

## DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN ESTUDIANTES ADULTOS DE INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

Silvana de la Rosa de Biaggi  
*Middle East University, Líbano*

### RESUMEN

*Muchos estudiantes adultos de idiomas están menos motivados para aprender un nuevo idioma porque piensan que es demasiado tarde y no serán capaces de hacerlo con éxito. Sin embargo, hay casos de adultos que fueron capaces de alcanzar un alto nivel de dominio del habla. Sus experiencias de vida no siempre se han explorado con el fin de ampliar los conocimientos actuales sobre la Hipótesis del Período Crítico. Este estudio de caso múltiple analizó los elementos que han influido en el desarrollo exitoso de la competencia oral en estudiantes adultos de inglés. Tres participantes con 33, 35, y 37 años de edad de América del Sur, Europa y África se seleccionaron deliberadamente en función de criterios específicos. Los instrumentos para la recolección de datos incluyen entrevistas individuales semiestructuradas, el Cuestionario de Hashimoto y el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas. El estudio se centró en cinco elementos específicos: el contexto, la exposición al inglés en diferentes entornos, el uso de estrategias de aprendizaje, la personalidad y las características afectivas y motivacionales. Los principales resultados del análisis cruzado revelaron que los estudiantes adultos pueden desarrollar un alto nivel de competencia de habla inglesa cuando tienen una alta motivación intrínseca y alta confianza en sí mismos, son conscientes de su proceso de aprendizaje y tienen una exposición intensiva a la lengua que están aprendiendo.*

*Palabras clave:* competencia oral, aprendizaje de inglés, estudiantes adultos

### Introducción

Cuando la gente pregunta si alguien sabe un idioma, es probable que quieran saber si esa persona es capaz de hablarlo o no (Nunan, 2009). Con la globaliza-

ción, comunicarse en una segunda lengua es ahora mucho más valorado que antes (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Las tecnologías de la comunicación y los avances en medios de transporte han conectado a personas de todo el mundo y el inglés se ha convertido en una lengua franca, hablada por una cuarta parte de la población mundial (Crystal, 2003; Met, 2004). En consecuencia, la competencia comunicativa

---

Silvana de la Rosa de Biaggi, School of Education, Middle East University, Líbano.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Silvana de la Rosa de Biaggi, correo electrónico: sildelar@hotmail.com

ha ganado predominancia como el principal objetivo para los alumnos y los profesores de un segundo idioma.

Aun cuando la mayoría de los alumnos de un segundo idioma reconocen la importancia de las habilidades orales como prueba de la competencia comunicativa, muchos de ellos, especialmente los adultos, luchan por dominarla. Algunos investigadores sostienen que es imposible que los adultos adquieran una competencia oral similar a la nativa en un segundo idioma (Bickerton, 1981; Lenneberg, 1967; Penfield y Roberts, 1959). Afirman que hay un período biológico crítico, alrededor de la pubertad, para el desarrollo del lenguaje, después del cual es cada vez más difícil que una persona adquiera otro idioma. Investigaciones más recientes, sin embargo, han propuesto que “existe una serie de períodos sensibles durante los cuales se dan los diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje” (Celce-Murcia et al., 1996, p. 16). De acuerdo con esta postura, la adquisición del lenguaje es posible después de la pubertad.

Asumiendo que la edad no es el único factor determinante para la adquisición de una segunda lengua, la exposición al nuevo idioma puede ser considerada como otro elemento que influye en este fenómeno. Aun así, no hay acuerdo sobre qué tipo de exposición es la más eficaz: informal, formal, o una combinación de ambas. Varios investigadores (Bailey, Madden y Krashen, 1974; Dulay y Burt, 1973; Krashen, 1981) apoyaron la idea de que la instrucción no tiene ninguna influencia en el proceso de adquisición. Krashen (1981) argumentó que el aprendizaje y la adquisición son dos procesos mentales separados y que la exposición en ambientes naturales es el único factor necesario para que suce-

da la adquisición. Por otra parte, otros investigadores (Montgomery y Eisenshtein, 1985; Spada, 1990; Swain, 1985) sostienen que ciertos tipos de instrucción tienen una influencia positiva en el proceso de adquisición.

Tomando la postura del segundo grupo, la siguiente pregunta que surge naturalmente es saber qué tipo de instrucción es la más eficaz. Determinar las características del método de enseñanza de mayor éxito fue el foco de investigación durante más de un siglo (Brown, 2007b). Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los lingüistas y los profesionales parecen coincidir en que no existe un único método perfecto y que es mejor guiar la pedagogía de la lengua por creencias y principios más generales (Richards y Rodgers, 2001).

Aun cuando la exposición es de mucha importancia para el desarrollo de la competencia oral, las diferencias entre los alumnos indican que puede haber otros elementos que influyen en la adquisición del lenguaje, tales como la motivación, la personalidad y el uso de estrategias de aprendizaje. La mayoría de estas características individuales son complejas y problemáticas para definir y medir. Además, a menudo están relacionadas y se influyen mutuamente, lo que dificulta el establecimiento de relaciones causa-efecto. Sin embargo, los resultados de los estudios sobre este tema (por ejemplo, Rubin, 1975; Schumann y Schumann, 1977) apoyan la idea de que las características individuales desempeñan un papel importante en la adquisición de un segundo idioma.

### **Desarrollo de la competencia comunicativa**

La competencia comunicativa se ha definido en función de otras subcategorías

(Canale y Swain, 1980): la competencia gramatical (léxico, morfología, sintaxis, semántica y fonología), la competencia discursiva (conexiones interoracionales), la competencia sociolingüística (pragmática) y la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales utilizadas para evitar interrupciones en la comunicación). Esta distinción se hace con fines analíticos, ya que el uso real de la lengua combina todas ellas simultáneamente.

De acuerdo con el uso común, un segundo idioma es aquel cuyo aprendizaje se inicia en o después de la edad de 3 años (Klein, 1995). Debido a las diferencias en el desarrollo cognitivo y la experiencia previa con el lenguaje, el aprendizaje de un segundo idioma emplea diferentes mecanismos psicolingüísticos que los utilizados con el primer idioma (Nunan, 2009).

Otro tema que ha atraído mucho interés en la lingüística aplicada son las diferencias relacionadas con la edad entre los estudiantes de un segundo idioma. Aun cuando la investigación no es concluyente en este sentido, parece sugerir que hay diferentes aspectos de la adquisición que se ven afectados por la edad: (a) la ruta, es decir, el orden en el que se adquieren ciertos elementos del lenguaje, (b) la velocidad en la que se adquiere el lenguaje y (c) el logro máximo adquirido, o sea, el más alto nivel de competencia alcanzado (Nunan, 2009). Después de revisar la literatura existente, Ellis (1985) llegó a tres conclusiones. En primer lugar, la ruta no se ve afectada por la edad de inicio. Estudiantes de diferentes edades siguen básicamente el mismo orden de adquisición. En segundo lugar, cuando la duración de la exposición es igual, los adolescentes aprenden más rápidamente que los

niños y los adultos el vocabulario y la gramática; sin embargo, no parece haber ninguna diferencia en la pronunciación. En tercer lugar, el logro máximo se ve afectado por el tiempo de exposición y la edad de inicio. La duración de la exposición influye especialmente en el nivel de fluidez obtenida y la edad de inicio afecta el nivel de precisión alcanzado, especialmente en cuanto a la pronunciación.

Los psicolingüistas han estudiado la edad óptima para la adquisición de una segunda lengua y han llegado a la conclusión de que es durante los primeros 10 años de vida, cuando el cerebro todavía tiene su máxima plasticidad. Se cree que alrededor de la pubertad los dos hemisferios se vuelven más independientes entre sí, adoptando cada uno algunas funciones específicas; por ejemplo, al idioma se le asigna en el hemisferio izquierdo. De acuerdo con la hipótesis del periodo crítico (Bickerton, 1981; Lenneberg, 1967; Penfield y Roberts, 1959), después de haberse producido la lateralización, la adquisición de otro idioma se hace cada vez más difícil. Sin embargo, el único aspecto de adquisición en la que los niños han demostrado superar a los adultos es la pronunciación. La ineficiencia de la hipótesis para explicar por qué la pérdida de la plasticidad solo afecta la pronunciación se convierte en un argumento en contra de ella.

Si la edad no es el único elemento determinante para la adquisición de un segundo idioma, entonces, ¿cuáles son los otros elementos que influyen en el desarrollo del lenguaje? La mayoría de los autores coinciden en que hay algunos elementos personales y otros elementos relacionados con el contexto y el lenguaje mismo. Entre

los elementos personales se encuentran la inteligencia, la aptitud lingüística, la personalidad, la motivación, los estilos cognitivos y de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje. Otros elementos incluyen la exposición informal, la instrucción, la oportunidad de utilizar la lengua, la lengua materna del alumno y las características lingüísticas de la lengua que se desea aprender (Brown, 2007a; Ellis, 2012, Lightbown y Spada, 2006).

Basado en estos antecedentes, el propósito de este estudio fue analizar los diferentes elementos que han facilitado o inhibido el desarrollo de la competencia oral en inglés de estudiantes adultos exitosos.

### **Metodología**

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, ya que permite describir mejor procesos dinámicos y complejos (Creswell, 2008; Yin, 2003). Se siguió un diseño de estudio de caso múltiple, ya que tiene la ventaja de que permite una análisis intra e inter casos, lo que robustece el estudio (Baxter y Jack, 2008; Merriam, 2009; Yin, 2003).

