LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS Y AFECTIVAS DE LA EXPRESIÓN ORAL EN CLASE Y EN LA VIDA REAL

Marjana Šifrar Kalan

Universidad de Ljubljana

1. Introducción

Hablar una lengua extranjera se asocia frecuentemente con saber hablar una lengua, lo que demuestra el papel central que tiene la expresión oral en el aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, con la investigación empírica sobre expresión oral que se presenta en este artículo queremos comprobar si también los estudiantes ELE piensan que la expresión oral tiene un papel central y si hablar es lo que más les gusta hacer en una clase de español, aunque ello les provoque más ansiedad, inquietud o miedo. En segundo lugar, pretendemos mostrar las dificultades que suelen tener los estudiantes de ELE para la expresión oral en la clase y también cuando hablan en la vida real con los hispanohablantes, cotejando los problemas en estos dos ámbitos sociales diferentes: las prácticas comunicativas con el profesor y los compañeros de clase y las que se realizan en situaciones de comunicación con hablantes nativos. A continuación presentamos comentarios de las dificultades más significativas y hacemos hincapié en la parte afectiva del aprendizaje de una lengua extranjera e incidimos en la idea de que "el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula" (Stevick, 1980: 4). En tercer lugar, presentamos la clasificación de las actividades de expresión oral que se hacen en clase según las preferencias de los estudiantes encuestados.

2. Metodología

La metodología parte de un cuestionario específico rellenado por 40 estudiantes eslovenos de español de la Universidad de Ljubljana cuyo nivel de conocimiento de español según el MCER está entre el B1 y el B2. Los encuestados tienen entre 19 y 22 años, pero las variables extralingüísticas son casi insignificantes. Todos son estudiantes universitarios de ELE y con un nivel alto en, por lo menos, dos idiomas más, por lo que, consecuentemente, tienen una conciencia alta sobre el aprendizaje de idiomas. El cuestionario consta de 9 ejercicios. Los 4 primeros son preguntas respecto a las preferencias por las destrezas en clase y en la vida real, y sobre la ansiedad que puedan provocar. En el ejercicio 5 los estudiantes marcan el grado de dificultad (1 a 5) de la expresión oral en clase, y en el ejercicio 6 el de la vida real. En el 7 señalan qué tipo de actividades prefieren para practicar la expresión oral en clase. En el 8 sólo se busca la confirmación de algunos problemas afectivos relativos a la expresión oral[1].

3. Análisis y comentario de los resultados

3.1. Destrezas que producen disfrute

El concepto de *pueblo global* significa hoy en día un sinfín de oportunidades comunicativas, de las cuales son conscientes también los estudiantes eslovenos. Quizá en parte por ello, y a la vista del Gráfico 1, más de la mitad de los encuestados (17 de 40) afirma que lo que más le gusta en una clase de español es hablar.

1. La recogida de los datos se hizo en mayo de 2006, posteriormente el análisis cuantitativo y cualitativo.

Gráfico 1



A mayor distancia le siguen las destrezas de lectura, audición y escritura. Igualmente, en la vida real disfrutan más de la expresión oral que de la audición y lectura. Ni un solo estudiante marcó la escritura como su actividad favorita en la vida real. Sin embargo, eso no quiere decir que las actividades de expresión oral tengan que predominar sobre las demás actividades o que no se aprenda a hablar también con la lectura, audición y escritura. La importancia del desarrollo equilibrado de las destrezas lingüísticas se pone de manifiesto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

