del alumno y se da más importancia a lo afectivo, es decir, a la motivación. Las tareas significativas aumentan la motivación del alumno, por lo tanto el alumno hace las tareas con facilidad. El alumno se convierte en promotor de su propio aprendizaje y toma decisiones. Por consiguiente, se empiezan a estudiar estrategias de aprendizaje y la manera en la que aprendemos (Zanón, 1994). Martín Sánchez (2009) destaca que las tareas sirven para construir la gramática del alumno. El profesor presenta a los alumnos actividades con diferentes focos: en la forma, en el uso o ambos al mismo tiempo y de esta manera, comunicándose, nuestros alumnos aprenden la gramática y el vocabulario. Se piensa que de esta manera se aprende más fácil y se obtiene fluidez en el habla. Además, los alumnos pueden ser más creativos en la producción y se liberan de todas sus inhibiciones hablando y practicando el idioma.

Hoy hablamos de la situación postmétodo (Kumaravadivelu, 1994). Los profesores no escogen un método para trabajar en su clase, sino que el profesor con sus conocimientos y destrezas, diseña para sí mismo una alternativa que puede ser una mezcla de los métodos y enfoques que mencionamos antes. Los métodos convencionales nacieron de los teóricos, mientras que en la situación postmétodo el docente diseña su clase y propone prácticas innovadoras. Kumaravadivelu propone un marco estratégico para la enseñanza de lenguas

extranjeras que consta de macroestrategias y microestrategias. Su marco no es prescriptivo, se trata de un conjunto abierto de opciones que promueven la autonomía del alumno, la conciencia lingüística, la integración de las destrezas lingüísticas, la conciencia social y cultural. Hoy es muy importante que los profesores tengan la libertad de organizar sus propias clases obteniendo el equilibrio entre los conocimientos que tienen y las innovaciones que quieren incorporar en su clase.

2.3. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en el estudio de la adquisición de segundas lenguas. En los últimos veinte años ha crecido el interés por el campo de la competencia comunicativa y se discute cómo definir el término apropiadamente y cómo investigarlo. En este capítulo vamos a hablar sobre el proceso del desarrollo del concepto y de la teoría de la competencia comunicativa desde finales de los años '60 hasta hoy. Además, se van a presentar modelos de competencia comunicativa con sus correspondientes investigaciones.

Los primeros intentos para definir la competencia comunicativa, aparecen con Chomsky. Chomsky (1965, en Bagarić Medve, 2012) establece una nueva teoría en la que diferencia dos términos: competencia y actuación. Según él, la competencia es el conocimiento que el hablante u oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua. Asimismo, el que posee la competencia lingüística no comete errores, no vacila mientras habla, no tiene pausas etc. Podemos decir que se trata de un hablante idealizado. La teoría de Chomsky provocó varias reacciones buenas, pero también muchas críticas. Lo que se puede deducir es que Chomsky define solamente la competencia gramatical y que descuida completamente al contexto de las situaciones comunicativas. Esto fue una visión idealizada de la competencia comunicativa que muchos no comprobaron, sino que recurrieron a la de Dell Hymes, que les pareció más realista.

Uno de los críticos de la teoría de Chomsky fue Dell Hymes, sociolingüista y antropólogo americano, que dio la definición actual de la competencia comunicativa. A diferencia de Chomsky, Hymes incluye el elemento funcional de la lengua. Ya no se trata solamente del conocimiento de las reglas gramaticales, sino también del uso apropiado de ese conocimiento. Su hablante no es idealizado, es realista y posee el conocimiento del contexto en el que la comunicación se produce. Como dice Hymes (1972: 278) la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Por consiguiente, divide la competencia comunicativa en la competencia gramatical y la competencia para usar. Riley (1996, en Bagarić Medve, 2012) comenta que la teoría de Hymes también es idealizada porque la comunicación es la negociación entre personas. En los años 70 del siglo XX, Lyons introduce el elemento sociocultural. Lyons (1998) opina que la persona competente, no posee solamente la competencia lingüística y sociolingüística, sino que tiene que obtener la competencia sociocultural ya que la comunicación está determinada por la sociedad.

Con el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa y por su gran impacto en la lingüística aplicada, empiezan a surgir varios modelos que tratan de representar los elementos y aspectos de la competencia comunicativa. Uno de los primeros que propone su marco es Munby (1978, en Bagarić Medve, 2012). Su marco consiste en tres componentes: orientación sociocultural, la base sociosemántica del conocimiento lingüístico y el componente discursivo.

El marco teórico que tuvo más repercusiones que el de modelo de Munby fue el de Canale y Swain (1980). Su modelo resultó de la investigación en la que analizaron varios conceptos de la competencia comunicativa junto con los análisis de los enfoques comunicativos que se usan en el aprendizaje de lenguas. En su trabajo, Canale y Swain incorporaron las investigaciones de teóricos como Hymes y Munby, creando su marco teórico de la competencia comunicativa que tuvo el mismo objetivo que el de Munby, y eso era usarlo en la creación de currículo y en la evaluación del programa de aprendizaje de segundas lenguas (Bagarić Medve, 2012). El modelo de Canale y Swain consta de: competencia gramatical, que es la capacidad de producir enunciados según las reglas gramaticales de la lengua; competencia sociolingüística, la habilidad de crear enunciados según las situaciones sociales; competencia estratégica que “está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la

comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980: 30) y la competencia discursiva, que se refiere al modo en que se combinan formas gramaticales para conseguir unidades de texto comprensibles.



Figura 1. Modelo de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980)

El modelo sugerido por Canale y Swain fue criticado porque no provino de una investigación empírica, pero todos estaban de acuerdo que su modelo era una representación muy buena de que la competencia comunicativa abarca. Su marco no explica si alguno de los elementos tiene más o menos importancia y en qué nivel de la adquisición de una lengua, no tenemos información de cómo los elementos influyen unos a otros etc. Sin embargo, su teoría es muy relevante y se usa hoy en día.

Otro modelo que es importante mencionar es el modelo de Bachman y Palmer (1996). Su teoría explica que en la competencia comunicativa influyen muchas características de los usuarios de la lengua como, por ejemplo, sus características individuales, conocimiento del tema, factores afectivos y competencia lingüística. Bachman y Palmer ponen más énfasis en la descripción de los elementos de la competencia comunicativa y las relaciones de los elementos en la producción lingüística. La competencia lingüística o la competencia en la lengua está dividida en competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa se refiere a la competencia gramatical que incluye vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y ortografía y a la competencia textual que posibilita la comprensión y la producción de textos. Por otra parte, la competencia pragmática comprende la competencia sociolingüística e ilocutiva, es decir, el conocimiento del uso apropiado de la lengua según el contexto social y comunicativo. La competencia estratégica para Bachman incluye los mecanismos psicocognitivos que posibilitan al usuario ejercer la lengua. El modelo de Bachman y Palmer trata de diferenciar el conocimiento y la habilidad de uso de la lengua y es de gran importancia en el campo de la evaluación.



Figura 2. Modelo de competencia comunicativa de Bachman y Palmer, 1996 (Cenoz Iragui, 2004)

Al final de la representación de los modelos de competencia comunicativa, vamos a describir el modelo que propone el Marco Común Europeo de Referencia (2002). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. En este documento se define el término de competencia como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias están divididas en competencias generales y competencias comunicativas. El MCER explica que las competencias generales, aunque no están directamente relacionadas con la lengua, son necesarias para la ejecución de las tareas con éxito, sean o no sean lingüísticas. La división del MCER puede verse en la tabla siguiente pero nosotros vamos a explicar solamente las comunicativas.

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
<p><u>Conocimiento declarativo (saber)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • conocimiento del mundo • conocimiento sociocultural • conciencia intercultural <p><u>Destrezas y habilidades (saber hacer)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • prácticas • interculturales <p><u>Competencia existencial (saber ser)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • actitudes • creencias • motivaciones • estilos cognitivos • valores • factores de personalidad <p><u>Capacidad de aprender (saber aprender)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación • destrezas heurísticas • reflexión sobre el sistema fonético • destrezas de estudio 	<p><u>Competencias lingüísticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • léxica • semántica • gramatical • fonológica • ortográfica • ortoepía <p><u>Competencia sociolingüística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • marcadores lingüísticos de las relaciones sociales • expresiones de sabiduría popular • normas de cortesía • dialectos y acentos • diferencias de registro <p><u>Competencias pragmáticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • discursiva • funcional • organizativa

Figura 3. Modelo de competencia comunicativa (MCER, 2002)

El modelo de competencia comunicativa del MCER consiste en tres componentes: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Cada uno de los componentes está determinado y el MCER explica en detalles los niveles de cada uno. Por consiguiente, la competencia lingüística incluye el conocimiento de los componentes de los sistemas y subsistemas de la lengua y la capacidad para usarlos correctamente (MCER, 2002: 13). Incluye los subcomponentes siguientes: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica. La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Se explican los elementos importantes para la cortesía, las relaciones sociales, las diferencias entre los dialectos y registros etc. Es muy interesante que la competencia pragmática incluya la competencia discursiva y funcional que en muchos modelos que hemos visto antes están representadas como componentes individuales. Además, añaden la competencia organizativa que se refiere al conocimiento del alumno que le permite secuenciar los mensajes según los esquemas de interacción y de transacción. Los autores del MCER no ven la competencia estratégica como una parte de la competencia lingüística porque describen las estrategias en un sentido muy amplio. Mencionan las estrategias cuando hablan del uso de la lengua y destacan mucho las estrategias comunicativas.

Podemos concluir que a pesar de que existen muchos modelos, hasta hoy no se ha creado uno que refleje la naturaleza compleja de la competencia comunicativa. Los modelos que mencionamos han enumerado los elementos de la competencia comunicativa y han descrito un poco las relaciones entre los elementos. Sin embargo, esas teorías no ofrecen una perspectiva cualitativa – la importancia que traen los elementos de esa unidad que se llama competencia comunicativa.

3. LA LENGUA ORAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Como hemos visto en los capítulos anteriores, antes saber un idioma significaba saber bien su gramática y sus reglas. El vocabulario se aprendía de memoria a través de listas y no se hacía mucha práctica oral. Por consiguiente, los alumnos eran incapaces de expresarse oralmente. Gracias al enfoque comunicativo y a la introducción del término de competencia comunicativa, la situación cambió drásticamente y los profesionales del aprendizaje se dieron cuenta de que la producción oral merecía mucha más atención.

La producción oral es la destreza más difícil debido a los factores que influyen en ella. Según Brown (1994, en Murad, 2004: 14), “el habla es un proceso interactivo donde se construye el significado que incluye la producción, la recepción y el procesamiento de la información”. Para comprender la naturaleza compleja de la destreza oral, en las siguientes páginas veremos los tipos de esta destreza según varios autores, los factores que influyen en ella, la manera en la que se corrige y las actividades.

Para empezar vamos a mencionar que se pueden identificar dos grandes grupos de lengua oral: monólogos y diálogos (González, 2008). En un monólogo solamente una persona usa el lenguaje tratando un asunto mientras la audiencia escucha y no tiene oportunidad de interactuar. Esto puede ser una presentación de un libro, una conferencia, un discurso político etc. Se distinguen dos tipos de monólogos: planificados y espontáneos. Por otra parte, el diálogo implica dos o más personas que se comunican entre sí y se divide en dos subgrupos: transaccional e interpersonal o interaccional. El diálogo transaccional se refiere a la transmisión de información fáctica y concreta. En cuanto al diálogo interpersonal o interaccional, su papel es mantener relaciones sociales; es decir, su función principal es intercambiar ideas y opiniones.