### **Población y muestra**

La unidad de análisis para cada caso fue un participante. Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: (a) que fueran estudiantes del Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS), ex alumnos o miembros de la familia del estudiante; (b) que su programa de estudio no fuera en la enseñanza del inglés como segunda lengua; (c) que procedieran de países donde no se habla el inglés, (d) que su exposición principal al inglés fuera después de la edad de 15 años; (e) que demostraran un nivel de competencia de

habla inglesa de 7 puntos o más, según la clasificación de los descriptores de bandas de habla IELTS; y (f) que representaran diferentes continentes y grupos de género.

Con la ayuda de expertos se seleccionaron tres participantes que cumplieron con los criterios de participación.

### **Instrumentos**

Como en cualquier tipo de investigación cualitativa, el investigador es el principal instrumento para la recolección y análisis de datos. Esto permite obtener una comprensión del fenómeno a través de las señales no verbales, ampliar la información por medio de nuevas preguntas y comprobar la exactitud de la presentación e interpretación de los datos con los encuestados. Sin embargo, reconozco que mis propias experiencias y creencias influyeron en la recopilación e interpretación de los datos, aunque no considero esto una desventaja, sino una contribución única, como señala Merriam (2009). Por lo tanto, comparto mis creencias y suposiciones. Creo que la edad no es un elemento determinante para la adquisición de un segundo idioma. También creo que es posible identificar aquellos elementos que influyen en el desarrollo de la competencia oral y comprender cómo influyen en el fenómeno a través de las historias exitosas de aprendizaje. Además, creo que no hay una única manera de alcanzar un alto nivel de competencia oral y que la influencia de un determinado elemento puede variar de un participante a otro. Creo, sin embargo, que deben haber algunos elementos que son comunes a todos los estudiantes de idiomas que alcanzan un alto nivel de dominio del habla. Por último, mi propia experiencia como alumna adulta de

inglés, procedente de un país de habla no-inglesa y que ha sido expuesta al inglés en diferentes contextos, me sitúa en una buena posición para entender las historias de otros estudiantes adultos de inglés.

### **Otros instrumentos de recolección de datos**

Otro instrumento utilizado para la recolección de datos en este estudio fue una guía de entrevista individual. Esta guía fue validada por un grupo de expertos y en dos entrevistas piloto. Dos cuestionarios también se utilizaron para fines de triangulación: (a) el Cuestionario de Hashimoto (2002), para evaluar elementos afectivos tales como la motivación, el deseo de comunicarse, la auto-eficacia y la ansiedad ante el lenguaje y (b) el inventario de estrategias de aprendizaje de idiomas. Ambos cuestionarios fueron validados en estudios anteriores (Hashimoto, 2002; Oxford y Burry-Stock, 1995).

### **Procedimientos**

Antes de iniciar las entrevistas, todos los participantes firmaron los formularios de consentimiento informado y participaron de una evaluación de su competencia oral. Las entrevistas fueron individuales y en un primer momento se les pidió que completen los cuestionarios seleccionados para el estudio. Luego, se llevó a cabo la entrevista, utilizando dos dispositivos de grabación. Una vez transcritas, se analizaron las entrevistas y se preparó un informe preliminar. Este informe fue presentado al participante, quien podía sugerir cambios hasta estar satisfecho con la presentación e interpretación de los datos. Una vez obtenido su acuerdo, el informe era presentado a un comité asesor, cuyos in-

tegrantes también evaluaban la credibilidad y la fiabilidad de los datos. Los detalles que necesitaban más información se aclaraban con el participante antes de que el informe fuese aprobado por todos los miembros del comité.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos del estudio fue un proceso continuo, como ocurre en los estudios cualitativos; sin embargo, hubo dos fases importantes en las que el análisis fue más intenso: después de terminar la recolección de datos de cada caso y después de que todos los casos se habían completado.

Para el primer análisis, se establecieron etiquetas de los diferentes elementos que fueron apareciendo en los datos (Creswell, 2008). A continuación, se clasificaron las etiquetas en categorías, patrones o temas, un proceso que se llama reensamblaje y en el que resultan útiles diferentes matrices, tales como jerarquías y diagramas (Yin, 2011). Por último, se analizaron las relaciones entre las categorías y se compararon con los de la literatura.

En la segunda fase, se realizó un análisis cruzado de casos (Yin, 2003), comparando los datos de los tres casos y buscando similitudes y diferencias. Para esta fase, se siguió la misma estructura utilizada en el análisis de los casos individuales. Se dividió el análisis en diferentes secciones relacionadas con cada pregunta de investigación, la exposición en diferentes entornos, el uso de estrategias de aprendizaje, la personalidad y las características afectivas, la motivación y las relaciones entre los elementos, y luego se compararon los resultados de cada caso con el fin de sacar conclusiones acerca de la influencia de cada elemento en el desarrollo de competencia oral.

La investigación cualitativa a menudo ha sido criticada por la falta de métodos estandarizados para garantizar su legitimidad (Yin, 2011). Siguiendo el consejo de la literatura especializada (Braun y Clarke, 2013; Merriam, 2009), se emplearon estrategias como triangulación, saturación de datos, control por parte de los propios participantes, clarificación de la postura del investigador, revisión por pares, auditoría de seguimiento, descripciones detalladas y variación en la muestra para mantener la credibilidad, la fiabilidad, la generalización y la transferibilidad de los resultados.

Además, se tomaron en cuenta todas las consideraciones éticas para proteger a los implicados en el estudio.

## Resultados

### Análisis de los casos individuales

En esta sección se presentará una descripción y un análisis de cada caso, tratando de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha influido el contexto en los diferentes elementos relacionados con el desarrollo de la competencia oral?
2. ¿Cómo la exposición en diferentes contextos de habla ha influido en el desarrollo de la competencia?
3. ¿Cómo ha influido el uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia oral?
4. ¿Cómo han influido la personalidad y las características afectivas y la motivación en el desarrollo de la competencia oral?
5. ¿Cómo han interactuado los diferentes elementos entre sí?

### Caso 1: Paul, un estudiante dedicado

En el momento de la recolección de datos, Paul tenía 35 años de edad y

era estudiante doctoral proveniente de Europa. Su nivel de dominio del habla inglesa fue calificado como de 9 puntos de acuerdo con las bandas descriptoras de habla IELTS, lo que corresponde a un hablante nativo educado. Sin embargo, su historia revela que ha alcanzado este nivel con mucho esfuerzo.

**Contexto.** Debido a diversas razones, la familia de Paul no fue el contexto más propicio para el aprendizaje de inglés: “No he tenido alguien que me diga: aprende inglés porque lo necesitarás”, recordó. Al mismo tiempo, tenía un amigo que era una inspiración para él. Este amigo era una persona autodidacta y su ejemplo lo motivó a hacer lo mismo: “Lo puse como un modelo a seguir”.

La cultura de Paul también jugó un papel en el desarrollo de su aptitud en el habla inglesa. Recordó que cuando era un niño solía burlarse de quienes no hablaban bien el inglés. “Yo, de alguna manera, quería ser un tipo diferente, no como aquellos de quienes me burlaba”, dijo. También informó haber sentido vergüenza de hablar inglés en su país a causa de su aprensión por el qué dirán. De esta manera, la cultura influyó en su inhibición hasta cierto punto, pero cuando fue capaz de superar las barreras, jugó un papel motivador para él, instándolo a mejorar con el fin de evitar la vergüenza.

### Exposición en diferentes entornos.

La exposición de Paul al inglés se puede dividir en la exposición en entornos formales o educativos y la exposición en un entorno natural, como lo fue su estadía en el AIIAS.

En el entorno formal, el número de horas de exposición al inglés por semana se limitó a una hora de la escuela básica y secundaria y dos horas en la universidad. El método de enseñanza de

los profesores fue el “clásico: reglas y aplicación de las reglas y traducción del inglés a mi lenguaje; prácticamente no hay conversación ni ejercicios de audio”. Esta descripción coincide con el método de traducción gramatical. En los años de estudios universitarios el número de horas y la metodología de enseñanza fueron similares. A pesar de ello, Paul identificó esos tres años en la universidad como “el tiempo de explosión”. Lo que hizo la diferencia en el desarrollo de su manejo del inglés durante esos años fue el requisito de la extensa lectura, la escritura y la oportunidad de hablar con hablantes nativos que visitaron la universidad.

Según Paul, la exposición a la lengua en un entorno natural, como el AIIAS, influyó en su desarrollo del habla de una manera positiva, dándole amplia oportunidad de escuchar en inglés a hablantes nativos y conversar con ellos y con otros estudiantes, lo que influyó sobre todo en su fluidez. Dijo: “Antes, anticipando un diálogo en inglés era como: ‘déjame pensar lo que voy a decir’... Ahora, no estoy haciendo eso. Simplemente comienzo a hablar”. La experiencia de Paul parece confirmar la investigación que relaciona la exposición en ambientes naturales con la fluidez oral y la capacidad pragmática (Ellis, 2012).

En resumen, las dos características que parecen ser cruciales para el desarrollo de la competencia oral son la duración de la exposición y las oportunidades de utilizar el lenguaje. Por lo tanto, la cantidad de la exposición y la práctica parecen ser más importantes que el entorno.