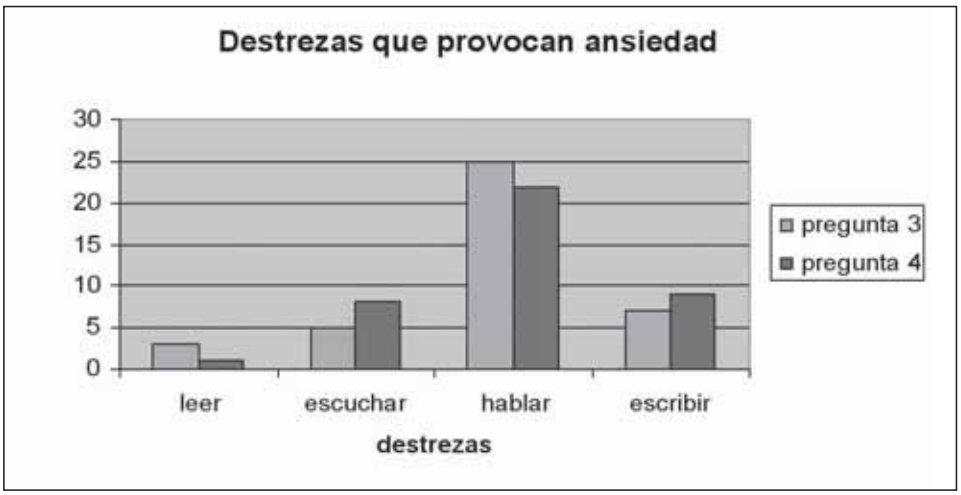
> Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural. (1994: 90)

3.2. Destrezas que provocan ansiedad

Debido a que la dimensión afectiva tiene una enorme importancia en el aprendizaje de lenguas (Stevick, 1980; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Arnold, 2000) y que aprender una lengua puede resultar una labor bastante ardua y frustrante en ocasiones, queríamos indagar el grado de ansiedad que les provocan las destrezas a los estudiantes eslovenos. Young (Oxford, 2000: 79) ha explicado que a veces la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua está negativamente relacionada con una destreza y no con otra. Así

demuestra la correlación negativa de la ansiedad con el rendimiento en ejercicios orales y escritos. También muchos otros investigadores han señalado que la expresión oral es la destreza que más ansiedad provoca (MacIntyre y Gardner, 1994; Koch y Terrell (cf. Oxford, 2000); Arnold, 2003), lo que, como era de esperar, nuestros resultados confirman.

Gráfico 2



La mayoría de los encuestados dice que tanto en clase (25 de 40) como en la vida real (22 de 40) hablar provoca mucha más ansiedad, inquietud o miedo que escribir, escuchar o leer. Lo que distingue el aprendizaje de lenguas extranjeras de otras materias es que está mucho más conectado con la personalidad del alumno, ya que la lengua es parte constitutiva de ella. Las destrezas con las que más se revela la personalidad del alumno son la expresión escrita y oral porque la lengua se utiliza para "transmitir la identidad a otras personas", en palabras de Williams (cf. Arnold, 2003). También en nuestra investigación el 35% de los encuestados (Gráfico 3) dice que empieza a comportarse de manera diferente cuando habla una lengua extranjera. Horwitz y Cope señalan que "el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales" (cf. Oxford, 2000: 81). El intento de expresarse ante los demás en una lengua que no dominamos puede suponer una gran vulnerabilidad. Pero la destreza oral exige, aparte de otras competencias, también agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa, y por tanto, se puede asu-

mir que es la que más ansiedad puede provocar. Si ésta se debiera sólo a carencias de nuestros conocimientos y no al factor afectivo (como sentirse avergonzado ante otros) la destreza oral no estaría tan vinculada con la personalidad, por lo que no se consideraría como la más difícil.

Algunas barreras afectivas mencionadas respecto al aprendizaje de lenguas son la falta de actitud positiva o la poca motivación (Rodríguez, 2004), pero éstas no deberían afectar a nuestros estudiantes, quienes escogieron voluntariamente el español como especialidad de su carrera. Sabemos que hay estudiantes que sufren bloqueos, no por falta de capacidad o motivación, sino por el miedo que sienten ante determinadas situaciones de aprendizaje o uso real de la lengua (cf. González, en Rodríguez, 2004). Krashen (1985) explica que según el filtro afectivo bajo o alto nuestro aprendizaje es dificultado o facilitado. Arnold y Brown explican el efecto de ansiedad:

> Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta. (2000: 27)

3.3. Dificultades de expresión oral

Para esta parte del cuestionario nos hemos apoyado en nuestra experiencia docente y en Vázquez (2000) que se refiere a los problemas relacionados con el habla. Veamos primero cómo evalúan los encuestados el grado de las dificultades de índole lingüística o afectiva durante las actividades de expresión oral en clase. Los estudiantes marcan el grado de problemas de 1 (nunca me pasa) a 5 (siempre me pasa). A continuación se pueden comprobar los promedios, de mayor a menor, según dificultad respecto a cada pregunta del cuestionario:

Dificultades de la expresión oral en clase:

a)	el miedo de cometer errores	3,18
g)	el vocabulario (encontrar o recordar el vocabulario adecuado)	3,18
d)	el miedo de hablar en público en general	3,05
h)	porque pienso demasiado en la gramática; no sé cómo decir algo correctamente	2,85
f)	la fluidez	2,75

j) porque no sé reaccionar y responder rápidamente	2,55
b) miedo de la reacción del profesor	2,55
i) porque no sé qué decir	2,33
k) porque el tema es muy superficial	2,23
c) el miedo de la reacción de los compañeros	2,13
e) la pronunciación y la entonación	1,98
l) porque el tema es demasiado personal	1,70
m) porque el profesor no me deja suficiente tiempo para hablar	1,68
n) porque no entiendo lo que dicen otros	1,48

Dificultades de la expresión oral en la vida real:

e) el vocabulario (encontrar o recordar el vocabulario adecuado)	2,93
m) porque los nativos hablan demasiado rápido	2,75
b) el miedo de hablar en público en general	2,70
d) la fluidez	2,60
f) porque pienso demasiado en la gramática; no sé cómo decir algo correctamente	2,55
a) el miedo de cometer errores	2,50
l) porque no entiendo lo que dicen otros	2,28
h) porque no sé reaccionar y responder rápidamente	2,20
c) la pronunciación y la entonación	2,13
k) porque el interlocutor no me deja suficiente tiempo para hablar	2,05
j) porque el tema es muy superficial	1,98
i) porque el tema es demasiado personal	1,88
g) porque no sé qué decir	1,80

En las dos categorías, dificultades en clase y en la vida, los promedios varían de 3,18 como máximo a 1,48 como mínimo, es decir, que, según la escala del cuestionario, no hay dificultades que les afecten siempre o frecuentemente, sino, por el contrario, pocas o algunas veces. Sin embargo, la variación de los promedios es más grande para las dificultades en clase que en la vida real. En adelante se realizará un análisis de algunas de las dificultades que destacan por su grado de la dificultad o dimensión afectiva.

3.3.1. El miedo a cometer errores

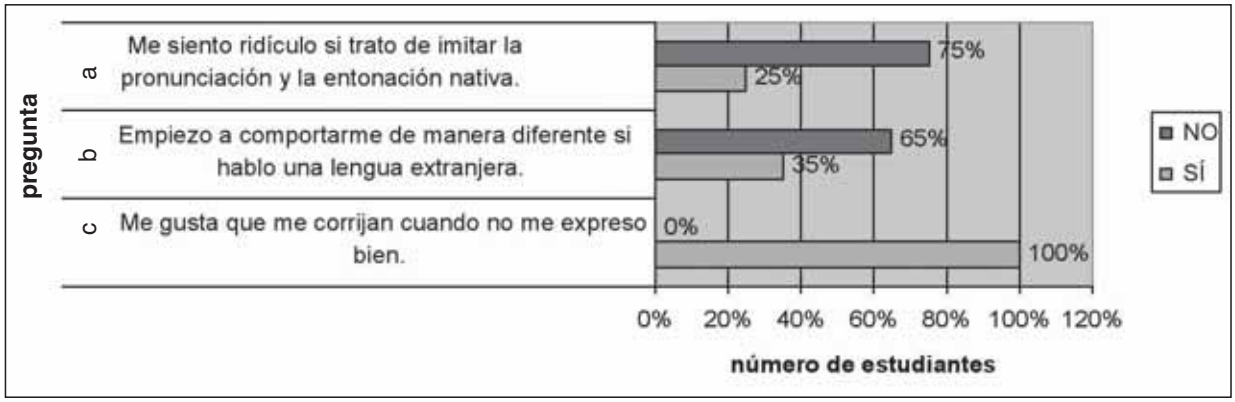
El miedo a cometer errores es la dificultad que prevalece junto con los problemas de vocabulario en la expresión oral en clase. Esto se debe a muchas causas, entre las que podemos mencionar las referidas al contexto de nuestros estudiantes encuestados: en la clase se practica más la corrección gra-

matical que la comunicación con fluidez; en la clase no siempre se crea un ambiente de confianza; el profesor puede tener una actitud negativa hacia los errores o utilizar las técnicas de corrección directas.