Alonso (2011) menciona tres tipos de producción oral: expresión oral, interacción oral y mediación oral. En cuanto a la expresión oral, se trata de una persona que habla y transmite su mensaje. Esto puede ser un discurso, conferencia o sermón. Podemos decir que es el tipo más fácil porque el hablante puede planear su discurso de antemano y nadie lo interrumpe mientras habla. Por otra parte, la interacción oral comprende la intervención del interlocutor. Esto significa que el hablante y el oyente cambian sus roles, hacen preguntas uno a otro, mantienen la conversación. Por consiguiente, este tipo de producción oral tiende a ser

problemática para los alumnos. Además, la conversación no se puede predecir; al mismo tiempo tenemos que escuchar, entender y producir nuestros propios enunciados. El tercer tipo de producción oral es mediación oral. En este tipo de producción uno actúa como un canal de comunicación entre dos personas. Ejemplos de la mediación oral son la traducción o la interpretación.

Además, es importante mencionar el modelo de MCER (2002) que es similar a la división que mencionamos. El MCER hace distinción entre dos tipos de actividades de lengua, cuando hablamos de la expresión oral. Las actividades en las que el usuario ejerce un solo papel de emisor o receptor en el acto comunicativo y las actividades en las que el usuario alterna su papel de productor o receptor. A través de estas actividades de lengua, los usuarios llevan a cabo las tareas comunicativas. Se menciona también la situación en la que el hablante actúa como un canal de comunicación y esto se llama mediación. El MCER destaca que las actividades de mediación pueden ser interactivas o no interactivas.

El MCER no solo describe la lengua oral y sus tipos, sino que también presenta una tabla en la que podemos ver qué se espera de los alumnos según los niveles de aprendizaje.

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Figura 4. Expresión oral (MCER, 2002: 62)

En la tabla presente podemos ver que en los niveles básicos A1 y A2 se espera lo fundamental de los alumnos. Los alumnos tienen que saber expresar información básica sobre sí mismos y de su entorno. En los niveles B1 y B2, los alumnos deben realizar descripciones y presentaciones claras más sistematizadas y con más detalles. En cuanto a los niveles C1 y C2, se espera de los alumnos que hablen con fluidez y creen discursos complejos muy naturalmente, como si fueran hablantes nativos.

La producción oral es una destreza muy compleja porque incluye varias microdestrezas y muchos factores influyen en ella. Los alumnos tienden a tener problemas con expresarse oralmente por una serie de factores socioafectivos. Vamos a hablar más en detalles en los siguientes capítulos, pero vamos a mencionar algunos. Uno de los factores que influyen mucho en la destreza oral es la personalidad del alumno, dice Alonso (2011). Cada uno de los alumnos tiene su personalidad. Algunos son más abiertos, les gusta hablar y a otros no les gusta tanto compartir sus opiniones. A veces la timidez y el miedo que sienten ante una práctica oral pueden bloquear completamente al alumno y le impiden expresarse. Además, los alumnos pueden tener miedo a cometer errores mientras hablan. Esto también puede inhibir la expresión oral. Otros factores, que son más controlables, son los factores cognitivos. Por ejemplo, se trata de la elección del tema que puede ser crucial para los alumnos. Si el profesor organiza un debate con un tema que no es actual o no les interesa a los alumnos, es seguro que la práctica no terminará con éxito. Los profesores tienen que escoger temas cercanos a sus alumnos para que ellos puedan formar sus argumentos y hablar. Los profesores deben secuenciar los materiales y ejercicios bien para que los alumnos puedan después utilizarlos de manera adecuada. Deben proveer las palabras y las construcciones gramaticales antes de la práctica oral y también trabajar la pronunciación para que los alumnos obtengan confianza. Si los profesores no lo hacen de tal manera, las prácticas orales no darán resultados buenos.

Ramírez Martínez (2002: 58) destaca que la expresión oral es más que hablar y escuchar. No se trata solamente de transmitir o interpretar “los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja [...] es bastante más”. Es muy importante aprender y poder transmitir el sentido de enunciado de una manera muy natural y viva. Esto quiere decir que no comprendemos y producimos solamente las palabras sino el tono, el ritmo, la intensidad de la voz y su velocidad. El autor también añade los suspiros, la risa, el llanto u otros signos acústicos que dan significado al enunciado de un hablante. También menciona las características de un buen hablante. Un buen hablante es una

persona que puede emitir signos con los que puede transmitir una información y estos signos se pueden interpretar de una manera apropiada por el receptor. Además, un buen hablante toma en consideración a sus interlocutores, la complejidad del asunto del que habla y escoge el registro adecuado a la situación comunicativa (1994, Sperber-Wilson, en Ramírez Martínez, 2002).

Hemos visto que la destreza oral es una destreza muy compleja. Es la destreza más importante y lo podemos ver en la vida real. Lo primero que aprendemos como niños, de forma natural, es hablar. La mayoría de la comunicación cotidiana es en forma oral – las conversaciones y los diálogos. El habla es algo que aprendemos de forma inconsciente y sin esfuerzo como niños. Por otra parte, aprendemos a leer y escribir de una forma consciente y artificial con instrucciones de los padres y profesores. De todo esto podemos deducir que aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera es algo muy natural, pero muy oscuro y difícil para nosotros los humanos (Agustín Llach, 2007). Precisamente porque lo usamos en la vida diaria, la lengua tiene su funcionalidad; es decir, la lengua oral nos sirve para expresarnos y posee varias funciones. Halliday (1975, en González, 2008: 61) habla de las siete funciones básicas de la lengua que son típicas de la lengua del niño que aprende a hablar y que pueden servir de guía en el aprendizaje de una L2. Además, estas funciones pueden describir el lenguaje oral de un adulto, pero en una fase más elaborada. Estas funciones son las siguientes:

1. instrumental (“yo quiero”) para expresar deseos o necesidades;
2. reguladora (“haz lo que te digo”) para regular el comportamiento de otros;
3. interactiva (“tú y yo”) para relacionarse con otras personas;
4. personal (“aquí estoy yo”) para expresarse de sí mismo;
5. heurística (“dime porqué”) para hacer preguntas;
6. imaginativa (“imaginemos”) para formar hipótesis;
7. informativa (“tengo algo que decirte”) para compartir informaciones nuevas.

Ahora, cuando hemos visto algunas características y funciones de la lengua hablada y los factores que influyen en ella, tenemos que mencionar el papel que el profesor desempeña en el desarrollo de la destreza oral. Díaz (2010) destaca que el profesor desempeña un papel receptivo y él es un facilitador de la práctica oral. Las tareas de un profesor son: escoger y preparar la actividad, proveer los recursos y dar instrucciones iniciales. Los profesores deben observar la actividad e interrumpirla solamente si los alumnos tienen problemas o se necesita una explicación adicional. Además, el profesor debe ver lo que sus alumnos han aprendido con éxito y lo que todavía les cuesta aprender. Con todas esas observaciones puede hacer una clase de repetición o seguir con su programa. Ese tipo de actividades ayuda mucho a los profesores porque pueden ver cómo sigue el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En teoría todo suena muy fácil de ejecutar, pero en realidad los profesores se encuentran con muchos problemas a la hora de hacer una práctica oral. Si las clases tienen un gran número de alumnos es muy difícil organizar una práctica oral que sea exitosa para todos. Alonso (2011) dice que es aconsejable formar grupos más pequeños y de tal manera todos puedan practicar la destreza oral. También, es importante para el profesor que tenga un objetivo de la actividad que quiere realizar. Las actividades deben tener un objetivo para que al final de la misma los alumnos tengan la sensación que han practicado o aprendido algo. Los objetivos de una práctica oral pueden ser: dar argumentos en una discusión, llevar a cabo un debate, decidir a donde ir de viaje de vacaciones etc. De tal manera, la práctica tendrá más sentido para alumnos y así van a participar en ellas con muchas más ganas. Por otra parte, siempre puede haber un alumno que tiene resistencia a hablar. Puede tener varias razones para rechazar su participación en la actividad, por ejemplo, no le gusta trabajar en grupos o parejas o tiene miedo al error. Con este tipo de alumnos, el profesor tiene que cambiarles la actitud y mostrarles que de esa manera no van a tener mucho éxito en aprender a expresarse en lengua extranjera. El profesor debe crear un ambiente amigable y relajado, escoger temas interesantes y tareas que tienen sentido para los alumnos. Cuando los que no tienen ganas de hablar comprendan la práctica oral como un juego y los que tienen miedo al error lo comprendan como un ejercicio que no es tan serio, van a participar en las actividades orales.

3.1. La corrección en la producción oral

En cuanto a la corrección, es muy importante realizarla sin intimidar a los alumnos o interrumpir el flujo de la actividad. Primero, es muy importante aceptar el error como algo normal y frecuente. Es normal cometer errores cuando aprendemos una nueva lengua y ellos son necesarios para este proceso. Haciendo y corrigiendo nuestros errores, aprendemos y mejoramos nuestro conocimiento de la lengua. Uno de los papeles más importantes y más difíciles que tiene el profesor es cómo y cuándo corregir. A veces si el profesor corrige cada error que el alumno comete, el alumno puede perder el hilo conductor de su exposición. Por otra parte, si no se corrige nada, los errores se pueden fosilizar.

Lo primero que vamos a mencionar es la diferencia entre error, falta y lapsus. Los errores suceden cuando el alumno no sabe o no domina una regla de la lengua extranjera. Eso pasa por falta de conocimiento, por ejemplo, de irregularidades de la lengua, o por interferencia de la lengua materna o de otras lenguas. A diferencia del error, las faltas son las violaciones accidentales de las reglas que el alumno habitualmente sabe. Los lapsus los hacemos todos, incluso como hablantes nativos. Ellos son causados por factores extralingüísticos que pueden ser falta de concentración, cansancio, desinterés o nerviosismo. En otras palabras, los lapsus no tienen relación con el conocimiento del alumno, sino con el estado psicológico que en momento dado le impide usar lo aprendido de manera correcta (1967, Corder, en Maldonado Martínez de la Casa, 2013).

Antes de una práctica oral, es importante determinar quién corrige, cuándo y cómo se corrige (Barbero Carcedo, 2008). Los profesores pueden ser los que corrigen porque solamente ellos pueden ver si se trata de un error propiamente dicho. A veces los alumnos pueden corregirse uno a otros, pero solamente si se trata de las faltas. Los alumnos saben cuándo cometen una falta porque es una violación accidental y por eso pueden corregirse unos a otros o autocorregirse. En cuanto a la pregunta cuándo corregir, existen dos opciones: corregir inmediatamente o después del error. La corrección inmediata es más apropiada para los niveles bajos cuando es importante crear la conciencia sobre el error y su corrección. No obstante, en los niveles avanzados es más adecuado corregir los errores al final de la clase o al final de una actividad porque son errores que no afectan mucho a la comunicación. Después,

una clase entera se puede dedicar a los errores cometidos en la práctica oral y así los alumnos se pueden autocorregir.

La manera en la que el profesor corrige es muy individual y depende de las circunstancias, de la clase y del profesor mismo. No obstante, Alonso (2011) diferencia cuatro pasos en la corrección. Primero es detectar el error, es decir, concientizar el error al alumno. Luego, es importante decir dónde está el error y de qué tipo de error se trata. Así, el alumno puede autocorregirse, y por eso es importante darle un poco de tiempo. Al final, el profesor o el alumno mismo corrigen el error que ha cometido. En conclusión, es importante encontrar un equilibrio cuando se corrige. Si no se corrige nada, el alumno puede interpretar su producción como correcta, pero si se corrige demasiado, eso puede provocar desmotivación de nuestros alumnos. Cada profesor busca su equilibrio y su manera de corregir, usando todos los conocimientos metodológicos que posee.

3.2. Actividades de producción oral

Alonso (2011) ofrece una variedad de actividades que se pueden emplear en las prácticas de producción oral. Para una clase exitosa, es muy importante escoger las actividades adecuadas a los objetivos de la clase. En este apartado vamos a mencionar diferentes tipos de las actividades de producción oral.