**Estrategias de aprendizaje.** Al analizar las respuestas en el cuestionario de Hashimoto y en la entrevista en relación a las estrategias de aprendizaje, se pue-

de ver que Paul hizo un uso amplio de diversas estrategias. Las estrategias metacognitivas y sociales fueron las estrategias utilizadas con mayor frecuencia. Aunque el uso de estrategias de aprendizaje no implica automáticamente su eficacia, Paul también mencionó cómo estas estrategias fueron útiles para él. Por ejemplo, informó que uno de los elementos cruciales que facilitaron su desarrollo del habla fueron las conversaciones informales. Dijo que trató intencionalmente de hablar con hablantes nativos. De este modo, directa e indirectamente, señaló que las estrategias que empleó fueron eficaces para facilitar su desarrollo de la competencia oral.

**Personalidad y características afectivas.** Cuando se le preguntó sobre su personalidad, Paul primero se describió como muy introvertido. “Puedo ser muy introvertido, pero si tengo el medio ambiente puedo ser muy extrovertido”, explicó. Cuando se siente cómodo, es capaz de tomar ventaja de su lado extrovertido e interactuar más con la gente; y la interacción se ha conectado con beneficios en el “uso comunicativo del lenguaje, especialmente la fluidez” (Ellis, 2012, p. 676).

La ansiedad no es parte de las características afectivas de Paul y, en cuanto a hablar inglés, no presentaba ansiedad en el momento de este estudio, hecho que también informó en el cuestionario de Hashimoto. La experiencia laboral de Paul, que le requirió interactuar con muchas personas, influyó en su autoconfianza y ausencia de ansiedad al hablar en público, según él mismo indicó.

En cuanto a la voluntad de tomar riesgos, Paul se considera una persona aventurera. “Puedo tomar riesgos”, “me gusta largarme”, “si me das algo difícil me gusta”, dijo. La toma de riesgos a

menudo se ha visto como un rasgo de buenos estudiantes de idiomas (Gass y Selinker, 2008), y este es el caso de Paul.

Expresiones como “yo sabía que podía hacerlo mejor”, “si no soy el primero, no me importa” y “puedo dar la impresión de que soy un hablante nativo”, testifican de la alta autoestima global de Paul. Del mismo modo, en el cuestionario de Hashimoto él se considera como ciento por ciento competente para hablar inglés en todas las situaciones enumeradas allí, lo cual da testimonio de una muy alta confianza en sí mismo. De acuerdo con la teoría de la atribución (Weiner, 1985), la creencia en la propia capacidad realmente puede afectar el éxito final. Esta parece ser la experiencia de Paul. Creía que tenía la capacidad de hablar bien inglés y esa creencia lo motivó a trabajar duro y, finalmente, a tener éxito.

**Motivación.** La motivación es uno de los dos elementos que “ha generado los predictores más consistentes del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua” (Dörnyei y Skehan, 2003, p. 589). Aun cuando es difícil determinar si la motivación es el elemento más importante para el aprendizaje del inglés, en la experiencia de Paul está claro que ha sido crucial.

1. Motivación intrínseca. La motivación de Paul fue principalmente intrínseca. Él dijo: “Soy competitivo”, “tuve la determinación de aprender”, “la abracé con pasión”. Incluso mencionó que tuvo la falta de apoyo de sus padres, pero trató de demostrarse a sí mismo que podía tener éxito. Hablando de un amigo, dijo: “Él era realmente ese tipo de persona autodidacta; era mi modelo”. A partir de sus propias palabras, está claro que el aprendizaje del inglés era un objetivo personal, no una imposición externa.

Se ha encontrado que este tipo de motivación tiene un mayor impacto sobre el aprendizaje que el impulsado por incentivos externos (Brown, 2007a).

2. Orientación instrumental. Para Paul, el inglés era una herramienta para lograr otros objetivos, como el crecimiento profesional, oportunidades profesionales y el trabajo misionero. El “inglés no era atractivo en sí mismo”, mencionó. Por lo tanto, la orientación de la motivación de Paul se puede describir como instrumental. No estaba motivado por aprender inglés con el fin de integrarse en la cultura de los hablantes nativos. A pesar de ello, su actitud hacia los hablantes nativos de inglés y su cultura fue positiva y flexible y probablemente eso también haya influido positivamente en el desarrollo del lenguaje de Paul.

3. Variaciones de intensidad motivacional. Algunos autores están de acuerdo en que el impacto de la motivación en el desarrollo del lenguaje depende más de la intensidad que de la orientación o el tipo de motivación (Celce-Murcia et al., 1996). Paul informó experimentar cambios en la intensidad de su motivación en relación con el aprendizaje del inglés, dándose su período de mayor motivación durante su estadía en el AI-IAS, a pesar de que no coincidió con el “tiempo de explosión” en su experiencia de aprendizaje. Varias explicaciones pueden resolver esta aparente contradicción. Una puede ser que la motivación no fue el elemento más importante para su desarrollo del lenguaje. Otra puede ser que Paul experimentó una mejora importante durante su estancia en el AI-IAS que coincidió con el pico de su motivación. Una tercera explicación podría ser que durante su estancia en el AI-IAS no mejoró tanto como durante sus años universitarios, simplemente porque su



nivel de competencia ya era alto cuando llegó al AIIAS. Sin embargo, parece claro que la necesidad de utilizar el idioma que experimentó en el AIIAS influyó en su motivación.

#### **Interacciones entre los elementos.**

A pesar de que algunas de las relaciones entre los diferentes elementos que forman parte de la historia de Paul como estudiante de inglés ya se han mencionado indirectamente, puede ser productivo examinar con más detalle cómo los elementos han interactuado, afectando, como resultado, el desarrollo de la competencia oral de Paul. Un elemento que influyó en otros fue su personalidad que, por ejemplo, influyó en su deseo de comunicarse. Explicó que si su lado flemático se activaba, no hablaba mucho con la gente; pero si su lado colérico era predominante en una determinada situación, actuaba de forma diferente. La personalidad de Paul también afectó su disposición a asumir riesgos. Dijo: “Soy aventurero”. Por lo tanto, él vio su disposición a asumir riesgos como un rasgo de su personalidad. Además, identificó la competitividad como parte de su personalidad, la cual afectó, a su vez, su motivación. “Me gusta estar entre los mejores”, dijo. La personalidad de Paul también afectó sus opciones con respecto a las estrategias de aprendizaje, destacando las estrategias sociales.

Otro elemento influyente fue su autoestima. La buena autoestima de Paul lo ha motivado, como cuando dijo: “Yo sabía que podía hacerlo mejor” y “traté de hacerlo lo mejor posible”. Sin lugar a dudas, su alta autoestima y su confianza en sí mismo con respecto a sus habilidades para hablar también influyeron en su voluntad de asumir riesgos y en su falta de ansiedad del lenguaje.

Los diferentes tipos de exposición también influyeron. Por un lado, la actitud de los profesores hacia los estudiantes y los métodos de instrucción afectaron la motivación de Paul al principio. Él dijo: “Probablemente habría apreciado mucho si hubiéramos salido de la sala de clase y hecho algo con el inglés y no simplemente permanecer allí y tomar notas”. Por otro lado, las oportunidades de utilizar el lenguaje incrementaron la autoconfianza de Paul con respecto a sus habilidades para hablar, reduciendo al mismo tiempo su ansiedad del lenguaje. Por último, como se señaló anteriormente, las oportunidades de utilizar el lenguaje también elevaron su motivación para aprender inglés.

En resumen, los elementos que influyeron en mayor medida fueron la personalidad, la autoestima y la exposición a la lengua en diferentes entornos. Una característica común de todos los elementos es que están relacionados con la actitud. La personalidad, la autoestima y la exposición al inglés en diferentes escenarios parecen haber influido en la actitud de Paul hacia el aprendizaje del inglés.

**Resumen de la experiencia de Paul.** En el análisis de la experiencia de Paul, en cuanto a su desarrollo de la competencia oral, parece que hay un elemento que se repite constantemente: la motivación. Su determinación para aprender inglés le hizo encontrar maneras de mejorar sus habilidades lingüísticas. Esto es evidente en sus estrategias de aprendizaje del idioma preferidas: metacognitivas. Él tenía un objetivo claro en mente y se esforzó constantemente para lograrlo. El contexto no siempre fue ideal, pero su intenso deseo de aprender inglés lo mantuvo enfocado.

También hubo otros elementos que ayudaron a Paul a desarrollar un nivel de competencia oral alto. Fue expuesto a la lengua inglesa en diferentes entornos que lo beneficiaron en diferentes aspectos. Sus características personales le ayudaron a aprovechar las diferentes oportunidades de mejorar sus habilidades para hablar. Cuando se le preguntó sobre los elementos más importantes que facilitaron su desarrollo del dominio del habla, mencionó conversaciones informales, oportunidades para hablar por largos períodos y escuchar a los hablantes nativos. De este modo, en dos palabras lo que hizo el aprendizaje de Paul exitoso fue la motivación y la práctica.

### **Caso 2: Mark, un estudiante informal**

Cuando este estudio se llevó a cabo, Mark era un estudiante de doctorado de 37 años de edad, con un dominio de habla del inglés de 9 puntos, de acuerdo con los descriptores de bandas de habla IELTS. Proviene de un país africano que tiene dos idiomas oficiales: francés e inglés. El francés es la lengua dominante y el inglés solamente se habla en algunas regiones de ese país. Mark viene de la parte francesa del país y su contacto con el inglés fue limitado hasta su adolescencia.