Según Ribas y D'Aquino (2004: 65), de todos los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula el más auténtico es la interacción didáctica y, dentro de esta interacción, se encuentra también la corrección. Cuando corregimos a los alumnos, el acto comunicativo tiene un objetivo auténtico y se desarrolla en su marco natural. Pero no todas las formas de corrección corresponden a actos comunicativos con los hablantes nativos. Si comparamos la forma habitual de corregir de un docente de lengua con la de los hablantes nativos de esa lengua, observamos que tienen formas diferentes de corregir. El hablante nativo espera para permitir que el hablante no nativo se autocorrija, corrige sólo los errores que dificultan la comprensión, pide aclaraciones o confirmación de la información, corrige con un tono más bajo, repitiendo el fragmento erróneo de modo correcto, y así el hablante nativo no interrumpe el flujo discursivo.

Teniendo todo esto en cuenta, no sorprende que los encuestados tengan menos miedo a cometer errores en la vida real (promedio de 2,50) que en clase (promedio de 3,18). La corrección directa no es habitual en la conversación entre los hablantes nativos y con ellos. Desde el punto de vista comunicativo la autocorrección aumenta la capacidad comunicativa del alumno. Asimismo, dar al alumno la oportunidad de reparar por sí mismo el error supone menos daño para su autoestima. Una posible reacción es ignorar los errores (cf. Ribas y D'Aquino, 2004). Pero esto puede resultar útil y productivo sólo en determinadas ocasiones, normalmente se entiende como falta de interés del docente. En nuestra encuesta todos los estudiantes quieren que se les corrija cuando no se expresan bien, tienen una actitud positiva al respecto y son conscientes de que puedan aprender a partir de ellos.

Gráfico 3



Respecto a esto podríamos continuar investigando qué tipo de corrección prefieren los alumnos en ciertas ocasiones.

3.3.2. Encontrar o recordar el vocabulario adecuado

Encontrar o recordar el vocabulario adecuado es el problema que más preocupa a los estudiantes cuando hablan con los hispanohablantes (promedio de 2,93) y también cuando hablan en clase (promedio 3,18). No ser capaz de encontrar las palabras exactas para expresar nuestros propios sentimientos es la experiencia más frustrante cuando se habla una lengua extranjera y por eso reconocemos la necesidad de manejar e incrementar nuestro vocabulario.

Para entender el problema de vocabulario hay que distinguir entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo, y entre el nivel de identificación o reconocimiento y el nivel de producción o expresión (Nation, 2001: 24-33; Gómez y Burton, 1993; Miguel, 1993). Es obvio que para usar el vocabulario en el habla o escritura, se necesita un esquema cognitivo más extenso y profundo que para reconocer el vocabulario en lectura o audición. Usar el vocabulario no sólo significa recuperarlo de la memoria, donde lo tenemos almacenado, sino también conocer su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística (Martín, 1999). Puede ser que la falta de uno de estos conocimientos impida la producción o el uso del vocabulario. O simplemente, olvidamos la palabra si no la utilizamos. La teoría del olvido de Buzan (1974) sostiene que el 80% de aprendizaje inicial se pierde dentro de las 24 horas si no lo repasamos. Necesitamos practicar y revisar lo que hemos aprendido si no queremos que el nuevo vocabulario se borre gradualmente. El profesor entonces tiene que provocar la recuperación o el uso

de las palabras aprendidas para que no se olviden. Cuando los alumnos tengan suficiente vocabulario receptivo, el profesor tiene que ofrecer las actividades en las cuales se sienten motivados o a veces forzados para usar el vocabulario aprendido y consecuentemente las actividades que fomenten tanto el vocabulario productivo como el desarrollo de fluidez en expresión oral (cf. Nation, 1990: 94-113). No se debe olvidar la importancia del aprendizaje indirecto enfocado sobre el contenido, que proponían Nation (1990) y Krashen (1985).