La actividad que incluye dibujos o viñetas puede ser muy creativa si los profesores lo usan bien. No se trata de repartir los dibujos y pedir a los alumnos que los describen. Los profesores tienen que hacer esa actividad comunicativa e interactiva. Por ejemplo, los alumnos pueden inventar pequeños diálogos entre personas que aparecen en las viñetas o pueden practicar contenidos gramaticales usando los tiempos pasados o condicionales. Otra actividad muy interesante puede ser la exposición o una pequeña conferencia. A veces ese tipo de actividad no les gusta a los alumnos porque crea miedo en ellos. Mucha gente tiene miedo de hablar en público y es mucho más difícil cuando se habla en una lengua extranjera. Sin embargo, se trata de un ejercicio que puede romper este miedo al discurso público. La actividad se puede emplear así: cada alumno escoge un tema que le interesa y hace una exposición en PowerPoint. Es importante darles a los alumnos la opción de escoger lo que a ellos les interesa. De esa manera, podemos reducir el estrés y el miedo porque van a hablar

sobre algo que les gusta. Los alumnos pueden usar todo tipo de recursos visuales, fotografías y video pero no deberían leer su exposición; sino que tendrían que hablar sobre lo aprendido. Al final de la exposición pueden preparar una actividad para sus compañeros o darles la oportunidad para que hagan preguntas. Como he dicho, esas actividades pueden ser muy útiles porque los alumnos practican hablar en público y vencen el miedo a eso. Sin embargo, las presentaciones individuales tienden ser muy difíciles para los alumnos porque causan ansiedad y nerviosismo ya que están solos delante de la clase. El debate es una actividad que incluye a todo el grupo y por eso puede provocar mucho más disfrute en los alumnos. Los debates pueden ser muy útiles porque de esa manera los alumnos aprenden a expresar sus opiniones en lengua extranjera. Aprenden a formar opiniones y argumentos sobre un tema que conocen. Es importante escoger un tema cotidiano y cercano a los alumnos. Los profesores no deben darles un tema grande y serio porque les va a resultar difícil formar opiniones o buscar el vocabulario apropiado sobre ese tipo de temas. Muchas veces los temas simples y cotidianos dan más éxito porque los alumnos no tienen que esforzarse mucho ya que tienen sus opiniones al respecto.

El tipo de actividad que escoge el profesor es muy importante. El profesor debe tener en cuenta el tamaño y la dinámica del grupo y las preferencias de los alumnos. Es esencial tomar en cuenta los factores afectivos de los alumnos y evitar las actividades que les producen ansiedad u otros sentimientos negativos. Muñoz Torres (2010) realizó un estudio en el que quería determinar las actividades de aula que provocan más ansiedad en los alumnos chinos que estudian español como lengua extranjera. Los resultados demostraron que las actividades de expresión oral son las que provocan más ansiedad en los alumnos chinos. Lo que les resultaba más difícil era hacer una presentación oral individual delante de la clase y narrar una historia. Por otra parte, las actividades que incluían sus compañeros, interacción y trabajo en parejas en los alumnos provocaban menos ansiedad.

Para concluir, podemos decir que la destreza oral es muy difícil de practicar ya que puede provocar más ansiedad en los alumnos que las otras destrezas. Precisamente por esto, es esencial escoger una actividad en la que todos los alumnos quieran y puedan participar. Tomando esto en cuenta, los profesores tendrán clases de mejor calidad y más exitosas, en las que van a disfrutar junto con sus alumnos.

4. LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Los factores afectivos son los factores internos que influyen en nuestro comportamiento. El término variable afectiva “cubre todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos y las emociones del aprendiente” (Park y Lee, 2007: 197). Tradicionalmente los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se clasifican en dos variables, previamente dicha, la variable afectiva y la variable cognitiva. A diferencia de la variable afectiva, la cognitiva comprende todos los procesos mentales y las capacidades racionales del alumno (Davis, 2014: 1). Inicialmente se daba mucho más atención a la variable cognitiva porque no se había estudiado tanto la variable afectiva, ni se incluía como un factor importante, pero con el tiempo y los nuevos descubrimientos en el campo de psicología se empezó a destacar que lo afectivo y lo cognitivo estaban estrechamente relacionados entre sí (Schumann, 1994 en Arnold, 2000).

El interés por lo afectivo nace implícitamente en las obras de Dewey, Montessori y Vygotsky en la primera mitad de este siglo. No obstante, se le dio más importancia con el desarrollo de la psicología humanística en los años sesenta con Maslow y Rogers. Además, es importante mencionar el movimiento de confluencia educativa y sus teóricos George Isaac Brown y Gloria Castillo (Arnold, 2009). Ellos enfatizaban la necesidad de unir lo cognitivo con lo afectivo en la enseñanza porque solamente de esta manera se podía educar a una persona. A finales de los años sesenta aparecen muchos más que escriben sobre estas ideas. Los representantes de la enseñanza humanística de lenguas como Stevick y Rinvolucrí (2000) intentaban incorporar más la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de LE. Con el reconocimiento de la dimensión afectiva, la manera en la que se enseña ha avanzado mucho en los últimos veinticinco años.

Según Arnold (2009) los factores afectivos se dividen en factores personales y factores sociales. Vamos a poner más énfasis en los factores personales, especialmente en la ansiedad, la autoestima y las actitudes de los alumnos.

4.1. La ansiedad

En psicología, la ansiedad se define como “un estado emocional displacentero, caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión o preocupación y por activación del sistema nervioso autónomo” (Spielberger, 1983). Cuando hablamos del proceso del aprendizaje, la ansiedad es uno de los factores negativos relacionado con el miedo, la frustración y la inseguridad que puede disminuir la posibilidad de aprender con éxito, o en casos extremos, impedir completamente el proceso de aprendizaje. Todavía no se sabe por qué los alumnos sienten ansiedad cuando aprenden una lengua extranjera. No obstante, se puede concluir porque las clases de una lengua extranjera provocan mucho más ansiedad que otras clases. Lo vamos a ver en siguientes páginas.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) explican el término ansiedad y mencionan los tres tipos de ansiedades que están relacionados entre sí. Se trata de la aprensión a la comunicación, la ansiedad a las evaluaciones y el temor a una evaluación negativa. El primer tipo de ansiedad es la aprensión comunicativa que se refleja en el sentimiento de timidez que provoca ansiedad y ese tipo de personas no puede comunicarse fácilmente de forma oral. Es decir, a ellos les resulta difícil hablar en parejas o grupos, además tienen miedo de hablar en público. Esas personas sienten mucha más ansiedad en una práctica oral en clase de lenguas extranjeras. Puesto que mencionamos antes que es necesario para alumnos que hablen en la clase de lenguas extranjeras para desarrollar la competencia comunicativa, es muy difícil para ellos participar voluntariamente en las prácticas orales (Horwitz y otros, 1986). La ansiedad a las evaluaciones es el tipo de miedo que puede aparecer en cualquier tipo de clase, no solamente en clases de lenguas extranjeras. Por lo tanto, se trata del miedo a fracasar en un examen oral o escrito. Los alumnos de este tipo siempre quieren obtener resultados perfectos y por esa idea tienen más posibilidad de fracasar. Puesto que el aula de una lengua extranjera es el lugar de evaluación frecuente, esto les causa estrés y provoca ansiedad (Horwitz y otros, 1986). Y al final, el temor a una evaluación negativa se refiere a la evaluación del profesor o de los otros alumnos de la clase. Este tipo de alumnos se preocupan mucho de lo que los otros pueden pensar sobre su actuación en una lengua extranjera. Este tipo de ansiedad puede ocurrir en todo tipo de las situaciones sociales como, por ejemplo, en una entrevista de trabajo o en clase de LE (Horwitz y otros, 1986).

Horwitz y otros (1986) explican que la ansiedad en la producción oral no es solamente la combinación de estos tres tipos de ansiedad, se trata de un fenómeno más complejo. Para ellos, la ansiedad consiste en la autopercepción, las actitudes, las emociones y los comportamientos relacionados con el proceso de aprendizaje de LE.

Arnold (2009) explica por qué las clases de LE causan más ansiedad que otras clases. Ella dice que las clases de lengua extranjera son diferentes a las otras porque la lengua se aprende usándola. Es decir, la lengua es al mismo tiempo el instrumento y el objetivo del aprendizaje. Los alumnos pueden sentirse inseguros porque piensan que su dominio de la lengua es insuficiente. Ese pensamiento provoca ansiedad, especialmente cuando hablamos sobre los enfoques comunicativos. Según este enfoque, el objetivo es obtener la competencia comunicativa. Por consiguiente, los profesores insisten en que los alumnos hablen y ellos se sienten ansiosos y no quieren hablar. Además, es difícil expresar sus pensamientos bien pensados con un recurso lingüístico no muy desarrollado. Esto también puede provocar ansiedad o algún otro sentimiento negativo en los aprendientes adultos.

Alonso (2011) también menciona la importancia de los factores socioafectivos en la clase de LE. Lo menciona como un elemento esencial para conseguir la fluidez en los alumnos. Destaca que una actividad oral no depende solamente de lo que han aprendido y practicado, sino que depende de los sentimientos de los alumnos. A veces los profesores se pueden encontrar en una situación en la que algunos no participan nada y otros participan demasiado. El profesor tiene que encontrar un equilibrio para que todos los alumnos participen. Cuando los alumnos no participan, seguramente se sienten muy inseguros y emocionalmente frágiles. Tienen miedo de los comentarios del profesor o de sus compañeros. Por eso, es importante darles la oportunidad para que encuentren la confianza perdida.

Šifrar Kalan (2007) en su investigación hecha en la Universidad de Ljubljana afirma que la destreza oral es la que provoca más ansiedad, tanto en la clase como en la vida real. Puesto que se exigen otras capacidades como rapidez, espontaneidad y agilidad, la destreza oral provoca tanta inquietud en los alumnos. Dice que es posible que muchos alumnos sufran bloqueo por el miedo y no por la falta de conocimiento o motivación. En el análisis de los resultados de la investigación, las dificultades más frecuentes que dificultan la expresión oral en la clase son: el miedo a cometer errores, encontrar o recordar el vocabulario adecuado, el miedo a hablar en público en general o falta de conocimientos gramaticales. Por otra parte, en

la vida real los resultados son un poco diferentes. La preocupación principal es el vocabulario y la manera en la que hablan los nativos. En la vida real aparece el miedo de no entender al nativo por la rapidez de su discurso. Esta investigación demuestra que existen muchos factores que pueden obstaculizar la expresión oral, por lo tanto, es importante crear un ambiente de aprendizaje relajado y evitar situaciones que puedan provocar ansiedad en los alumnos.

Arnold (2009) destaca que la ansiedad es un obstáculo muy grande en el proceso de aprendizaje y se debe minimizar en el aula. En su artículo, Arnold menciona dos tipos de ansiedad. Una de ellas es la *facilitadora*, es decir, con ese tipo de ansiedad el alumno tiene suficiente tensión para realizar bien una tarea. Por otra parte, cuando hablamos de ansiedad *debilitadora*, hablamos de cómo reducirla. El comportamiento del profesor también puede influir en el nivel de ansiedad de sus alumnos. Para reducirla, el profesor tiene que tratar al alumno con respeto, darle oportunidad para expresarse y ayudarlo si tiene problemas con la ansiedad. Rubio (2004, en Arnold, 2009) ofrece técnicas que pueden reducir la ansiedad. Una de las opciones es reducir la ansiedad a nivel fisiológico. Los profesores pueden enseñar a sus alumnos cómo relajarse, poner música suave y enseñarles cómo respirar profundamente. De esa manera desaparece el estrés y la tensión que sienten los alumnos. Es aconsejable hacerlo antes de los exámenes porque en esos momentos los alumnos sufren el mayor nivel de estrés y ansiedad. En cuanto a las técnicas psicológicas, Rubio menciona el uso de técnicas cognitivas. Se trata de la conversión de los pensamientos negativos en los positivos, a través el dialogo interno. En un momento de ansiedad, los alumnos siempre piensan que no pueden hacer algo o que algo es muy difícil. Con estos pensamientos hacen la situación aún peor y esto puede reflejarse negativamente a la actuación y los resultados de aprendizaje. Rubio dice que los alumnos tienen que aprender a reestructurar sus pensamientos negativos; en vez de pensar en las dificultades, tienen que verlas como retos.