**Contexto.** En el país de Mark se hablan 250 idiomas. Sus padres hablaban diferentes idiomas y, en cierta medida, aprendió a hablarlos. Además del idioma oficial, en el lugar donde se crió se hablan otras dos lenguas y reconoció que estar expuesto a este entorno multi-lingüístico lo puso en una posición ventajosa para aprender otros idiomas. Más aun, el reconocimiento del inglés como una de las lenguas oficiales del país ayudó a Mark a verlo como importante.

A pesar de ello, mencionó que “el bajo valor que se colocaba al inglés” fue uno de los elementos que le impidió tomar el máximo provecho de las clases. “El inglés no era muy apreciado por los estudiantes”, dijo, ni tampoco en el país en general. “El inglés está ahí, pero en el fondo...”. “El bilingüismo ha estado solo en los periódicos, en las leyes, pero no en la práctica. Ahora, está siendo cada vez más impuesto”, dijo.

En cuanto al contexto más próximo de Mark, reconoció que no tuvo mucha exposición al inglés. Recordó: “No tuve personas que hablaran inglés en mi infancia”. Sin embargo, dijo que tiene dos tíos que hablan bien el inglés. Refiriéndose a uno de ellos, dijo: “Mi tío..., una especie de modelo a seguir, estudió en los Estados Unidos y hablaba bastante fluido en ambos idiomas... Creo que me ayudó también”.

**Exposición en diferentes entornos.** El desarrollo de la aptitud oral de Mark fue influenciado por la exposición en ambos tipos de contextos (formales e informales). A pesar de que considera que las clases de inglés en la escuela secundaria no fueron eficaces, es probable que establecieron una base para la exposición informal que recibió después. Durante ese tiempo, las clases de inglés se limitaban a 2 ó 3 horas a la semana en salones muy concurridos. A pesar de que los maestros eran hablantes nativos de inglés y utilizaban únicamente inglés como medio de instrucción, Mark recordó lo siguiente: “Eso no fue suficiente, ya que la mayoría de las veces no podías hablar....No tenía suficiente contacto con la lengua”. El método de enseñanza era básicamente la instrucción directa y el enfoque del plan de estudios era la gramática y el vocabulario.

En su caso, parece que la exposición informal fue determinante para su desarrollo del lenguaje. Él dijo: “Mi formación no fue muy formal... No me sentaba a estudiar el idioma. Creo que fue más aprender haciendo”. Por otra parte, cuando se le pidió que señalara la época en que aprendió inglés o cuando él empezó a hablar inglés, dijo: “Solo sé que está ahí, que está en mí... No hay un tiempo específico”. El hecho de que le resultó difícil identificar el período específico cuando aprendió la lengua puede explicarse por la forma en que aprendió inglés, adquiriendo el lenguaje sin ser totalmente consciente del proceso. Hubo tres formas principales mediante las cuales estuvo expuesto de manera informal al idioma: ver televisión, leer y participar en actividades de la iglesia. Los elementos más importantes que influyeron en su desarrollo fueron “escuchar y luego leer —tanto en silencio como en forma audible— y luego hablar; tenía que practicar el idioma; la escritura ocupa el último lugar”. En otras palabras, su proceso de aprendizaje incluyó una combinación de recepción de información y oportunidades de utilizar el lenguaje que, según la investigación, son elementos necesarios para la adquisición exitosa del lenguaje (Long, 1983; Montgomery y Eisenstein, 1985; Swain, 1985).

**Estrategias de aprendizaje.** El uso general de las estrategias de aprendizaje fue moderado. Mark dijo que aprendió acerca de las estrategias de una manera formal en el AIIAS. Sin embargo, antes “las utilizaba sin saber”. Las estrategias metacognitivas fueron el grupo preferido de estrategias de Mark y las afectivas el grupo con menor frecuencia de utilización. Puesto que no experimentó ansiedad o inhibición respecto de hablar en inglés, no tuvo necesidad de utilizar es-

trategias para manejar sus sentimientos.

Entre todas las estrategias, ver televisión, leer, hacer resúmenes, utilizar nuevas palabras en oraciones y buscar maneras de mejorar fueron indicados como sus estrategias de aprendizaje preferidas. Es interesante que las dos estrategias que señaló como las más importantes para su dominio del habla —mirar televisión y leer— implican solo el uso de las habilidades receptivas. Esto parece confirmar la hipótesis de recepción de información de Krashen (1981), quien sostiene que la entrada es el único elemento necesario para la adquisición del lenguaje. Sin embargo, durante la entrevista también mencionó que tuvo amplias oportunidades para usar el lenguaje. De acuerdo con la hipótesis de uso del lenguaje de Swain (1985), la producción del alumno es una parte importante del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, parece que la escucha y la lectura proveyeron de una buena cantidad de información y sirvieron de base para la posterior utilización del lenguaje.

**Personalidad y características afectivas.** Mark parece cumplir con todas las características de personalidad y afectivas relacionadas con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Es algo extrovertido, ya que dijo: “Puedo ser muy tranquilo”, pero al mismo tiempo, dijo “me gusta estar con la gente”. En cuanto a la ansiedad, mencionó que nunca está ansioso cuando habla en inglés: “Se necesita mucho para que me ponga nervioso” y “no recuerdo haber estado nervioso al hablar inglés”.

Varios autores han hecho hincapié en la importancia de las oportunidades de utilizar el idioma para la adquisición del lenguaje (Montgomery y Eisenstein, 1985; Montgomery y Long, 1983; Swain, 1985). Mark es el tipo de alumno que suele iniciar una conversación. En el

cuestionario de Hashimoto, informó un ciento por ciento de voluntad de comunicarse en 17 de los 20 ítems.

En relación con la inhibición, la investigación señala que el éxito en el aprendizaje de idiomas en general se relaciona con la baja inhibición, la apertura y la vulnerabilidad (Ehrman, 1993, 1999). La experiencia de Mark está en consonancia con este tipo de investigaciones. Dijo: “Nunca me he sentido intimidado para hablar con un nativo”. Aseguró que no tiene inhibiciones con respecto a cometer errores, lo cual ha facilitado sus interacciones sociales e, indirectamente, influido en el desarrollo de su aptitud oral.

Además, Mark comentó: “Soy realmente muy aventurero...Creo que el espíritu de indagación me ha ayudado con el inglés“. También relacionó su espíritu inquisitivo con su pasión por la lectura, que fue la segunda estrategia de aprendizaje más importante para él. Por lo tanto, es evidente que la disposición de Mark de asumir riesgos ha facilitado el desarrollo de la competencia oral.

La autoestima y la autoconfianza han sido consideradas como elementos causales para el éxito en general (Weiner, 1985) y para la competencia oral en particular (Heyde, 1979). En el cuestionario de Hashimoto, Mark se describe a sí mismo como ciento por ciento competente en prácticamente todas las situaciones que se presentan allí. Durante la entrevista dijo: “Sabía que podía hacer todo bien en todas las materias” y “sabía qué decir y cómo decirlo la mayor parte del tiempo”. También dijo que nunca se consideró incapaz de hablar bien inglés. Otro aspecto interesante relacionado con su autoestima es que dijo que tiene facilidad para aprender idiomas y que su nivel de inteligencia

le ha ayudado mucho en su experiencia de aprendizaje. Así, la historia de Mark apoya la idea de que una alta autoestima y la confianza en sí mismo crean la vía para el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

**Motivación.** Con el fin de aprender un segundo idioma, es necesario tener algún tipo de motivación. En cuanto a la motivación de Mark se pudo ver lo siguiente:

1. Motivación intrínseca: la frase “tengo motivación intrínseca” se repitió cuatro veces durante la entrevista. “Me encantan los idiomas en general, pero más el inglés” fue también repetida cuatro veces. A esta motivación llamó “pasión por el inglés”.

2. Orientación instrumental: Mark reconoció que “quería estudiar en los Estados Unidos”. Este objetivo personal lo llevó a tomar el examen de inglés como lengua extranjera. Incluso, sin ningún entrenamiento especial antes del examen, obtuvo una puntuación alta, lo cual aumentó su motivación como estudiante de idiomas. Otro elemento que reforzó la motivación de Mark fue la importancia de la lengua en el entorno de la Iglesia Adventista. Dijo: “Crecí sabiendo que mi iglesia, la cual es el 90-95% de mi vida, mi medio ambiente, habla inglés, utiliza inglés todo el tiempo”.

3. Orientación integradora: Aparte de la motivación intrínseca y la orientación instrumental, su actitud hacia hablantes nativos de inglés y su cultura también influyeron en su motivación para aprender el idioma. Describió estos sentimientos con estas palabras:

Creo que en algún lugar dentro de mí me comporté como si fuera un nativo. No sé cómo explicarlo. No pienso en mí mismo como una persona de habla francesa que está aprendiendo

inglés. Desde que recuerdo, el inglés siempre ha sido mi lengua.

Cuando se le preguntó sobre la razón de esta experiencia mencionó: “Puedo aceptar fácilmente otras culturas”. Hablando específicamente acerca de la cultura de los hablantes nativos, dijo: “Creo que es parte de mí. En general, creo que soy como ellos, en el sentido de que si yo hablo, ellos entienden y si ellos hablan, yo entiendo”. La historia de Mark está en línea con el modelo de Schumann (1986) de aculturación. “El modelo predice que los estudiantes adquieran el idioma de destino en la medida en que se acultura al grupo de lengua de destino” (p. 379). Parece que Mark abrazó la cultura hasta el punto de sentirse parte de ella, facilitando, de este modo, su desarrollo del lenguaje.