3.3.3. Hablar en público

El promedio 3,05 en la escala de 5 señala que los estudiantes a veces sufren del miedo de hablar en público en clase, y un poco menos (el promedio 2,70) en la vida real.

Para muchas personas, hablar en público en lengua materna resulta una actividad que contiene ansiedad, miedo, inseguridad; hablar en público en lengua extranjera sólo potencia todas estas dificultades. El miedo a hablar en público, junto a la timidez, el miedo escénico, la vergüenza, el temor a la evaluación social y el temor a la comunicación comprenden la ansiedad social (Oxford, 2000: 82). Las personas que la sufren tienen tendencia a evitar o abandonar situaciones sociales en las cuales los demás puedan observarlos de forma negativa. Así, en una clase de idiomas podemos observar que hay estudiantes que prefieren quedarse callados o que responden sólo cuando es necesario. Canfield y Wells sugieren la siguiente solución para bajar las dificultades afectivas en una clase:

> [...] Lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula [...]. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo. (Arnold y Brown, 2000: 29)

Así, con una experiencia positiva en clase, los estudiantes ganan más autoestima también para la comunicación en la vida real.

3.3.4. Comprensión

Los resultados demuestran que la comprensión es la dificultad que se distingue diametralmente en clase y en la vida real. Mientras los estudiantes en

clase no tienen dificultad de entender a sus compañeros y al profesor (es la dificultad que menos problemas causa según los resultados), es totalmente al revés en la vida real. La dificultad de comprender a los nativos, porque estos hablan demasiado rápido, se encuentra en el segundo lugar de las dificultades de expresión oral en la vida real. En una clase de lengua extranjera siempre se adapta la rapidez, el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis y muchas veces, en los grupos monolingües, la dinámica de hablar y la entonación tienen que ver mucho con la lengua materna. Pero cuando hablamos con los nativos esta tolerancia a la adaptación desaparece. Por lo tanto, cada profesor sabe que debería intentar cerrar la brecha que existe entre la realidad y la clase, pero también sabemos que un modelo ideal no existe. La persona que enseña, nativa o extranjera, lo más que puede hacer es, a través de muestras de lengua especialmente seleccionadas dar a los estudiantes una idea relativamente verdadera del uso de la lengua extranjera en el mundo pero asevera Vázquez (2000: 85) que *en clases monolingües y fuera de España adquirir naturalmente la lengua hablada parece imposible*. El profesor entonces tiene que hacer un compromiso entre la cantidad y calidad del input que ofrece en clases y las dificultades afectivas que derivan de (in)comprensión auditiva, como, por ejemplo, sentirse confundido o desanimado.

3.3.5. Pronunciación

Los resultados obtenidos (una media de 1,98 sobre 5 en clase frente a 2,13 sobre 5 en la vida real) no corresponden con los esperados en la investigación, ya que según algunos autores, como Beebe, Hill, Krashen, Morley y Stevick (cf. Arnold, 2003) esperábamos que los estudiantes expresaran más preocupación por la pronunciación. Entre los argumentos, ellos señalan los siguientes: la producción oral siempre está bajo la mirada de los compañeros, y decir algo con pronunciación extranjera provoca mucha ansiedad, a veces más que la gramática y el uso del vocabulario. De todos los aspectos de la destreza oral, la pronunciación parece estar más vinculada al concepto de uno mismo, si tenemos sentimientos positivos o negativos cuando uno se oye en lengua extranjera, porque con la pronunciación transmitimos nuestra personalidad e identidad, es decir, que no es sólo cuestión neurológica sino también social. ¿Por qué nuestros estudiantes eslovenos no comparten estas preocupaciones? Primero, en la televisión eslovena no se doblan las películas u otros programas, sino que se ponen los subtítulos. Así la gente se acostumbra a oír otras lenguas. Asimismo, en Eslovenia todos los niños empiezan a aprender

un idioma, normalmente el inglés, entre los 8 y 10 años, y otro idioma entre los 12 y 15. Todos nuestros estudiantes dominan por lo menos dos lenguas extranjeras, así, para muchos, el español es la tercera lengua extranjera. Eso quiere decir que en nuestra sociedad estamos acostumbrados a cambiar de acentos, a *sonar extranjero*. El 75% de los encuestados (Gráfico 3) dice que no se sienten ridículos si tratan de imitar la pronunciación y la entonación nativa. También entre los jóvenes sonar nativo en una lengua extranjera no está sometido a burla. Si los encuestados que no tienen miedo a sonar como nativos van a ser profesores de idiomas, seguramente van a ser un buen ejemplo para sus alumnos de cómo pronunciar sin miedo otro idioma.