Para concluir, podemos decir que la ansiedad es uno de los factores afectivos más importante porque de ese factor depende toda la clase. La ansiedad en el aula puede provocar estados nerviosos en los alumnos que pueden contribuir a sus rendimientos malos. Todo eso puede resultar en un ambiente muy tenso en el aula y afectar a los resultados de todos los alumnos. Es muy importante disminuir la ansiedad y crear un ambiente positivo para hacer el proceso de aprendizaje exitoso.

4.2. La autoestima

La autoestima está estrechamente relacionada con la autoimagen de la persona. La autoimagen es la imagen u opinión que uno tiene sobre sí mismo. Si una persona tiene una autoimagen negativa o pobre, su autoestima puede ser muy baja. En pocas palabras, la autoestima es la confianza en sí mismo. En cuanto a las clases de LE, la autoestima es un término muy importante. Según Oxford (2000) es muy importante fomentar la autoestima para que los alumnos no desarrollen una autoimagen negativa y de esa manera se pueda detener el desarrollo de la ansiedad. Se suele decir que la ansiedad y la autoestima son dos caras de una misma moneda afectiva, una impide el aprendizaje, la otra lo sustenta.

La autoestima posibilita al alumno que se sienta bien en las clases de LE y todo esto influye en su comportamiento en clase y también en su rendimiento. Los alumnos pueden obtener mejores resultados y notas si tienen una autoestima sana. Cuando los alumnos poseen una autoestima baja, van a tener muchos pensamientos negativos sobre el proceso de aprendizaje. Por otra parte, pueden perder una gran parte de su energía en esas preocupaciones sobre sus habilidades y capacidades y darse por vencidos. Muchos autores están de acuerdo en que la autoimagen positiva sobre uno mismo está en la actitud del profesor hacia el alumno. Canfield y Wells (1994, en Arnold, 2009) destacan que si el profesor crea un ambiente de apoyo en la clase, puede ayudar mucho a sus alumnos. El profesor debe creer en las capacidades de sus alumnos y reconocer sus logros y esfuerzo. De esa manera, el alumno se va a sentir valorado y seguro, va a tener confianza en sí mismo.

Arnold (2000) menciona los tres niveles de la autoestima: autoestima general, autoestima situacional y autoestima de tarea. La autoestima situacional se refiere a situaciones concretas como el trabajo o la clase y la evaluación que uno hace en estas situaciones. Por otra parte, la autoestima de tarea se refiere a las tareas específicas y puede afectar a los resultados de la tarea.

Muchos estudios que han investigado la autoestima se basan en las escuelas primarias. Se han hecho porque se cree que la imagen sobre nosotros mismos se crea en la niñez. Por eso, se quiere ver cómo se desarrolla ese autoconcepto en esta etapa. De Andrés (2000) al final su proyecto en la escuela primaria en Argentina, destaca la importancia de la autoestima sana desde la niñez. Concluye que todas las aulas deben tener un ambiente amigable, donde todos se respeten y traten con amabilidad. De esa manera, los niños pueden crecer, desarrollar sus competencias y creatividad y aprender con éxito.

Arnold (2000) también menciona el papel de la autoestima en la adolescencia. En estos años los adolescentes tienden a ser muy frágiles tanto como su autoconcepto. Les importa mucho lo que otros piensan sobre ellos y sus competencias. Por eso, el profesor debe tomar en cuenta las relaciones entre los alumnos y apoyar el ambiente positivo entre los alumnos. Existen varias actividades que pueden mejorar el sentimiento de amistad y cooperación entre los alumnos. Una de las opciones es trabajo en grupos o parejas en la que pueden al mismo tiempo aprender y fomentar relaciones positivas entre ellos.

Como ya hemos mencionado en los capítulos anteriores, es muy importante la manera en la que el profesor corrige al alumno. El profesor nunca puede reaccionar de manera agresiva, interrumpir al alumno o hacer comentarios inapropiados. Eso puede causar un autoconcepto negativo en los alumnos. Arnold (2000) dice que lo más importante que un profesor puede hacer es comprender al alumno y sentir compasión hacia él. De esa manera, puede fomentar el autoconcepto positivo. En su artículo ofrece varias sugerencias para apoyar la autoestima en el aula. Es muy importante reconocer el logro de alumno, respetar su personalidad y creer en él. Cuando un alumno tiene dificultades, es necesario ayudarlo y buscar la solución de sus problemas con el aprendizaje. Si los profesores quieren tener clases exitosas, pueden incluir a los alumnos en la construcción de la clase. Ellos pueden proponer actividades y juegos que más les gusten. Sin embargo, el profesor debe incluir actividades que pueden mejorar relaciones entre alumnos, por ejemplo, juegos de preguntas para conocerse mejor, para descubrir sus intereses y puntos similares.

4.3. La actitud y las creencias

La actitud es otro factor personal que influye mucho en el proceso de aprendizaje y se define como la disposición psicológica del alumno ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Briñol Turnes *et al.* (2007: 459), las actitudes son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas”. Es un factor personal difícil de medir, sin embargo, se sabe que en el proceso de desarrollo de las actitudes influyen otros factores como el entorno social y familiar del alumno, su origen étnico, su propia comunidad de habla, su lengua nativa, el aula y el contexto de aprendizaje. Secord y Backman (1964, en Arnold, 2000) dan la explicación de las actitudes y su modelo consta de tres componentes: un componente afectivo que refleja los sentimientos hacia algo, un componente conductista, es decir, el comportamiento que ese sentimiento produce y un componente cognitivo que son las creencias sobre algo.

En cuanto a las actitudes y creencias en la clase de ELE, podemos dividir las en dos grupos. Los alumnos pueden tener opiniones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la lengua que aprenden. Todas esas creencias se reflejan en las actitudes del alumno (Gardner, 1985). Las actitudes que tienen pueden ser favorables o desfavorables y representan lo que les gusta o no les gusta. Los alumnos con una actitud negativa tendrán más dificultades con el aprendizaje de la lengua y también con su motivación. Los estudios muestran que la actitud es el factor personal en el que más puede influir el profesor. El profesor, con su actitud positiva hacia la lengua que enseña y hacia el proceso de aprendizaje puede despertar en sus alumnos la motivación extrínseca. Con su entusiasmo moderado puede cambiar las actitudes negativas y bloqueadoras de los alumnos, si existen. Todo esto puede mejorar el proceso de aprendizaje (Arnold, 2000).

Además, Krashen (1981) menciona que la actitud hacia la clase y hacia el profesor afecta mucho al proceso de aprendizaje. El alumno que se siente bien en la clase de un profesor, probablemente aceptará más input del profesor. La actitud se relaciona con la adquisición inconsciente de la lengua, por otra parte la aptitud está relacionada con lo consciente. Carroll (1963, en Krashen, 1981) destaca que la aptitud no depende de la actitud favorable de la lengua. Sin embargo, una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua anima a los alumnos a que aprendan más y reciban más conocimientos nuevos.

Gardner (1985) muestra varios estudios hechos en el campo de las actitudes. Las investigaciones se hicieron no solamente en el campo de aprendizaje de LE, sino también en otras materias. Gardner indica que el concepto de las actitudes hacia el proceso de aprendizaje de LE es mucho más complejo que en otras materias como las matemáticas o la biología, y por eso, la actitud influye más en los resultados del proceso de aprendizaje. Además, menciona que el sexo puede afectar mucho la actitud hacia el aprendizaje de LE. Gardner dice que las niñas muestran actitudes más positivas que los niños. Destaca el papel de la edad y concluye que el interés y actitud positiva disminuye con los años. En las actitudes influyen también los entornos sociales y familiares. Gardner menciona el estudio de Gagnon (1974, en Gardner, 1985) que demostró la variación en la actitud hacia el aprendizaje del inglés como LE en Canadá. Las actitudes cambiaban según la ubicación geográfica y las opiniones que ese entorno tenía sobre inglés.

Como hemos mencionado, todos los aprendientes de una lengua extranjera tienen sus creencias sobre la lengua, la cultura, sus hablantes y el mismo proceso de aprendizaje. Todo esto afecta al proceso de aprendizaje positiva o negativamente. Puesto que nuestro comportamiento está dirigido principalmente por nuestras creencias, ellas pueden influir en nuestro rendimiento y éxito. Los alumnos pueden tener creencias negativas sobre la lengua que aprenden; les parece fea, complicada, difícil. De la misma manera pueden pensar que los hablantes nativos de la lengua son antipáticos. Además, la manera en la que trabaja el profesor les puede resultar inapropiada. Todo esto se convierte en realidad si lo piensan así. Las creencias negativas no permitirán al alumno aprender con éxito. Según Puchta (2000, en Arnold, 2009) las creencias negativas producen expectativas bajas y ellas llevan a la desmotivación. Dice que cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias negativas que tienen al principio.

Para concluir, podemos decir que las actitudes y creencias afectan directamente al proceso de aprendizaje de LE porque ellas son responsables del desarrollo de la motivación en los alumnos. Si los alumnos están motivados, aprenderán con más facilidad. Por eso, los profesores, con su actitud positiva y su entusiasmo, deben fomentar la motivación en los alumnos.

4.4. La motivación

La motivación es un factor personal que puede impulsar a una persona a aprender una lengua extranjera. Muchos autores dieron sus definiciones de motivación e intentaron describir sus componentes.

La motivación es un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que 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 (Alcaraz Andreu, 2007: 205).

“En pocas palabras, la motivación incluye cuatro aspectos, la meta, el comportamiento que conduce a conseguirla, el deseo para obtenerla y las actitudes favorables hacia la meta.” (Gardner, 1985: 50).

Tradicionalmente, la motivación se divide en dos tipos: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es la que empuja al individuo a realizar una actividad o tarea como consecuencia del interés personal o de la atracción por esa actividad. Por otra parte, la motivación extrínseca proviene del exterior. Esto significa que una persona realiza una actividad porque se le va a dar una recompensa o para evitar un castigo. Hoy, se añaden dos tipos más: la motivación integradora y la motivación instrumental. Este modelo de cuatro tipos de motivación proviene de Gardner y Lambert bajo el nombre de modelo socio-educativo. La motivación integradora se corresponde con el deseo de aprender una lengua extranjera para integrarse en la comunidad de los hablantes nativos de esta lengua. Por lo tanto, la motivación instrumental ve la lengua como un instrumento para obtener algo práctico como, por ejemplo, encontrar un trabajo o mejorar el currículo (Minera Reyna, 2009).

Los factores que pueden influir en el interés y en la motivación del alumno son: la actitud del profesor, el ambiente de la clase, las relaciones entre los compañeros y la variedad de tipos de actividades. Todo esto es muy importante si queremos que los alumnos tengan éxito en el aprendizaje de una LE. Lo que sentimos emocionalmente en una situación puede impedir o posibilitar la motivación. La motivación no es algo permanente y por eso puede cambiarse. Los profesores tienen la posibilidad de motivar a sus alumnos porque la motivación puede ser la clave de éxito de sus clases.

Para fomentar la motivación, que según mayoría de docentes es clave del éxito, es importante que la enseñanza parta de la vida real del alumno y de su interés. Si las actividades y tareas en la clase son útiles y auténticas para los alumnos, es seguro que aprenderán con mucho más éxito. Como hemos mencionado, la motivación y las actitudes están relacionadas e influyen en el proceso de aprendizaje de LE. La motivación determina la actitud del alumno. No se trata solamente de los esfuerzos que hace en la clase, también se trata de buscar oportunidades de aprendizaje fuera del aula (Espí y Azurmendi, 1996).