4. Variaciones de intensidad motivacional. Cuando se le pidió a Mark que calificara la intensidad de su motivación para aprender inglés en una escala del uno al diez, respondió: “11”. También dijo: “Tengo una motivación intrínseca que no cambia” y “no recuerdo haber perdido la motivación”. Probablemente debido al hecho de que la motivación de Mark tenía sus raíces en un auténtico deseo de aprender el idioma, la intensidad no cambió a lo largo de su aprendizaje.

**Interacciones entre los elementos.** En repetidas ocasiones, Mark dijo que fue su motivación intrínseca la que lo hizo un estudiante de inglés exitoso y lo que hizo una diferencia entre él y sus compañeros de clase de la escuela secundaria. Además, la motivación intrínseca de Mark lo llevó a pasar un número significativo de horas escuchando y leyendo materiales en inglés. De ese modo, su motivación influyó en sus opciones con respecto a la utilización de

estrategias de aprendizaje y en la intensidad de la exposición a la lengua.

La autoestima y la confianza en sí mismo también pueden ser vistos como elementos que influyeron en el desarrollo de la competencia oral de Mark, ya que

los que tienen una mayor autoestima y fuerza del yo son más capaces de resistir las amenazas a su existencia y por lo tanto sus defensas son más bajas. Los que tienen una autoestima más débil mantienen paredes de inhibición para proteger lo que se auto-percibe como un yo débil o frágil, o una falta de confianza en sí mismo en una situación o tarea. (Brown, 2007a, pp. 157-158)

Es evidente que Mark tiene alta autoestima y alta confianza en sí mismo respecto de hablar inglés. Por lo tanto, se puede inferir que estas han influido sobre la inhibición, la ansiedad del lenguaje, el deseo de comunicarse, la voluntad de tomar riesgos y la actitud hacia los hablantes nativos y su cultura, lo que facilitó el desarrollo del dominio del habla.

La personalidad también ha influido en la experiencia de Mark como estudiante de idiomas. Mencionó: “Me gusta estar con la gente”, “puedo aceptar fácilmente otras culturas” y “estoy muy preocupado por cómo la otra persona se sentiría”. Por lo tanto, su personalidad ha influido en su actitud hacia la cultura de destino y creado situaciones de exposición a la lengua. En resumen, la motivación, la autoestima y la personalidad fueron tres elementos que influyeron de una manera indirecta en el desarrollo de la competencia.

**Resumen.** Para concluir, el elemento más importante para el desarrollo de la aptitud del habla de Mark, de acuerdo con su propia apreciación, fue su motivación intrínseca. Palabras como amor,

pasión e interés representaron un tema común en su historia. Por otra parte, Mark identificó tres estrategias que facilitaron el desarrollo de su aptitud del habla de una manera fundamental.

En orden de importancia, la primera fue ver televisión. Hubo un período de aproximadamente cinco años de su vida que pasó un considerable número de horas viendo la CNN cada día. Dentro de ese lapso de tiempo, sin embargo, el primer año fue probablemente el fundamental, ya que mencionó que, después de alrededor de un año de empezar a ver televisión, se le pidió que tradujera en la iglesia y hablara con diferentes personas. Por lo tanto, parece que este período intensivo de escuchar le dio la información necesaria para comenzar a hablar con la suficiente confianza, hasta el punto de recordar haberse sentido nervioso por cometer errores. La segunda estrategia identificada como importante para su desarrollo fue la lectura. Recordó haber leído extensamente en inglés, en silencio y en voz alta. Según Krashen (1989), la lectura es el método más eficaz e interesante para aprender nuevo vocabulario. Más recientemente Wa-Mbaleka (2008) llevó a cabo un meta-análisis sobre los efectos de la lectura en el aprendizaje de un segundo idioma y llegó a la conclusión de que la lectura mejora la adquisición de vocabulario. Del mismo modo, Koda (2004) propone que

la lectura... es el producto de un sistema de procesamiento de información complejo, que incluye una constelación de operaciones mentales estrechamente relacionadas... Estos componentes de la destreza de forma interactiva facilitan la percepción, la comprensión y la memoria de la lengua presentada visualmente. (p. 19)

La tercer estrategia fue aprovechar las oportunidades para hablar. La experiencia de asistir a una iglesia bilingüe y servir a la iglesia le dio muchas oportunidades de usar el lenguaje, lo que le ayudó a pulir sus habilidades de conversación. La hipótesis del uso del lenguaje de Swain (1985) y la hipótesis de interacción de Long (1983) subrayan la importancia de la producción del lenguaje como un aspecto esencial del desarrollo del mismo. En resumen, Mark aprendió a hablar inglés al escuchar, leer y hablar (practicar), porque era un apasionado de la lengua.

### **Tercer caso: Mary, una estudiante entusiasta**

Cuando Mary fue entrevistada, tenía 33 años de edad y era estudiante del programa de maestría. Proviene de América del Sur y su dominio del habla inglesa ha sido calificado con 8,7 puntos, según los descriptores de bandas de habla del IELTS. La historia de Mary revela cómo, a pesar de muy poca exposición a la lengua de destino en un entorno natural, le fue posible lograr un alto nivel de dominio del habla.

**Contexto.** El entorno en el que Mary pasó toda su vida antes de ir al AIAS fue América del Sur. “En América del Sur no tenemos muchas oportunidades para hablar [inglés]”, dijo ella. Sin embargo, fue capaz de encontrar algunas oportunidades de hablar inglés en diferentes etapas de su proceso de aprendizaje: con un estudiante misionero, cuando tenía 12 años de edad y en la escuela secundaria, con algunas amigas. Así, a pesar de que no había muchas oportunidades para hablar inglés, Mary aprovechó las que se le presentaron.

Los padres de Mary jugaron un papel crucial en su desarrollo del inglés. “Mis

padres fueron muy importantes porque creyeron en mí”, ella dijo. Tuvieron la visión de que Mary estudiara inglés, la apoyaron y elogiaron sus esfuerzos. Mary consideró la influencia de sus padres como uno de los elementos más importantes que afectaron su dominio del habla.

El entorno de la escuela secundaria de Mary también fue muy alentador, ya que saber inglés era “considerado como algo genial en mis años de adolescente”. Además, el ejemplo de algunas amigas que eran competentes en inglés aumentó su deseo de aprender ese idioma.

Más tarde, cuando se trasladó a un país diferente, el medio ambiente también fue positivo para su experiencia de aprendizaje. Cuando llegó, la gente asumió que tenía un nivel muy alto de competencia y “esto redujo mi nivel de ansiedad, porque yo era considerada una autoridad, tal vez, y ellos no tenían nadie con quien compararme... Creo que me sentí menos ansiosa con las personas menos competentes que yo”, recordó. Más tarde, en el AIIAS, el ambiente era positivo porque a pesar de que ya había desarrollado un alto nivel de dominio del inglés, se encontró con muchas oportunidades para seguir mejorando.

#### **Exposición en diferentes entornos.**

La exposición en entornos formales de Mary se puede dividir en tres etapas. En primer lugar, las clases de inglés en el instituto privado, cuando tenía entre 8 y 9 años de edad, se basaban en juegos, canciones, actividades que utilizaban un libro y audiolibros para niños. Ella recordó: “Nosotros no teníamos que hablar mucho”, pero “creo que [el método de enseñanza] era considerablemente avanzado”. En segundo lugar, las clases de inglés en la escuela secundaria, en donde se cantaba en inglés, se escuchaban

grabaciones de partes de la Biblia y se las memorizaba y se pasaba algún tiempo haciendo ejercicios de gramática. Sin embargo, dos problemas para el aprendizaje del inglés en las clases en la escuela secundaria fueron el tamaño del grupo y las diferencias que los estudiantes tenían en su conocimiento previo del inglés. En cuanto a la tercera etapa de la exposición formal de Mary al inglés, cuando tenía 26 años de edad, dijo: “El enfoque era excelente... Aprendí mucho”. Tenían actividades utilizando un libro y miraban películas y comedias en inglés. Además, leían libros clásicos y tenían discusiones acerca de ellos en los exámenes.

En cuanto a la exposición informal, Mary tuvo diferentes oportunidades de utilizar el lenguaje y también se propuso buscar otras maneras de mejorar sus conocimientos del inglés. Además, fue expuesta informalmente al inglés por medio de lecturas, canciones, vídeos y estudio de la gramática.

La combinación de la exposición formal e informal al inglés por parte de Mary parece haber facilitado su desarrollo del dominio del habla. Al comparar el número de horas de contacto, la exposición informal parece superar a la exposición formal. Sin embargo, la exposición formal parece haber jugado un papel importante en aclarar conceptos y aumentar la motivación de Mary. En la mayoría de los casos, los métodos descritos por Mary son similares a los de la instrucción centrada en la forma que varios autores consideran que es el método de enseñanza más eficaz (Lightbown y Spada, 1993; Long, 2000; Nassaji y Fotos, 2011; Schmitt, 2010). El hecho de que Mary siempre encontró amigos para hablar en inglés confirma la investigación que hace hincapié en la importancia de las oportunidades de utilizar

el idioma de manera informal fuera del aula (Montgomery y Eisenstein, 1985). Por lo tanto, ambos tipos de exposición al inglés fueron importantes para el desarrollo de la competencia oral de Mary y facilitaron el aprendizaje cuando se combinaron.