3.3.6. El contenido o los temas

Los profesores estamos obsesionados con la pregunta ¿qué temas les van a interesar a nuestros alumnos? Los alumnos pueden orientarnos con sus listas de temas preferidos, sin embargo, puede resultar que escojan los tópicos frecuentemente usados de los que ya se ha hablado mucho. A veces merece la pena arriesgarse y ofrecer temas menos atractivos y menos conocidos que puedan despertar su interés para no caer en los tópicos, ya que los manuales de ELE ofrecen demasiados.

En nuestra investigación, la selección de los temas es lo que menos dificultades provoca en el desarrollo de la destreza oral. Los temas no les parecen ni demasiado personales, ni demasiado superficiales y muy pocas veces se quedan callados porque no saben qué decir.

3.4. Las actividades de expresión oral en clase

En el número 7 del cuestionario los encuestados tenían que indicar qué tipo de actividades de expresión oral prefieren en clase de español. En escala de 1 a 5 tenían que marcar con 1 las actividades que más les gustan y con 5 las que no les gustan nada. Los seis tipos de actividades se escogieron según la práctica docente en las clases universitarias de español y coinciden con la tipología que describe Pinilla (2004). La actividad más popular entre los estudiantes universitarios son los diálogos en parejas, le siguen la conversación o debate sobre un tema en grupos pequeños con otros estudiantes, las actividades lúdicas y el debate con todos los compañeros y el profesor. Estas son las actividades que les gustan mucho. Entre las que les gustan (sólo) bastante están la exposición individual de un tema y los juegos de rol (Gráfico 4). Estos

resultados, es decir, las preferencias por la práctica comunicativa en parejas o grupos, coinciden con lo que, según Pinilla, "parece la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral" (2004: 889).

Como los estudiantes universitarios ya han alcanzado un nivel de competencia comunicativa más alto, esto les permite llevar a cabo las actividades menos dirigidas, de producción libre, creativa y lo más natural posible. Estas actividades tratan de imitar las situaciones comunicativas reales, en las cuales "los interlocutores transmiten e intercambian información con necesidades u objetivos auténticos" (Pinilla, 2004: 880). Pero por mucho que los profesores nos empeñemos en simular las situaciones comunicativas naturales, las actuaciones en el aula están siempre impregnadas de una cierta artificialidad, sobre todo se siente esto en los juegos de rol, donde hay que fingir que no se está en el aula y hay que fingir otra identidad. Creemos que la escasa preferencia por este tipo de interacción entre los estudiantes que tienen personalidad desarrollada se debe a los factores de poca autenticidad y cambio de identidad. Eso no quiere decir que no haya estudiantes que disfruten aprendiendo en un contexto imaginario pero están, según nuestra encuesta y experiencia docente, en minoría. Las exposiciones o presentaciones de temas requieren más preparación previa del alumno y si a esto le añadimos el miedo de hablar en público, que es una de las mayores dificultades en expresión oral, y la poca interacción, podemos entender por qué no es una actividad popular entre los alumnos. Las actividades de expresión oral se pueden clasificar, según Ellis, en algún lugar del "contínuum de la producción no planeada y la producción formal planeada con estructuras sintácticas gramaticalizadas" (Ruiz, 1994). La exposición de un tema pertenece al extremo formal y planeado en este contínuum, y ayuda a desarrollar la pronunciación y la entonación, la corrección gramatical, la fluidez, la estructura de presentación y el modo de tratar el tema (cf. Vázquez, 2000: 144-150).