Para concluir, podemos decir que el contenido lingüístico y la organización de los materiales no son el factor crucial de la clase de LE. Todo esto no podrá funcionar si se descuida la variable afectiva. Es muy importante cómo se sienten los alumnos en la clase, pero también cómo se sienten los profesores porque su estado se refleja en los alumnos. Entonces, es necesario mantener la comunicación entre el profesor y los alumnos. Los profesores tienen que reflexionar sobre su clase con ayuda de los alumnos porque ellos pueden dar su experiencia y consejos y de esa manera mejorar la calidad de la clase.

4.5. Investigaciones sobre las actitudes y la ansiedad en la producción oral

Al-Buainain y Al-Emadi (1998) hicieron una investigación sobre la relación de actitudes y logro de las estudiantes femeninas de Universidad de Catar. Querían averiguar si las actitudes de 100 estudiantes cambiaban según los años de estudio. Sus resultados demostraron que las actitudes y las expectativas de las estudiantes habían cambiado a través de los años. Por consiguiente, concluyeron que los estudiantes conociendo la lengua formaban sus propias actitudes durante los años.

El estudio Gardner y Lambert (1972, en Al-Buainain y Al-Emadi, 1998) trataba ver la relación entre la motivación y el logro de los estudiantes de Canadá y una parte de los EE.UU. Se examinaba la motivación porque según ellos era un factor importante que influía en los comportamientos y las actitudes de los estudiantes. Gardner y Lambert diferenciaban dos tipos de motivación: instrumental e integradora. Una de las conclusiones de su estudio era que la motivación integradora, es decir, el deseo de integrarse en la comunidad de los hablantes nativos de esta lengua, era el factor crucial para tener éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cuando el estudiante quiere sentirse como el nativo de una lengua extranjera, eso

significa que piensa bien de la cultura y también de la lengua. Por consiguiente, sus actitudes hacia la gente y la lengua son muy positivas y todo eso le empuja a aprender más. Hamers y Deshaies (1982, Espí y Azurmendi, 1996), por otra parte, dicen que las actitudes del estudiante que son negativas o neutrales, se pueden mejorar según se avanza en el dominio de la lengua extranjera. Se concluye que las actitudes y el aprendizaje influyen uno a otro recíprocamente.

Cuando hablamos de la relación entre las actitudes y la ansiedad en la producción oral es importante mencionar el estudio de Hashwani (2008) que condujo una investigación entre los estudiantes de la lengua inglesa en la escuela primaria de Karachi. El estudio se realizó con 77 estudiantes que tenían las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Aunque tenían actitudes positivas y una motivación muy alta hacia el aprendizaje de la lengua, los estudiantes demostraban un nivel de ansiedad muy alto hacia la producción oral. Llegaron a la conclusión de que el nivel de ansiedad variaba y que cada estudiante tenía sus preferencias y estilos en el aprendizaje de idiomas.

En cuanto al nivel de ansiedad, Elaldı (2016) realizó una investigación con 124 estudiantes turcos de inglés. El proceso de la recolección de datos se realizó durante cuatro años y medio. La ansiedad en la producción oral se midió usando el cuestionario FLCAS. Los resultados demostraron que el nivel moderado que habían diagnosticado al principio de la investigación no había disminuido a través de los años de estudio. Así que, el tiempo que uno pasa conociendo una lengua extranjera, no ayuda tanto a la reducción de la ansiedad.

El estudio Kitano (2001) como objetivo tenía investigar dos posibles fuentes de ansiedad en la producción oral de los estudiantes estadounidenses de japonés. Uno era el miedo a la evaluación negativa y otro el autoconcepto de su propia habilidad oral. El estudio que mostró que los estudiantes de nivel avanzado que se percibían como competentes sufrían el nivel de ansiedad más alto que los estudiantes de nivel intermedio. Los resultados de este estudio muestran que lo que el estudiante piensa de sí mismo influye mucho en su competencia oral, pero también es importante el ambiente en el que se encuentra.

Todas las investigaciones hechas enfatizan la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como la mayoría de los investigadores los consideran como factor crucial para el éxito con las lenguas, todas las investigaciones son más que bienvenidas. Es importante enfocarse en cada uno de los factores por ejemplo las actitudes o

la ansiedad para ver cómo influyen en el proceso de aprendizaje y en los estudiantes. Sin embargo, es también esencial ver las relaciones entre varios factores y buscar las maneras de cómo eliminar los factores negativos que impiden el aprendizaje.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES Y LA ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS UNIVERSITARIOS DE E/LE

5.1. Objetivos de la investigación

El tema de los factores afectivos está muy presente en varios estudios sobre el proceso de aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras. Se trata de un tema complejo que provoca mucha atención e interés de los investigadores. Hemos visto que la afectividad desempeña un papel importante, casi puede ser la clave del éxito cuando hablamos del aprendizaje de las lenguas.

Por eso, en esta investigación hemos analizado las actitudes y la ansiedad de los estudiantes de ELE. Los objetivos de esta investigación son: ver si existe una diferencia entre las actitudes hacia la producción oral según los años de estudio y ver la relación entre las actitudes y la nota. En cuanto a la ansiedad hemos puesto unos objetivos similares. Primero, diagnosticar el nivel de la ansiedad hacia la producción oral entre los estudiantes de ELE y después averiguar el nivel de ansiedad según los años de estudio. Además, queremos comprobar si el nivel ansiedad afecta el logro de los estudiantes.

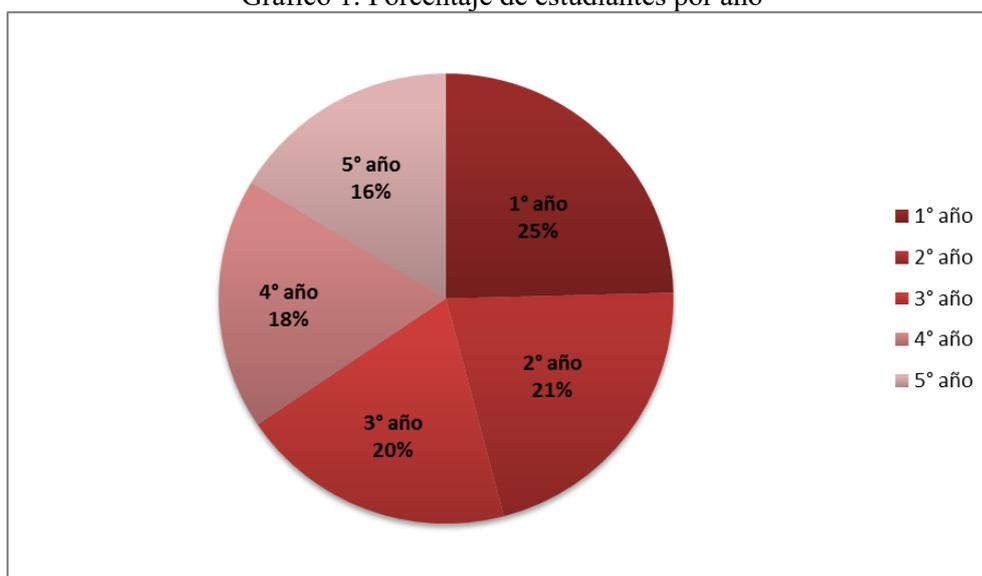
Para comprobar los objetivos antes mencionados hemos establecido cuatro hipótesis: dos que se refieren a las actitudes y dos que se refieren a la ansiedad en la producción oral. La primera hipótesis trata las diferencias en las actitudes hacia la lengua española según los años de estudio y no se espera una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos de diferentes años. En segundo lugar, se hipotetiza que las actitudes positivas influyen positivamente en la nota de la asignatura *Ejercicios de la lengua*. Es decir, se espera que los estudiantes con actitudes positivas vayan a tener mejor notas que los estudiantes con actitudes negativas o neutrales. La tercera hipótesis trata las diferencias en la ansiedad en la producción oral según los años de estudio y es la siguiente: no se esperan diferencias significativas entre los estudiantes. La última hipótesis se refiere a la relación entre el nivel de ansiedad y la nota y se espera una correlación negativa, es decir, los estudiantes con el nivel de ansiedad más bajo tengan mejores notas.

5.2. Metodología de la investigación

5.2.1. Participantes

La muestra consta de 61 estudiantes croatas de E/LE matriculados en el primer año (1º semestre), el segundo año (3º semestre), el tercer año (5º semestre), el cuarto año (7º semestre y el quinto año (9º semestre) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En concreto, participaron 15 estudiantes del primer año, 13 estudiantes del segundo año, 12 estudiantes del tercer año, 11 estudiantes del cuarto año y 10 estudiantes del quinto año. En cuanto a la distribución por género, es la siguiente: 56 participantes de género femenino (92%) y 5 participantes de género masculino (8%). El nivel medio de edad de los participantes es de 21 años. El promedio de su nota en la asignatura de *Ejercicios de la lengua* del semestre pasado es de 3,3.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por año



5.2.2. Instrumentos

Para desarrollar este estudio, se ha usado el método cuantitativo en forma de cuestionario. El cuestionario consta de tres partes. En la primera parte, se les pidió a los participantes que proporcionaran sus datos personales (sexo, edad, año de estudio y nota). La segunda parte es un cuestionario que se centra en las actitudes hacia el aprendizaje del español. Los ítems fueron tomados del cuestionario Attitude and Motivation Test Battery (AMTB) diseñado por Gardner (1985). Esta escala cuenta con 15 ítems en un formato de cinco puntos de tipo Likert e investiga la parte emocional de las actitudes. La tercera parte del cuestionario consiste de la Escala de Mediación de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS) diseñada por Horwitz et al. (1986) que se usa para determinar los niveles de ansiedad general de los alumnos. El cuestionario consta de 33 ítems planteados bajo la escala de medición Likert. La escala Likert está dividida en cinco niveles que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Es importante mencionar que los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22 y 28 tienen un puntaje negativo. Por eso, la escala fue invertida, de modo que los puntajes más altos indicaran el nivel de ansiedad muy alto.

5.2.3. Procedimiento de la investigación

En cuanto a la recolección de los datos, el cuestionario fue administrado a los participantes de forma electrónica. Hemos usado el servicio Google Forms, la aplicación en la que podemos realizar cuestionarios para adquirir información estadística. Los participantes fueron informados sobre el tema del estudio y la manera de cómo rellenar el cuestionario al principio del mismo. La participación y sus respuestas eran anónimas y se les dio la información que los resultados serían utilizados únicamente para este estudio. El cuestionario fue traducido en croata con el objetivo de obtener datos más fiables.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa SPSS, versión 23. Primero analizamos los valores totales y promedios, en caso de la ansiedad, para obtener el nivel de ansiedad en todos los años. Después, hicimos la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ver si la distribución se aparta significadamente de la distribución normal. Esta prueba se hace para comprobar si se puede hacer el análisis de varianza. El análisis de varianza es la

prueba que comprueba las diferencias entre tres o más grupos. Para poder hacer el análisis de varianza, se necesita ver si los grupos son homogéneos y eso se comprueba con la prueba Levene. Si coeficiente es más de 0,05 esto significa que entre los grupos no hay diferencia y que la condición para el análisis de varianza está cumplida. Para ver la relación entre el factor afectivo y la nota, se examinó el valor coeficiente de correlación o correlación de Spearman. La correlación de Spearman examina la correlación entre las dos variables.

5.3. Resultados

Como hemos dicho antes, el objetivo principal de este estudio es ver cómo los dos factores afectivos, las actitudes y la ansiedad en la producción oral cambian según los años de estudio y cómo influyen en el logro de los estudiantes. En siguiente apartado se presentaran los resultados de la investigación realizada.

5.3.1. Actitudes

Tabla 1. Estadística descriptiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Actitudes – total	61	31	73	57,26	8,662
Válido N	61				

El valor medio de los resultados (N=61) para la escala de las actitudes es 57,26 con la desviación estándar de 8,662. Esto está presentado en la Tabla 1.