**Estrategias de aprendizaje.** Mary hizo amplio uso de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje. De acuerdo con sus respuestas en el cuestionario SILL y durante la entrevista personal, no hubo un grupo de estrategias que ella no empleara. Usó intencionalmente diferentes estrategias de aprendizaje para mejorar sus habilidades en inglés. El grupo de estrategias que más utilizó fueron las estrategias cognitivas, seguidas de las metacognitivas. En comparación con los otros grupos de estrategias, las estrategias de memoria fueron las que Mary usó con menor frecuencia, de acuerdo con sus respuestas al cuestionario.

**Personalidad y características afectivas.** Como se mencionó anteriormente, Mary se considera extrovertida. Ella dijo: “No tengo miedo de compartir mis sentimientos o lo que estoy haciendo. Me considero bastante transparente. Lo que siento, lo digo. Me encanta hablar”. Según su análisis, estas características han facilitado el desarrollo de su competencia oral debido a que no tenía miedo de hablar y de cometer errores. Sin embargo, dijo que no siempre fue extrovertida. “Cuando era niña, era más tímida, pero a través de los años, no sé, me hice más extrovertida”. Su disposición a hablar con extraños o en público, sin embargo, varía de acuerdo con la situación.

En cuanto a la autoestima y la confianza en sí misma, Mary dijo: “He estado toda mi vida muy segura de mí

misma”. “Nunca dudé de que podía lograr algo”. Específicamente hablando de sus habilidades para hablar inglés, mencionó: “Me considero muy capaz de hablar inglés cualesquiera que sean las circunstancias”. También mencionó que los cumplidos y elogios de sus padres y un examen exitoso de inglés que tomó en la preparatoria contribuyeron a su autoestima y autoconfianza.

En el cuestionario de Hashimoto, Mary reportó haber experimentado algún nivel de ansiedad en todas las situaciones, especialmente al hablar en público. Cuando se le preguntó sobre la razón de su ansiedad al hablar con amigos, ella explicó: “Soy perfeccionista... Incluso si estoy segura de mí misma, no quiero equivocarme”. Curiosamente, para Mary, la ansiedad influyó en su dominio del habla de manera positiva y negativa. En el lado positivo, la ansiedad le ayudó a estar más alerta y obtener mejores resultados. Por otra parte, en situaciones de estrés, la ansiedad la llevó a hablar más rápido y, como consecuencia, cometer más errores. El efecto aparentemente incongruente de la ansiedad en el dominio del habla reportado por Mary puede explicarse por el nivel de ansiedad experimentada. “Tanto demasiada como poca ansiedad pueden dificultar el proceso de aprendizaje exitoso de una segunda lengua” (Brown, 2007a, p. 163).

En cuanto a la inhibición, informó que se sentía insegura en algunas ocasiones, especialmente cuando percibía que había otras personas más competentes. “Sentía vergüenza porque eran mucho mejores que yo. Por lo tanto, trataba de aprender de ellas, de escucharlas, de prestar atención”, dijo refiriéndose a sus amigas en la escuela secundaria. Así, a pesar de que la inhibición no le impidió totalmente animarse a hablar, la llevó a



ser más prudente, evitando situaciones vergonzosas.

**Motivación.** Sin exposición al inglés en un entorno natural hasta su traslado al AIIAS y con un número limitado de horas de instrucción en inglés, fue su motivación la que hizo que buscara otras maneras de entrar en contacto con la lengua.

1. Motivación extrínseca e intrínseca: a pesar de que Mary no se vio obligada a aprender inglés, tampoco fue su iniciativa. Durante la adolescencia, la motivación para aprender inglés también fue impulsada por fuerzas externas. Más tarde, cuando decidió estudiar por sí misma, su motivación se convirtió en mayormente intrínseca. La fuerza principal para aprender inglés fue su deseo personal: “Cuando era adolescente, decidí [estudiar inglés] por mi cuenta; fue mi decisión, mi tiempo... Yo diría que fue el punto crucial”. Evidentemente, la experiencia de Mary confirma la idea de que la motivación intrínseca impacta el aprendizaje de una manera más profunda que la motivación extrínseca (Brown, 2007a). Parece que la motivación extrínseca tiene su lugar cuando el alumno es todavía joven e inmaduro, pero más tarde en la vida, es necesaria la motivación intrínseca para lograr mayores niveles de competencia.

2. Orientación instrumental: mas allá del requisito de inglés en la escuela secundaria, la motivación de Mary no estuvo orientada hacia un objetivo práctico, como pasar una prueba de acceso o una promoción. En el cuestionario de Hashimoto dijo que su interés de aprender el idioma para el empleo fue moderado. Además, la motivación de Mary tampoco estaba orientada a integrarse con la cultura de los nativos. Ella dijo: “No aprendo inglés porque quiero ser americana... Quiero sonar como ellos...

tal vez porque esto es el ciento por ciento de lo que quiero lograr... Se trata solo del idioma”. Incluso mencionó que había algunas características de la cultura de los nativos que no le gustaban. Por lo tanto, la actitud de Mary hacia esa cultura fue equilibrada.

3. Variaciones de intensidad motivacional: cuando se le pidió a Mary que evaluara la intensidad de su motivación en una escala del uno al diez, indicó una nota de nueve. Ella dijo: “Tal vez podría haber pasado más horas aprendiendo inglés, pero supongo que estaba bastante automotivada”. Al mismo tiempo, expresiones como “yo haría mi mayor esfuerzo todo el tiempo”, “tal vez me estaba exigiendo demasiado” y “quería sacar el mayor provecho”, muestran que Mary estaba muy motivada para lograr un alto nivel de dominio del inglés. En cuanto a la intensidad de la motivación a lo largo de su de aprendizaje, Mary dijo que consideraba que su motivación fue siempre la misma, a pesar de que las oportunidades fueran diferentes. “Traté de tomar lo mejor de las oportunidades que tenía a cada paso”, explicó.

Como conclusión de esta sección, mientras que la motivación extrínseca fue importante especialmente al comienzo de su aprendizaje, la motivación intrínseca fue clave para su éxito posterior. En cuanto a las orientaciones motivacionales instrumentales e integradoras, Mary no experimentó ninguna de ellas de una manera fuerte. Sin embargo, independientemente del tipo y la orientación de la motivación de Mary, la intensidad fue consistentemente alta a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo que afectó su aprendizaje de una manera positiva. Este aspecto de la motivación de Mary resalta la idea de que la intensidad es más importante que el tipo y la

orientación de la motivación para el éxito (Celce-Murcia et al., 1996).

**Interacciones entre los elementos.**

Al analizar los diferentes elementos relacionados con el desarrollo de la competencia oral de Mary, se observa que algunos de ellos tuvieron una influencia importante. Tres de esos elementos en la experiencia de Mary son la personalidad, el contexto y la motivación.

La personalidad de Mary fue claramente importante para el desarrollo de su competencia oral. “Soy perfeccionista”, dijo. Es una persona orientada al logro y esa característica influyó en su experiencia de aprendizaje de manera positiva y negativa. Por un lado, dijo que ser perfeccionista aumentó su ansiedad y la inhibición sobre todo al principio. Por otro lado, esa misma característica la llevó a hacer todo lo posible en las clases y fuera del aula. Al mismo tiempo, su extroversión también facilitó la oportunidad de usar el idioma en situaciones informales.

Otro elemento que influyó indirectamente en el desarrollo del lenguaje de Mary fue el contexto. Como se mencionó anteriormente, los padres de Mary influyeron en su motivación y autoconfianza, junto con sus amigos y maestros. Por otra parte, mencionó que admiraba a aquellas amigas que podían hablar bien el inglés y que eso la motivó a esforzarse para ser como ellas.

Por último, la motivación de Mary, sin duda, influyó en el desarrollo de su competencia oral, aunque de una manera indirecta. Su fuerte motivación para aprender inglés la llevó a buscar diferentes maneras de exponerse a la lengua. Es interesante que, a pesar de que ella se consideraba extrovertida, dedicó mucho tiempo a leer y estudiar por sí misma. Por lo tanto, su motivación influyó en

su uso de estrategias de aprendizaje y su exposición a la lengua.

**Resumen.** La razón por la cual Mary alcanzó un alto nivel de competencia oral es porque estaba muy motivada. Realmente quería hablar como un nativo, por lo cual dedicó tiempo y esfuerzo para lograr ese objetivo. La respuesta a cómo lo hizo se encuentra en el hecho de que ella utilizó todo tipo de estrategias de aprendizaje. Algunas de las que mencionó, especialmente durante la entrevista, fueron leer, estudiar vocabulario, fonética y gramática, ver videos y hablar con amigos. Por último, otros elementos que contribuyeron al desarrollo de la competencia oral de Mary fueron su autoconfianza, su extraversión, el apoyo de sus padres y amigos y las oportunidades de aprendizaje que tuvo. De este modo, Mary tuvo éxito porque tuvo motivación, tuvo características afectivas y de personalidad positivas e hizo un buen uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

**Discusión**

El objetivo de este estudio fue examinar las experiencias de los estudiantes de inglés adultos que han alcanzado un alto nivel de competencia oral. Tres participantes fueron seleccionados intencionalmente de acuerdo con criterios específicos. A pesar de que sus historias son diferentes en muchos aspectos, presentan rasgos comunes que vale la pena explorar.