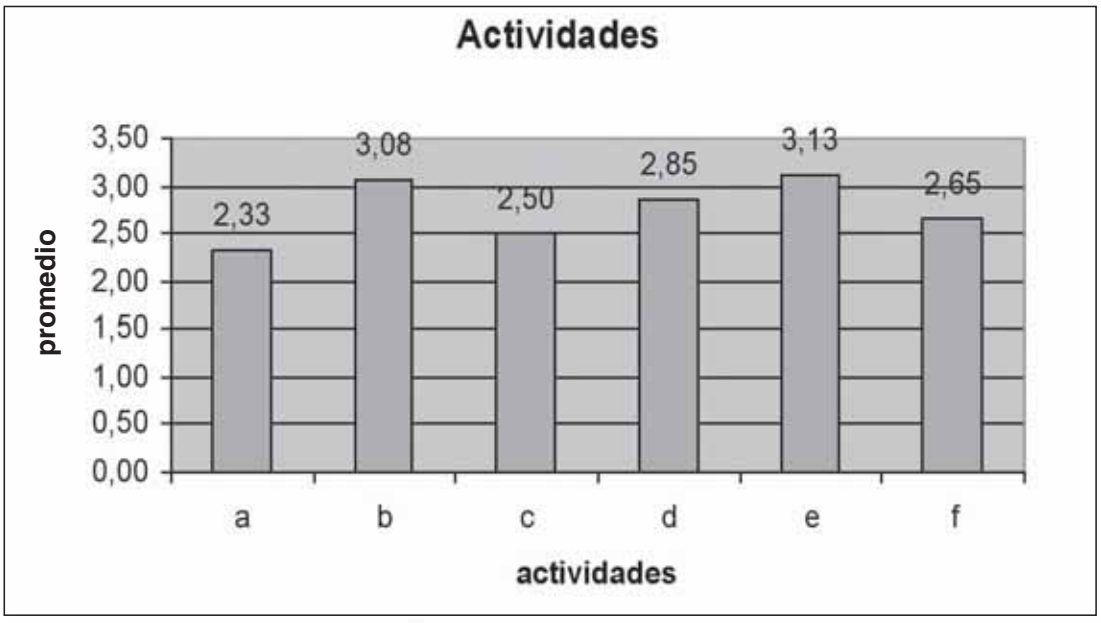
Los diálogos en los niveles más altos se convierten en verdaderas prácticas comunicativas, en las que se introduce la necesidad real de intercambiar información. Este carácter significativo y auténtico, normalmente de interacción informal y continua motiva a los alumnos a seguir hablando.

Los debates, que suelen realizarse con los alumnos intermedios y avanzados, ayudan a desarrollar la argumentación, exposición, defensa de ideas y una reacción espontánea, donde predomina la retroalimentación inmediata y el discurso se va elaborando de acuerdo con las respuestas de cada uno. Nuestros estudiantes prefieren un poco más los debates en grupos pequeños

que con todos los compañeros y el profesor. La investigación de Long y Porter (cf. Ruiz, 1994: 157) demuestra que tienen razón, porque el trabajo en grupos pequeños incrementa en un 500% las oportunidades de hablar que en una clase basada en interacción profesor-alumnos. No sólo aumenta la cantidad, sino también la calidad y variedad de las emisiones de los estudiantes. Desde el punto de vista afectivo seguramente los alumnos se sienten más relajados y desarrollan más la fluidez sin la presencia del profesor. El debate, por lo tanto, se encuentra en la parte no planeada en el contínuum de producción lingüística.

El carácter lúdico puede estar presente en cualquiera de las actividades que hemos señalado antes. Sin embargo, normalmente en las actividades lúdicas se trata de usar la lengua extranjera para adivinar o descubrir algo, para llenar un vacío de información. Los alumnos normalmente se involucran en la actividad tanto que olvidan que en realidad lo están haciendo para aprender. Así se crea un ambiente relajado, motivador que disminuye las dificultades de la dimensión afectiva.