Tabla 2. Estadística descriptiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Actitudes – promedio	61	2	5	3,82	,577
Válido N	61				

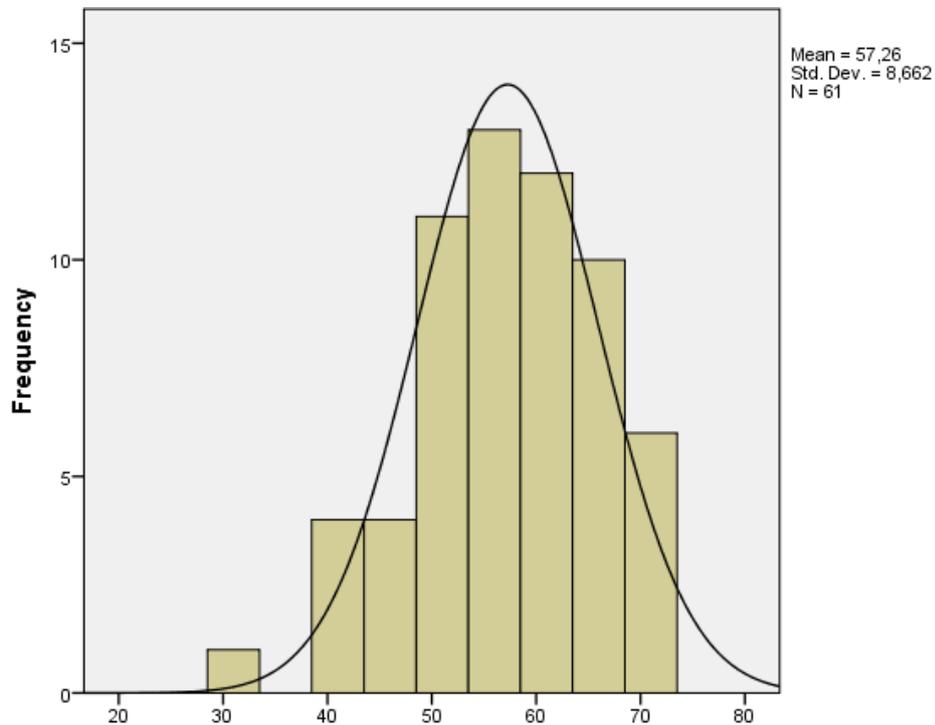
En la Tabla 2 podemos ver que los ítems de la escala de las actitudes se refieren particularmente a los participantes. Es decir, el valor que más escogían era el 4=*de acuerdo*.

Tabla 3. La prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Total
N		61
Parámetros normales ^{a,b}	Media	57,26
	Dev. Estándar	8,662
Los extremos	Absoluto	,111
	Positivo	,048
	Negativo	-,111
Estadísticas de prueba		,111
Asíntota. Sig. (prueba bilateral)		,060 ^c

- a. Distribución de la prueba es normal.
- b. Calculado de los datos.
- c. Lilliefors corrección de significación.

Gráfico 2.



La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra que la distribución para el resultado total de los alumnos no se aparta significadamente de la distribución normal ($p > 0,01$). Esto significa que la distribución es simétrica y lo podemos ver en la Tabla 3. Además, la distribución está representada gráficamente en el Gráfico 2.

Diferencias en las actitudes hacia la lengua española de los universitarios de E/LE según los años de estudio

La hipótesis para el problema de la investigación que trata las diferencias en las actitudes hacia la lengua española según los años de estudio es el siguiente: no se espera una diferencia estadística significativa de las actitudes según los años del estudio. Es decir, las actitudes de los alumnos del estudio de grado no van a tener actitudes más positivas o negativas que los alumnos de los estudio de posgrado. Se cree que los estudiantes tienen actitudes positivas hacia la lengua española y la producción oral ya que escogieron el estudio del español y se piensa que tienen una motivación para aprender y usar la lengua.

Descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% intervalo de confianza para media		Mínimo	Máximo
					Cota inferior	Cota superior		
1	15	53,80	7,636	1,972	49,57	58,03	42	71
2	13	57,00	8,689	2,410	51,75	62,25	43	73
3	12	61,92	8,017	2,314	56,82	67,01	45	72
4	11	56,18	7,960	2,400	50,83	61,53	40	72
5	10	58,40	10,394	3,287	50,96	65,84	31	66
Total	61	57,26	8,662	1,109	55,04	59,48	31	73

Prueba de la homogeneidad de varianzas

Estadística	df1	df2	Sig.
Levene			
,242	4	56	,913

El valor de la prueba de Levene es 0,913 ($p > 0,05$) lo que implica que las varianzas estadísticamente no se apartan tanto. Por eso, la condición para el análisis de la varianza está cumplida.

ANOVA

	Suma de cuadrados	Df	Media cuadrada	F	Sig.
Entre grupos	466,450	4	116,613	1,618	,182
En grupos	4035,353	56	72,060		
Total	4501,803	60			

La significación estadística de las diferencias en los resultados por año de estudio se examinó mediante el análisis de la varianza. Se ha comprobado que no hay diferencia estadísticamente significativa en las actitudes a lo largo de los años de estudio ($F(4/56) = 1,618$; $p > 0,05$). Se puede concluir que no existen tantas diferencias en las actitudes entre los estudiantes de diferentes años de estudio. Por eso, la hipótesis nula está completamente confirmada.

La relación entre las actitudes sobre la producción oral y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua*

Correlaciones

			Total	Nota
Correlación de Spearman	Total	Coeficiente de correlación	1,000	,506**
		Sig. (prueba bilateral)	.	,000
		N	61	61
	Nota	Coeficiente de correlación	,506**	1,000
		Sig. (prueba bilateral)	,000	.
		N	61	61

** Correlación es significativa en el nivel 0.01 (dos colas).

La hipótesis para el problema de la investigación que trata la relación entre las actitudes y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua* es siguiente: se espera que exista una correlación positiva entre las actitudes y la nota. Esto quiere decir que se espera que los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia la expresión oral tengan mejor nota de *Ejercicios de la lengua*.

Los resultados demuestran que existe una correlación moderada estadísticamente significativa ($r= 0,506$; $p< 0,01$) entre las actitudes y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua*. Según los resultados podemos decir que la hipótesis de que los estudiantes con actitudes más positivas tienen una nota mejor está completamente confirmada.

5.3.2. Ansiedad

Tabla 4. Estadística descriptiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ansiedad - total	61	40	154	88,18	24,689
Válido N	61				

El valor medio de ansiedad es 88,18 y la desviación estándar es de 24,689, así que podemos concluir que los estudiantes de todos los años tienen un nivel moderado de ansiedad en la producción oral (Tabla 4).

Tabla 5. Estadística descriptiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ansiedad – promedio	61	1,21	4,67	2,6721	,74815
Válido N	61				

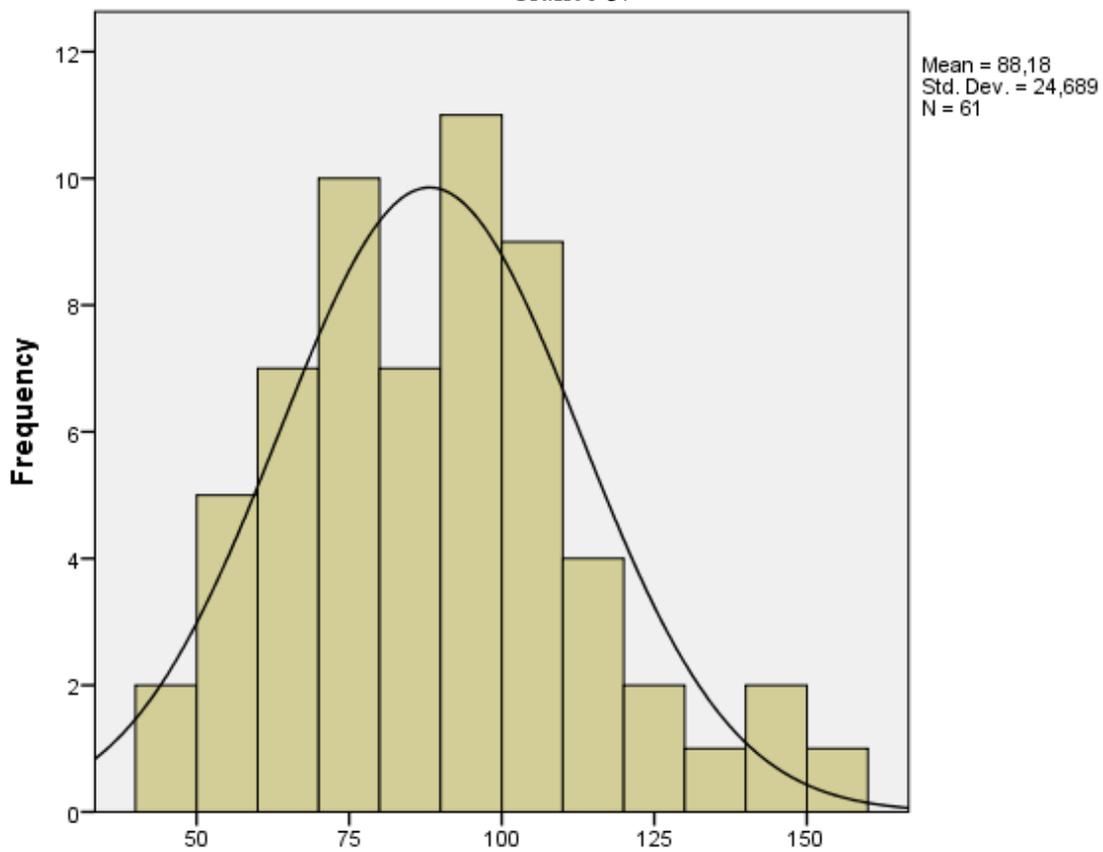
De la Tabla 5 se puede ver concluir que los ítems de la escala de la ansiedad se refieren particularmente a los participantes ($M= 2,67$; $SD= 0,748$).

Tabla 6. La prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Total
N		61
Parámetros normales ^{a,b}	Media	88,18
	Dev. Estándar	24,689
Los extremos	Absoluto	,066
	Positivo	,066
	Negativo	-,038
Estadísticas de prueba		,066
Asíntota. Sig. (prueba bilateral)		,200 ^{c,d}

- a. Distribución de la prueba es normal.
- b. Calculado de los datos.
- c. Lilliefors corrección de significación.
- d. La cota inferior de la significación real.

Gráfico 3.



La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra que la distribución para el resultado total de los alumnos no se aparta significadamente de la distribución normal ($p > 0,01$). Esto significa que la distribución es simétrica y lo podemos ver en la Tabla 6. Además, la distribución está representada gráficamente en el Gráfico 3.

Diferencias en la ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE según los años de estudio

La hipótesis para el problema de la investigación que trata las diferencias en la ansiedad en el lenguaje según los años de estudio es el siguiente: no se espera una diferencia estadística significativa de la ansiedad según los años del estudio. Es decir, los alumnos del estudio de grado no van a tener un nivel de ansiedad más alto o bajo que los alumnos de los estudio de posgrado.

Descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% intervalo de confianza para media		Mínimo	Máximo
					Cota inferior	Cota superior		
1	15	94,13	27,743	7,163	78,77	109,50	51	149
2	13	94,77	31,710	8,795	75,61	113,93	40	154
3	12	76,50	15,681	4,527	66,54	86,46	54	107
4	11	84,09	17,495	5,275	72,34	95,84	57	102
5	10	89,20	23,659	7,482	72,28	106,12	44	115
Total	61	88,18	24,689	3,161	81,86	94,50	40	154

Prueba de la homogeneidad de varianzas

Estadística	df1	df2	Sig.
Levene			
1,648	4	56	,175

El valor de la prueba de Levene es 0,175 ($p > 0,05$) lo que implica que las varianzas estadísticamente no se apartan tanto. Por eso, la condición para el análisis de la varianza está cumplida.