**Contexto**

El entorno en el que los participantes aprendieron inglés difiere en muchos aspectos: valoración alta/baja otorgada al idioma inglés, entorno multi/mono lingüístico y apoyo de los padres alto/bajo. Hay un elemento común, sin embargo, en todos los casos: los modelos a

seguir. Todos los participantes tuvieron a alguien a quien admiraban y querían imitar. Todos ellos mencionan que esto fue un elemento importante para su desarrollo del lenguaje. La influencia de modelos de conducta ha sido investigada por los psicólogos. Por ejemplo, la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968) destaca la influencia de modelos a seguir en el desarrollo de la identidad. Del mismo modo, Bandura (1986) investigó el impacto de los modelos de comportamiento y propuso que las personas aprenden a través de la observación. A pesar de que el presente estudio no se centra en la identidad ni en comportamientos específicos, la influencia que ejerce el ejemplo de otras personas sobre la motivación sigue siendo relevante.

### **Exposición en diferentes entornos**

Los tres participantes fueron expuestos al inglés, tanto en ambientes extranjeros como en naturales. En todos los casos, la exposición a la lengua en un entorno natural tuvo lugar después de que ya habían logrado un alto nivel de competencia del habla en inglés. Por lo tanto, una parte importante de su desarrollo del lenguaje se produjo en un entorno en el que el inglés no se hablaba extensamente e incluyó tanto exposiciones formales —clases— como informales —leer, cantar, ver televisión y hablar con gente.

Con respecto a los maestros y a los métodos de enseñanza, sus experiencias fueron diferentes. Algunos maestros eran hablantes nativos y otros no. Algunos de ellos utilizaron inglés exclusivamente como el medio de instrucción, mientras otros utilizaron también los idiomas locales. Sin embargo, los participantes no le dieron tanta importancia

a estos aspectos como a los métodos de instrucción. Paul y Mark consideraron el método de traducción e instrucción gramatical como aburrido e incompleto. Por otra parte, Mary, que experimentó un método de enseñanza con diferentes actividades, además de enseñanza de la gramática, lo vio como atractivo y eficaz. Las experiencias de los participantes estuvo de acuerdo con la literatura que hace hincapié en la eficacia de un método de enseñanza que incluya el aprendizaje de la gramática dentro de un contexto comunicativo (por ejemplo, Lightbown y Spada, 1993; Long, 2000; Nassaji y Fotos, 2011; Schmitt, 2010). A pesar de los diferentes aspectos a mejorar, en general, los participantes consideraron las clases como útiles, al menos en cierta medida.

Aparte de los maestros y los métodos de enseñanza que facilitaron el aprendizaje en diferentes grados, hubo otros aspectos que también influyeron en la eficacia de la instrucción en la escuela secundaria: el tamaño de las clases y las distintas experiencias previas con el inglés de los estudiantes. Mark recordó clases de 50-60 estudiantes y dijo que no tenían muchas oportunidades de hablar. Paul mencionó que el profesor prestaba atención a aquellos alumnos que ya sabían inglés, sin tener en cuenta al resto. Mary también dijo que los diferentes niveles de inglés de los estudiantes impidieron a los más avanzados un aprendizaje más rápido. Así, las clases grandes y los diferentes conocimientos previos de inglés de los estudiantes impidieron sacar el máximo provecho de las clases en la escuela secundaria.

Por otro lado, la combinación de diferentes tipos de exposición jugó un papel importante en el desarrollo de la competencia oral de los participantes.

Todos los participantes tuvieron clases de inglés en la escuela, como también otras exposiciones informales a la lengua, tales como leer, ver videos y hablar con la gente. Exponerse a la lengua en una variedad de maneras facilitó el desarrollo de diferentes aspectos de la lengua y aumentó la motivación de los participantes.

Un aspecto importante de la exposición, tal como se refleja en los tres casos, fue la intensidad de la exposición. Mientras que la instrucción se limitó a unas pocas horas a la semana, la exposición informal no se limitó a un horario específico. Mary recordó pasar mucho tiempo leyendo y estudiando por sí misma. Mark dijo que pasó un número significativo de horas viendo CNN y Paul mencionó leer extensamente en inglés como uno de los elementos más importantes para el desarrollo del lenguaje. Todos ellos vieron la época en que pasaron una cantidad considerable de tiempo expuestos al inglés como un período crucial para el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, se puede inferir que la intensidad de la exposición al inglés fue más importante que la diversidad de tipos de exposición.

Por último, como se mencionó anteriormente, la experiencia de vivir en un país donde el inglés se hablaba ampliamente tuvo lugar cuando los participantes ya habían afianzado el manejo del idioma. En el momento en que tuvieron la oportunidad de vivir en un país de habla inglesa, tenían 27, 31 y 32 años, respectivamente. Esa experiencia, sin embargo, sirvió para cristalizar y perfeccionar sus conocimientos del idioma, lo que apoya los hallazgos que relacionan la exposición a la lengua en los entornos naturales con aumentos en la fluidez, el vocabulario y la capacidad narrativa (Collentine y Freed, 2004).

### **Uso de estrategias de aprendizaje**

En cuanto a las estrategias recogidas en el inventario, Mark y Paul, en general, utilizan estrategias moderadamente, mientras que Mary las utiliza con mayor frecuencia. El grupo de estrategias que fue notablemente más importante para todos ellos fue el metacognitivo. Indicaron haber sido conscientes de su proceso de aprendizaje y haber buscado maneras de mejorar. Además, hubo otras estrategias de aprendizaje que todos ellos utilizan con mucha frecuencia, tales como el uso de palabras nuevas en frases para recordarlas y el parafraseo. Estrategias como ver la televisión o videos fueron consideradas como muy importantes para Mark y Mary, pero no tan importantes para Paul. Del mismo modo, Paul y Mary utilizaron estrategias sociales y afectivas, como practicar con otros estudiantes, iniciar conversaciones y tratar de superar su inhibición de cometer errores al hablar, con mayor frecuencia que Mark. Sin embargo, durante la entrevista, todos ellos informaron haber tenido varias oportunidades de hablar inglés y haberlas aprovechado.

En general, hay una estrategia de aprendizaje que todos los participantes señalaron haber usado con mucha frecuencia en el cuestionario y también durante las entrevistas: la lectura extensa. Todos trataron de leer en inglés tanto como les fuese posible y consideraron esta estrategia como muy importante para el desarrollo del lenguaje.

La evidencia es abrumadora de que la lectura por placer —es decir, lectura recreativa de selección propia— es la principal fuente de nuestra capacidad de leer, escribir con un estilo de escritura aceptable, para desarrollar habilidades de vocabulario y ortografía y para manejar construcciones

gramaticales complejas. (Krashen, 2011, p. 23)

Mary y Paul también mencionaron subrayar las palabras nuevas y anotarlas como estrategias que usaron durante la lectura. Esto sugiere que la lectura facilitó la adquisición de nuevas palabras. Del mismo modo, la investigación pone de relieve la importancia de la adquisición de léxico para el aprendizaje de idiomas y el papel crucial de la lectura en ese proceso (Coady, 1997; Krashen, 1989; Wa-Mbaleka, 2008). Por otra parte, el vocabulario representa una parte importante del lenguaje oral, ya que es evidente en los descriptores de bandas de la sección de habla del IELTS, los cuales incluyen el recurso léxico como uno de los cuatro aspectos evaluados. La lectura también facilita el desarrollo del lenguaje, ofreciendo al alumno la posibilidad de visualizar las formas de la lengua en múltiples ejemplos (Koda, 2004). Además, la lectura puede facilitar el desarrollo de la competencia oral cuando se implementa la vocalización, una estrategia utilizada por Mark. La lectura en voz alta también es mencionada por Celce-Murcia et al. (1996) como un método para enseñar la pronunciación. Por lo tanto, la lectura puede facilitar el desarrollo de la competencia oral, proveyendo oportunidades para la adquisición de léxico, la visualización de las formas de lenguaje y la práctica de la pronunciación.

### **Personalidad y características afectivas**

La personalidad y las características afectivas, en general, han sido consideradas aspectos importantes del desarrollo de un segundo idioma. La naturaleza social del habla subraya aun más la influencia de estos elementos sobre el

aprendizaje y el rendimiento. Este estudio se centró sobre todo en la extraversión, el deseo de comunicarse, la toma de riesgos, la inhibición, la ansiedad y la confianza en sí mismo. La mayor parte de estos elementos fueron descritos por los participantes como dependientes de la situación, por lo que su influencia en el desarrollo de la competencia oral no siempre fue fácil de evaluar. Sin embargo, las percepciones de los participantes sobre el impacto de estos elementos en términos de desarrollo de la competencia proporcionan información valiosa.

Existe la creencia general de que la extroversión se correlaciona con la competencia comunicativa. Sin embargo, los estudios no siempre han confirmado esta hipótesis (Brown, 2007a; Ellis, 2012; Gass y Selinker, 2008). Del mismo modo, los participantes de este estudio demostraron una alta competencia comunicativa, pero solo Mary se consideró a sí misma como extrovertida. Paul y Mark consideraron su extroversión como moderada. Sin embargo, ellos indicaron estar activamente involucrados en actividades de la iglesia e interactuar con visitantes a menudo. La teoría interaccionista (Long, 1996) considera la interacción social como crucial para el desarrollo del lenguaje, ya que proporciona al alumno información, oportunidades para la producción y retroalimentación. Así, a pesar de que Mark y Paul no se consideraron como muy extrovertidos, su lado introvertido no impidió la interacción social que facilitó el desarrollo de su aptitud oral.