Gráfico 4



4. Conclusión

Con esta investigación hemos comprobado que la destreza oral es la preferida entre los estudiantes eslovenos de español y, al mismo tiempo, la que más ansiedad provoca de las cuatro destrezas, tanto en clase como en la vida real. Las dificultades más destacadas con las cuales se enfrentan los estudiantes al hablar en clase son el miedo a cometer errores y hablar en público, y a encontrar o recordar el vocabulario adecuado. Al contrario, resulta significativo que las dificultades de (in)comprensión, pronunciación y entonación no impidan el desarrollo de la destreza oral. La dificultad de recuperación y el uso del vocabulario, y el miedo a hablar en público se repite tanto en expresión oral como en la vida real. También les resulta difícil adaptarse a la rapidez de los nativos, y por eso la incomprensión impide la continuación del acto de hablar. Hemos visto que los factores afectivos, como el miedo y la ansiedad obstaculizan el desarrollo de la expresión oral, por lo tanto, es importante integrar las estrategias afectivas y sociales, al lado de las más practicadas (cognitivas y metacognitivas), con los otros contenidos en clase de lengua extranjera para mejorar el aprendizaje y consecuentemente la competencia comunicativa. El profesor tiene que tomar ciertas medidas para mejorar la motivación, la capacitación, la actitud y la disposición emocional y no dejar al azar que estos problemas se resuelvan solos. Si aprenden la lengua en clase, nuestra investigación demuestra que es importante crear un ambiente de aprendizaje relajado y de confianza, evitar las situaciones en las cuales puedan sentirse ridículos o su autoestima amenazada, reflexionar sobre la manera de corregir y utilizar las técnicas de corrección indirectas. Para ayudarles con los problemas de vocabulario, el profesor puede enseñarles mnemotécnicas para aumentar el vocabulario activo. Ofrecer más comprensión auditiva con la rapidez cercana a la nativa bajaría el choque de incomprensión cuando el alumno se encuentra en situaciones comunicativas reales con hispanohablantes.

En cuanto a las preferencias por ciertas actividades de expresión oral en clase, la encuesta ha demostrado que ninguna actividad destaca positiva o negativamente, sin embargo se ha expresado la preferencia por la práctica comunicativa en parejas o grupos pequeños de carácter significativo auténtico y de interacción informal. En el contexto de la clase, igual que en la vida real, no se puede rechazar el hecho de que si comunicamos (también en lengua extranjera), queremos comunicar lo que nos atañe personalmente y que no se puede desarrollar la competencia comunicativa sin tomar en cuenta los factores afectivos.

Bibliografía

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

ARNOLD, J. y H. D. BROWN: «Mapa del terreno», *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 19-41.

ARNOLD, J.: «Speak Easy», *Humanising Language Teaching*, Year 5, Issue 2, 2003 [en línea] <http://www.hltmag.co.uk./mar03/mart5.htm>

BUZAN, T.: *Use Your Head*, Londres: BBC, 1974.

GÓMEZ, G. y A. S. BURTON: «Representaciones léxicas receptivas vs. productivas. El aprendizaje del léxico: reconocimiento/producción», *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA,* Valladolid: Universidad de Valladolid, 1993, 319-326.

INSTITUTO CERVANTES: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1994.

KRASHEN, S.: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres: Longman, 1985.

MACINTYRE, P. D. y R. C. GARDNER: «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language», *Language Learning,* 44, 2, 1994, 283-305.

MARTÍN, S.: «La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E.L.E.», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 1999, 157-163.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

MIGUEL, M. J. DE: «Incremento del vocabulario receptivo auditivo: Factor decisivo en la adquisición de una segunda lengua», *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA,* Valladolid: Universidad de Valladolid, 1993, 473-480.

NATION, I. S. P.: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, I. S. P.: *Teaching and Learning Vocabulary*, Nueva York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R.: «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 77-86.

OXFORD, R.: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, MA: Newbury House, 1990.

PINILLA, R.: «La expresión oral», *Vademécum para la formación de profesores* (Ed. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 879-897.

RIBAS, R. y A. D'AQUINO: *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid: Edelsa, 2004.

RODRÍGUEZ, M.: «Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2», *Forma, Cuadernos de didáctica*, Madrid: SGEL, 2004, 125-148.

RUIZ, G.: «Vídeo en clase: virtudes y vicios», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 1994, 141-164.

STEVICK, E. W.: *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, MA: Newbury House, 1980.

VÁZQUEZ, G.: *La destreza oral*, Madrid: Edelsa, 2000.