ANOVA

	Suma de cuadrados	df	Media cuadrada	F	Sig.
Entre grupos	2927,466	4	731,867	1,218	,313
En grupos	33645,550	56	600,813		
Total	36573,016	60			

La significación estadística de las diferencias en los resultados por año de estudio se examinó mediante el análisis de la varianza. Se ha comprobado que no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de ansiedad a lo largo de los años de estudio ($F(4/56) = 1,218$; $p > 0,05$). Se puede concluir que no existen tantas diferencias en el nivel de ansiedad entre los estudiantes de los diferentes años de estudio. Por eso, la hipótesis nula está completamente confirmada.

Relación entre el nivel de ansiedad y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua*

Correlaciones			Total	Nota
Correlación de Spearman	Total	Coeficiente de correlación	1,000	-,350**
		Sig. (prueba bilateral)	.	,006
		N	61	61
	Nota	Coeficiente de correlación	-,350**	1,000
		Sig. (prueba bilateral)	,006	.
		N	61	61

** . Correlación es significativa en el nivel 0.01 (dos colas).

La hipótesis para el problema de la investigación que trata la relación entre el nivel de ansiedad y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua* es la siguiente: se espera que exista una correlación negativa entre la ansiedad y la nota. Esto quiere decir que se espera que los estudiantes que tienen el nivel de ansiedad más bajo tengan las mejores notas en *Ejercicios de la lengua*.

Los resultados demuestran que existe una baja correlación positiva estadísticamente significativa ($r= 0,350$; $p< 0,01$) entre la ansiedad y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua*. Se puede concluir que la hipótesis de que los estudiantes con el nivel más bajo de ansiedad tienen mejores notas está confirmada.

5.4. Discusión de la investigación

El presente estudio tiene como objetivo analizar si los factores afectivos influyen en la producción oral de los estudiantes de español como lengua extranjera en todos los años de estudio en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Se han analizado dos factores: las actitudes y la ansiedad. En este apartado vamos a presentar la discusión de los resultados obtenidos en el estudio.

Las actitudes de los estudiantes hacia el estudio de la lengua y la lengua española en general en mayor parte son positivas. Esto podemos verlo gracias a los ítems que se refieren al gusto que los estudiantes sienten cuando aprenden español. Además, la mayoría de los estudiantes considera el estudio del español como un objetivo muy importante en sus vidas. De esto se puede ver que los estudiantes tienen actitudes favorables y que están motivados para aprender español. Esto es muy lógico porque los estudiantes de español escogieron esa carrera o estudio precisamente por la inclinación a las lenguas, al español en concreto. Es natural que sientan afición por la lengua, la cultura y también el proceso de aprendizaje de la lengua. En cuanto a la situación según los años de estudio, nuestra investigación confirmó que no existían diferencias drásticas entre los años. Otros estudios más detallados realizados sobre este tema muestran que las actitudes con el tiempo cambian. El estudio de Al-Buainain y Al-Emadi (1998) confirma que las actitudes y las expectativas con el tiempo cambian mucho. Con la inmersión en el proceso del aprendizaje de la lengua, los estudiantes se empiezan a sentir más cómodos con la lengua y el ambiente en el que estudian. Por eso, con más conocimiento y competencia, pueden desarrollar actitudes más positivas.

Además, queremos comprobar si las actitudes influyen en la nota. Nuestra hipótesis era que los estudiantes con las actitudes más positivas iban a tener las notas mejores en la asignatura *Ejercicios de la lengua*. El análisis confirmó la hipótesis. La conclusión es que los estudiantes con las actitudes positivas tienen más motivación que se ve en su estudio y trabajo

para los exámenes. La relación entre las actitudes y el logro del estudiante es un tema interesante investigado ya por muchos años por parte de docentes y psicólogos. La razón por la que los estudiantes con actitudes positivas hacia la lengua en general y también la producción oral tienen mejor nota yace en su imagen de la lengua que aprenden. Si los estudiantes piensan bien de la lengua que aprenden y de sus nativos, sus actitudes hacia el mismo proceso de aprendizaje también será positivo. Todo esto contribuye al mejor esfuerzo y rendimiento de los estudiantes. En cuanto a las actitudes negativas de los estudiantes, según el estudio de Hamers y Deshaies (1982, Espí y Azurmendi, 1996), ellas sí se pueden cambiar. Como los estudiantes avanzan, se sienten más seguros de sí mismos y pueden cambiar sus actitudes negativas y de esta manera tener mucho más éxito en el aprendizaje de lengua extranjera. Para concluir podemos decir que si los estudiantes tienen actitudes positivas, esto les va a facilitar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, aprendiendo y avanzando van a mejorar sus actitudes hacia la lengua y el proceso.

Uno de los objetivos era determinar el nivel de ansiedad total y también si variaba según los años de estudio. Después del análisis estadístico de la FLACS, los resultados mostraron que los estudiantes de todos los años tenían un nivel moderado de ansiedad. Los resultados del estudio de Elaldı (2016) demostraron que el nivel moderado que habían diagnosticado al principio de la investigación no había disminuido a través de los años de estudio. En pocas palabras, el nivel de ansiedad no cambió durante los años, al contrario, el nivel de ansiedad aumentó levemente. Este estudio demuestra que la ansiedad no tiene relación con el tiempo que uno pasa estudiando y conociendo una lengua extranjera, sino que está conectada con la personalidad y expectativas del estudiante.

En cuanto a la diferencia en el nivel de ansiedad en el lenguaje a lo largo de los cinco años de estudio, nuestro estudio no mostró diferencias estadísticamente significativas. En otras palabras, los estudiantes tienen el mismo nivel de ansiedad en todos los años de estudio. La ansiedad que sienten durante cinco años de estudio se puede explicar de la manera siguiente. Cuando los estudiantes empiezan el estudio temen a lo desconocido. No es fácil adaptarse a la situación nueva, con nuevos compañeros y profesores. Por esas razones pueden sentir ansiedad al principio del estudio. Por otra parte, los estudiantes en sus últimos años de estudio pueden sentir miedo porque se espera mucho conocimiento de ellos y se espera que dominen la lengua con fluidez. Todo esto puede provocar un cierto nivel de ansiedad. El tercer tipo de ansiedad puede aparecer al mismo final del estudio, cuando tienen el diploma en

la mano lo que conlleva mucha responsabilidad. Esto confirma el estudio de Kitano (2001) que mostró que los estudiantes de nivel avanzado sufrían el nivel de ansiedad más alto que los estudiantes de nivel intermedio. Conclusiones similares podemos verlas en el estudio de Aydemir (2011, en Elaldi, 2016) que midió la ansiedad en la comunicación oral al principio y al final del año académico. Los resultados demostraron el aumento del nivel de ansiedad al final del año académico. Este fenómeno se puede explicar con la tensión que los estudiantes sienten por los exámenes al final del semestre.

En este estudio también queríamos comprobar si la ansiedad influía en la nota y los resultados que hemos obtenido son similares a los estudios que se habían hecho antes. Horwitz (1986) realizó un estudio en el que quería comprobar si la ansiedad afectaba al logro de los estudiantes. Se encontró una correlación significativamente negativa entre la ansiedad y la nota de los estudiantes ingleses de español y francés. Esto quiere decir que los estudiantes con un nivel de ansiedad muy alto obtienen peores notas que sus compañeros con un nivel de ansiedad más bajo. Los estudiantes con un nivel alto de ansiedad pueden tener un nivel bajo de disposición a hablar, es decir, no participarán tanto en las actividades y obtendrán peores notas. De este modo, la ansiedad puede ser la razón de la falta de éxito en algunos estudiantes. Lo mismo pasa con el autoconcepto que uno tiene sobre sus propias competencias, por el nivel alto de ansiedad, serán aún más críticos sobre sus habilidades.

Nuestro estudio ha demostrado que los estudiantes aunque tienen actitudes positivas, también poseen un nivel moderado de ansiedad. Resultados similares podemos verlos en el estudio de Hashwani (2008). Los estudiantes demostraban un nivel de ansiedad muy alto hacia la producción oral, pero también tenían una motivación alta hacia el aprendizaje de la lengua. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es muy complejo porque incluye muchos factores que influyen en los estudiantes. Los estudiantes pueden sentir ansiedad no solamente por el miedo de la comunicación oral en la lengua extranjera, ellos también pueden tener miedo a la actuación pública. En este caso, la ansiedad se puede disminuir formando grupos o clases más pequeñas para que los estudiantes se sientan cómodos mientras hablan. Además, el ambiente de la clase debe ser favorable y aceptable. Al final, no se debe enfatizar solamente la destreza oral, es aconsejable que se trabajen todas las destrezas de la lengua.

Como implicación para un estudio futuro, se sugiere incluir más variables, es decir, factores afectivos como la motivación y la personalidad, y la correlación entre ellos. Además, para obtener resultados más detallados, se puede hacer un análisis cualitativo.

6. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos hablado sobre los factores afectivos y cómo ellos influyen en la comunicación oral de los estudiantes de lengua española. En la parte teórica, hemos visto que los primeros métodos no prestaban mucha atención a la producción oral y la afectividad en la clase de LE. Sin embargo, con el paso de los años y con la aparición de los enfoques comunicativos, la variable afectiva ha adquirido mucha importancia, y hoy se percibe como un componente esencial para el éxito del aprendiente de una lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que los estudiantes, aunque tienen actitudes positivas, experimentan un nivel moderado de ansiedad en la producción oral. En cuanto a las actitudes hacia la lengua española, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los años de estudio: todos tienen actitudes positivas. Los resultados demuestran que existe una correlación moderada entre las actitudes y la nota anterior de *Ejercicios de la lengua*. Con esto hemos confirmado la hipótesis que los estudiantes con actitudes más positivas tienen una nota mejor. En cuanto a la ansiedad en la comunicación oral, tampoco se han revelado diferencias drásticas en el nivel de ansiedad según los años de estudio. Tanto las actitudes como la ansiedad afecta al logro de los estudiantes, lo que hemos visto en los resultados. Hemos comprobado que un nivel alto de ansiedad puede tener consecuencia negativas en el logro de los estudiantes. Por eso, es muy importante prestar atención a la afectividad en el aula para desarrollar la competencia comunicativa y mejorar la calidad de las clases de LE.

Al final, podemos concluir que no solo el contenido lingüístico y la organización de los materiales influyen en la calidad de las clases de LE. Existe algo que es más importante, y es la afectividad. Hemos mencionado varias veces la importancia de un buen ambiente en el aula, lo que fomenta el proceso de aprendizaje. Ese ambiente se puede obtener desarrollando la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos. Los profesores tienen que presentarles los objetivos, reflexionar juntos y compartir experiencias e inquietudes. De esta forma las clases se vuelven más eficaces y los alumnos aprenden mejor la lengua que estudian.

7. BIBLIOGRAFÍA

Al-Buainain, H. y Al-Emadi, D. (1998). “The relationship between attitudes and achievement in SL (a case study of students at the University of Qatar)”. Qatar University. [en línea]. [5/5/2017] Disponible en: <http://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8396>

Alcaraz Andreu, C. (2007). “Motivación y edad: dos factores claves en el aprendizaje de expresión oral”, en Enrique Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol.1, 205-216. [en línea]. [10/2/2017] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2430328>

Alonso, E. (2011). *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.

Agustín Llach, M. P. (2007). “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices”, en Enrique Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol.1, 161-174. [en línea]. [10/2/2017]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>

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

Arnold Morgan, J. (2009). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Centro Virtual de Cervantes* [en línea]. [10/4/2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm.

Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*, Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.

Barbero Carcedo, V. (2008). “¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral”. [en línea]. [22/2/2017].

Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185

Briñol Turnes, P., Falces Delgado C. y Becerra Grande, A. (2007). “Actitudes”, en José F. Morales, Elena Gaviria, Miguel C. Moya Morales, María Isabel Cuadrado Guirado (coords.) *Psicología Social*, 457-490. [en línea]. [10/2/2017]. Disponible en <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (Fourth Edition)*. New York: Pearson Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cenoz Iragui, J. (2004). “El concepto de la competencia comunicativa”, En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 449-465.

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Davis, P. M. (2014). *Cognición y Aprendizaje: Reseña de Investigaciones Realizadas Entre Grupos Etnolingüísticos Minoritarios*. SIL e-Books. [en línea]. [15/2/2017] Disponible en <https://www.sil.org/resources/publications/entry/58465>

De Andrés, V. (2000). “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas”. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Elaldı, Ş. (2016). “Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey”, *Academic Journals*, Vol. 11, 6, 219-228.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). “Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76. [en línea]. [25/11/2016] Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

González, P.D. (2008). “Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1-168.

Hashwani, M. S. (2008). “Students’ attitudes, motivation and anxiety towards English language learning”. *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol. 2, 2. [en línea]. [8/5/2017] Disponible en http://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=pakistan_ied_pdck

Hernández Alcaide, C. (2007). “La interacción en la destreza oral”, en Enrique Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol. 1, 613-622. [en línea]. [10/2/2017] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469954>

Hernández Reinoso, F. L. (2000). “Los métodos de enseñanza y las teorías de aprendizaje” *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.

Horwitz, E. (1986). “Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale”, *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.

Horwitz, E. (2010). “Foreign and second language anxiety”, *Language Teaching*, 43, 154-167.

Horwitz, E.; Horwitz, M. y Cope J. (1986). “Foreign language classroom anxiety”, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Hymes, D. (1972). “On communicative competence”, en Pride, J. B. y Holmes, J. (coords.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.

Kitano, K. (2001). “Anxiety in the college Japanese language classroom”, *Modern Language Journal*, Vol. 85, 4, 549-566.

Kumaravadivelu, B. (1994). “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”, *TESOL QUARTERLY*, Vol. 28, 1, 27-48.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.

MacIntyre, P. y Gardner R. (1989). “Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification”, *Language Learning*, 39, 251-275.

Maldonado Martínez de la Casa, R. (2013). “Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones”. *Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares* [en línea]. [22/2/2017]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014bv1510robertomaldonado.pdf?documentId=0901e72b81b2db07>

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España [en línea]. [20/1/2017]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Martín Sánchez, M. A. (2009). “Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Aula*, 16, 137-154. [en línea]. [14/1/2017]. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7437>

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Minera Reyna, L. E. (2009). “El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*

Muñoz Torres, M. (2010). “La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como LE”. *Suplementos SinoELE*, 2.

Oxford, R. L. (2000). “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Park, H. y Lee, A. R. (2007). “L2 Learners’ Anxiety, Self Confidence, and Oral Performance”, [en línea]. [10/2/2017]. Disponible en <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/hyesook.pdf>

Ramírez Martínez, J. (2002). “La expresión oral”, *Contextos Educativos*, 5, 57-72.

Rinolucrí, M. (2000). “El ejercicio humanístico”, en Arnold (coord.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

Stevick, W. E. (2000). “La afectividad en el aprendizaje de idiomas: de la alquimia a la química», en Arnold (coord.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

Šifrar Kalan, M. (2007). “Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real”, en Enrique Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol.2, 981-996. [en línea]. [10/5/2016]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470135>.

Zanón, J. (1994). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras” [en línea]. [20/1/2017]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm#npas

APÉNDICE

Upitnik o strahu i stavovima vezanima uz usmeno izražavanje kod studenata španjolskog kao stranog jezika

<https://goo.gl/forms/zGEMV5LpBdgUjgNp2>

Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Poštovani ispitanici,

provodim upitnik o strahu od usmenog izražavanja i stavovima kod studenata španjolskog kao stranog jezika. Upitnik je potreban za pisanje diplomskoga rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Namijenjen je studentima španjolskog jezika, a ispunjavanje bi trebalo trajati maksimalno 10 minuta.

MOLIM VAS DA PAŽLJIVO ISPUNITE CIJELU ANKETU. HVALA!

1. Koliko ste navršili godina? _____

2. Spol: M Ž (zaokružiti)

3. Godina studija: _____

4. Prethodna ocjena/ zadnja ocjena iz kolokvija iz jezičnih vježbi:

- a) dovoljan (2)
- b) dobar (3)
- c) vrlo dobar (4)
- d) odličan (5)

<p>5. Molimo procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Zaokružite odgovarajući broj prema sljedećoj legendi:</p> <p>1= uopće se ne odnosi na mene 2= većinom se ne odnosi na mene 3= katkad se odnosi na mene, katkad ne 4= djelomično se odnosi na mene 5= potpuno se odnosi na mene</p>					
1. Osjećam se ponosno kada učim španjolski jezik.	1	2	3	4	5
2. Osjećam se uzbuđeno kada komuniciram na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
3. Ne osjećam se nervozno kada moram odgovoriti na pitanje na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
4. Učenje španjolskog jezika je ugodan proces.	1	2	3	4	5
5. Znatiželja je jedan od razloga zbog kojih učim španjolski jezik.	1	2	3	4	5
6. Osjećam se jako dobro kada učim španjolski.	1	2	3	4	5
7. Više volim učiti na hrvatskom nego na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
8. Volim raditi vježbe iz španjolskog.	1	2	3	4	5
9. Ne sviđa mi se učenje španjolskog.	1	2	3	4	5
10. Volio bih tečno govoriti španjolski.	1	2	3	4	5
11. Učenje španjolskog je zanimljivo.	1	2	3	4	5
12. Učenje španjolskog čini me samopouzdanijim.	1	2	3	4	5
13. Učenje španjolskog je važan cilj u mom životu.	1	2	3	4	5
14. Iskreno, uopće me ne zanima učenje španjolskog.	1	2	3	4	5
15. Veselim se satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5

<p>6. Molimo procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.</p> <p>Zaokružite odgovarajući broj prema sljedećoj legendi:</p> <p>1= uopće se ne odnosi na mene 2= većinom se ne odnosi na mene 3= katkad se odnosi na mene, katkad ne 4= djelomično se odnosi na mene 5= potpuno se odnosi na mene</p>					
1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kada govorim na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
3. Uhvati me strah kada vidim da će me lektor prozvati.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kad ne razumijem što lektor govori na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Ne bi mi smetalo da imam više sati jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s jezičnim vježbama.	1	2	3	4	5
7. Često mislim da drugi u grupi znaju španjolski bolje od mene.	1	2	3	4	5
8. Kad imamo test (kolokvij ili sl.) iz jezičnih vježbi, obično sam opušten.	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kad na satu jezičnih vježbi moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
12. Na satu jezičnih vježbi znam biti toliko nervozan da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13. Neugodno mi je javljati se na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
14. Da moram na španjolskom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.	1	2	3	4	5
15. Uzrujam se kad me lektor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16. Čak i kad se dobro pripremam, strah me na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
17. Često mi se ne ide na sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5

18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na španjolskom na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
19. Bojim se da lektor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	2	3	4	5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu lektor treba prozvati.	1	2	3	4	5
21. Kad učim za test (kolokvij ili sl.), što više učim, to sam više zbunjen.	1	2	3	4	5
22. Ne osjećam se prisiljen da se dobro pripremim za sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore španjolski bolje od mene.	1	2	3	4	5
24. Neugodno mi je govoriti španjolski pred drugima u grupi.	1	2	3	4	5
25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz jezičnih vježbi da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26. Na satu jezičnih vježbi nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1	2	3	4	5
27. Kad govorim na satu jezičnih vježbi, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28. Prije sata jezičnih vježbi osjećam se opušteno i sigurnim u sebe.	1	2	3	4	5
29. Postanem nervozan kada ne razumijem svaku riječ koju lektor kaže.	1	2	3	4	5
30. Obeshrabruje me broj pravila koji treba znati da bi se govorio španjolski jezik.	1	2	3	4	5
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
32. U društvu izvornih govornika vjerovatno bih se osjećao ugodnije.	1	2	3	4	5
33. Nervozan sam kad me lektor pita, a nisam se pripremio.	1	2	3	4	5

Cuestionario sobre la ansiedad y los actitudes en la producción oral de los universitarios de E/LE

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

Estimados estudiantes:

Estoy convocando un cuestionario sobre la ansiedad y los actitudes en la comunicación oral de los universitarios de E/LE. Este cuestionario es necesario para escribir un trabajo final en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Está diseñado para los estudiantes de español. Para rellenar el cuestionario se necesitará como máximo 10 minutos.

POR FAVOR, RELLENE CUIDADOSAMENTE TODO EL CUESTIONARIO. ¡GRACIAS!

1. Edad: _____

2. Sexo: M F

3. Año de estudio: _____

4. Nota anterior de *Ejercicios de la lengua*:

- e) suficiente (2)
- f) bien (3)
- g) notable (4)
- h) sobresaliente (5)

<p>5. Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes propuestas. Rodee el numero usando la forma siguiente:</p> <p>1= totalmente en desacuerdo 2= en desacuerdo 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= de acuerdo 5= totalmente de acuerdo</p>					
1. Me siento muy orgulloso porque estudio español.	1	2	3	4	5
2. Me siento emocionado cuando hablo en español.	1	2	3	4	5
3. No me pongo nervioso cuando debo contestar en la clase de español.	1	2	3	4	5
4. Estudiar español es un proceso muy cómodo.	1	2	3	4	5
5. Estudio español por curiosidad.	1	2	3	4	5
6. Cuando estudio español, me siento muy bien.	1	2	3	4	5
7. Me gusta más estudiar en croata que en español.	1	2	3	4	5
8. Me gusta hacer todo tipo de ejercicio en la clase de español.	1	2	3	4	5
9. No me gusta estudiar español.	1	2	3	4	5
10.Me gustaría hablar en español con fluidez.	1	2	3	4	5
11.Estudiar español es muy interesante.	1	2	3	4	5
12.Estudiar español me hace más seguro de mí mismo.	1	2	3	4	5
13.Estudiar español es uno de los objetivos importantes de mi vida.	1	2	3	4	5
14. Sinceramente, no me interesa estudiar español.	1	2	3	4	5
15. Me alegra ir a la clase de español.	1	2	3	4	5

<p>6. Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes propuestas. Rodee el número usando la forma siguiente:</p> <p>1= totalmente en desacuerdo 2= en desacuerdo 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= de acuerdo 5= totalmente de acuerdo</p>					
1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	1	2	3	4	5
2. No me preocupa cometer errores en la clase de español.	1	2	3	4	5
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de español.	1	2	3	4	5
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de español.	1	2	3	4	5
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de español.	1	2	3	4	5
6. Durante la clase de español, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7. Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí.	1	2	3	4	5
8. Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de español.	1	2	3	4	5
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de español y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	1	2	3	4	5
11. No entiendo por qué la gente se siente tan mal por las clases de español.	1	2	3	4	5
12. En las clases de español me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13. No me siento cómodo contestar de modo voluntario en la clase de español.	1	2	3	4	5
14. No me pondría nervioso si hablara con hablantes nativos del español.	1	2	3	4	5
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16. Me siento nervioso, aunque vaya preparado a la clase.	1	2	3	4	5
17. A menudo no me apetece ir a la clase de español.	1	2	3	4	5

18. Me siento seguro de sí mismo cuando hablo en la clase de español.	1	2	3	4	5
19. Me produce temor que el profesor de español este pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20. Siento como mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que conteste algo en la clase de español	1	2	3	4	5
21. Cuando más estudio para un examen, más confundido me siento.	1	2	3	4	5
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de español.	1	2	3	4	5
23. Siempre pienso que mis compañeros hablan mejor el español que yo.	1	2	3	4	5
24. Me preocupa mucho hablar en español frente a otros alumnos.	1	2	3	4	5
25. Las clases de español transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26. Me siento más nervioso y tenso en las clases de español que en las otras clases.	1	2	3	4	5
27. Cuando hablo en la clase de español, me pongo nervioso y me confundo.	1	2	3	4	5
28. Antes de entrar a la clase de español, me siento seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1	2	3	4	5
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar español.	1	2	3	4	5
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	1	2	3	4	5
32. Me sentiría cómodo entre los hablantes nativos del español.	1	2	3	4	5
33. Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no he preparado de antemano.	1	2	3	4	5