Otra de las características afectivas que se ha asociado con los estudiantes de idiomas exitosos es el deseo de comunicarse (Rubin, 1975). Mark y Paul informaron, en el cuestionario de Hashimoto, un cien por ciento de voluntad

de comunicarse en prácticamente todas las situaciones descritas y consideraron esta característica como positiva para su desarrollo del lenguaje. En el caso de Mary, su voluntad de comunicarse era moderadamente alta, pero variaba dependiendo de la situación. Por otra parte, mencionó varias veces durante la entrevista que buscaba oportunidades de hablar, sobre todo con hablantes nativos de inglés, como una estrategia de aprendizaje importante para ella. Ella consideró su disposición a comunicarse como una ventaja para ella como estudiante de idiomas. Por lo tanto, las experiencias de los participantes apoyan la idea de que el deseo de comunicarse facilita el desarrollo del dominio del habla.

En estrecha relación con el deseo de comunicarse, la inhibición y la toma de riesgos también desempeñan un papel en el desarrollo de la competencia oral. Mientras que la inhibición puede crear barreras que impiden el aprendizaje, la toma de riesgos implica hacer conjeturas y practicar el idioma, lo cual implica oportunidades de aprendizaje. En general, la desinhibición y la toma de riesgos han sido vistos como elementos que facilitan el desarrollo del lenguaje (Ehrman, 1999; Gass y Selinker, 2008; Rubin, 1975). Por el contrario, Beebe (1983) señaló

que las personas con alta motivación para el logro son, contrariamente a la creencia popular, moderados y no asumen altos riesgos. A estas personas les gusta estar en control y depender de su habilidad. No toman riesgos frívolos, salvajes y no se meten en situaciones sin salida. (p. 41)

En la misma línea, Ely (1986) no encontró conexiones claras entre la toma de riesgos y el éxito a largo plazo. Los tres participantes de este estudio se con-

sideraron aventureros. Sin embargo, Mary y Paul indicaron que habían experimentado inhibición en ciertas situaciones, especialmente cuando consideraban que carecían de los conocimientos necesarios para un buen desempeño. Dijeron que eran cautelosos al principio, escuchando más que hablando. Por lo tanto, su espíritu aventurero con respecto a hablar se asoció con su confianza en sí mismos. Es interesante que Paul, quien mencionó aprender inglés principalmente escuchando, informó que nunca experimentó inhibición al hablar. Esto puede estar relacionado con el periodo de silencio que algunos estudiantes experimentan al principio de su proceso de aprendizaje y que Krashen (1982) calificó como beneficioso para los estudiantes de idiomas. Por último, a pesar de que los participantes afirmaron tomar riesgos moderados, consideraron su disposición a asumir riesgos y la desinhibición como un elemento facilitador para su desarrollo oral.

Los sentimientos de nerviosismo relacionados con el uso de la lengua que se está aprendiendo se han considerado más una característica relacionada con la situación que un rasgo estable. Comúnmente se denomina ansiedad del lenguaje (Brown, 2007a; Lightbown y Spada, 2006). De acuerdo con este punto de vista, los alumnos pueden experimentar diferentes niveles de ansiedad en función de la situación. Los participantes en este estudio reportaron haber experimentado niveles muy bajos o nulos de ansiedad del lenguaje en el momento del estudio. Paul mencionó experimentar ansiedad del lenguaje cuando empezó a aprender inglés, debido a la falta de práctica. Por su parte, Mary consideró su ansiedad como el resultado de su personalidad perfeccionista, idea apoyada por

investigaciones que relacionan la ansiedad con el perfeccionismo (Gregersen y Horwitz, 2002). Ella mencionó que, en algunas situaciones, la ansiedad del lenguaje le proporcionó la tensión necesaria para un buen desempeño, mientras que en otras ocasiones la ansiedad la llevó a cometer más errores, también confirmado en investigaciones sobre el tema (Bailey, 1983; Gregersen 2003). Por lo tanto, las fuentes y la influencia de la ansiedad del lenguaje en el desarrollo de la competencia oral difieren de un caso a otro.

Según el cuestionario de Hashimoto, todos los participantes se evalúan a sí mismos como altamente competentes para hablar inglés. Durante la entrevista, dijeron que se consideraban a sí mismos como estudiantes muy capaces, en general, y en cuanto a hablar en inglés, altamente competentes. Además, consideraron esta característica personal como un elemento de motivación para esforzarse para alcanzar el éxito. En otras palabras, porque creían que eran capaces de hablar inglés, invirtieron tiempo y esfuerzo en el estudio de esa lengua. La experiencia del participante en este sentido apoya la investigación que relaciona la autoestima y la confianza en sí mismo con el éxito en general (Weiner, 1985) y el dominio de habla, en particular (Heyde, 1979).

### **Motivación**

La motivación es un tema recurrente en los tres casos de este estudio. Los participantes mencionaron repetidamente cómo la motivación les ayudó a tomar ventaja de las clases, utilizar diferentes estrategias de aprendizaje como leer y mirar videos y buscar oportunidades para usar el lenguaje. Sus experiencias apoyan claramente la idea de que

la motivación es uno de los elementos más importantes para la adquisición de un segundo idioma (Dörnyei y Skehan, 2003).

En cuanto a los tipos de motivación, los tres participantes experimentaron motivación extrínseca, en cierta medida, ya que el inglés era una asignatura en la escuela. Mary y Paul también tenían algún tipo de motivación extrínseca adicional cuando fueron enviados por sus padres a tomar clases particulares de inglés. Sin embargo, los tres casos experimentaron un fuerte deseo personal de aprender inglés en algún momento después de la pubertad. Todos ellos reconocieron su motivación intrínseca como un elemento crucial para el desarrollo del lenguaje. Esta evidencia apoya la idea de superioridad de la motivación intrínseca sobre la extrínseca, especialmente con respecto a los resultados a largo plazo, tal como fue propuesto por Brown (2007a).

En relación con el tipo de motivación instrumental, los tres participantes mencionaron algunas razones prácticas para aprender inglés. Paul declaró que el inglés era solo una herramienta para lograr otros objetivos personales, como el crecimiento profesional, por ejemplo. Por otra parte, Mary y Mark consideraron el inglés como útil, no solo porque deseaban estudiar en el extranjero, sino también porque sentían que el inglés era práctico. Por lo tanto, la utilidad del idioma para diferentes fines influyó positivamente para aprender inglés.

Siendo que el desarrollo del lenguaje de los participantes se produjo sobre todo en contextos distintos al natural, no tuvieron la necesidad de integrarse a la cultura de destino y sus actitudes hacia los hablantes nativos de inglés y su cultura fueron diferentes. Mary expresó que

le gustaban algunas de las características de la cultura de destino y, al mismo tiempo, no le gustaban otras. Paul mencionó que consideraba la cultura de destino como cualquier otra cultura y Mark dijo que se sentía parte de la cultura de destino. Es difícil, por tanto, llegar a conclusiones acerca de la influencia de la motivación integradora en términos del desarrollo de la competencia oral. Sin embargo, ninguno de los participantes informó tener fuertes sentimientos negativos hacia hablantes nativos del inglés o su cultura, lo cual, según Brown (2007a), habría sido perjudicial para el aprendizaje de idiomas.

Un aspecto de la motivación que fue similar en todos los casos fue la intensidad. Ellos informaron tener una motivación alta, bastante estable, a lo largo del proceso de aprendizaje y consideraron esto como muy importante para el desarrollo del lenguaje. Hubo diferentes factores que influyeron en su motivación, tales como el amor por los idiomas, un espíritu inquisitivo, el deseo de estudiar en el extranjero, el crecimiento personal y profesional, tener modelos a quienes imitar y un entorno multilingüístico, en el caso de Paul. La utilidad del aprendizaje del inglés, sin embargo, fue percibida por los participantes como el factor principal de motivación.

### Interacciones entre los elementos

Una característica personal común a todos los participantes fue su orientación hacia el logro. Paul se describió como competitivo. Mary mencionó ser perfeccionista y buscar la excelencia. Del mismo modo, Mark usó la palabra “determinado” al hablar de su personalidad. Este interés persistente para obtener lo mejor de cada situación con el fin de tener éxito fue, obviamente, un elemen-

to de motivación importante para todos ellos.

De la misma manera, la alta motivación de los participantes para hablar inglés también influyó sobre otros elementos. Emplearon varias estrategias de aprendizaje y buscaron oportunidades para la exposición y la práctica. En otras palabras, debido a su alto grado de motivación, no solo aprovecharon las oportunidades que tuvieron, sino que también buscaron nuevas oportunidades de aprendizaje.

Por último, el alto sentido de autoestima y de autoconfianza de los participantes influyeron positivamente en los aspectos afectivos. Todos ellos expresaron que sentirse competentes al hablar inglés los predispuso para comunicarse con otras personas, para tomar algunos riesgos y redujo su inhibición y su ansiedad del lenguaje. Por lo tanto, la autoestima y la confianza en sí mismos facilitaron el desarrollo del lenguaje de los participantes, generando oportunidades para la práctica.

### Referencias

- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24(2), 235-243. doi:10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 545-559.
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in*



## DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN ESTUDIANTES

- second language acquisition* (pp. 39-65). Rowley, MA: Newbury.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of language learning and teaching* (5ª ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3ª ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47. doi:10.1093/applin/1.1.1
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). New York: Cambridge University Press.
- Collentine, J. y Freed, B. (2004). Learner context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 26*(2), 153-171. doi:10.1017/S0272263104262015
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA: Blackwell.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*(2), 245-258. doi:10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x
- Ehrman, M. E. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. En J. E. Alatis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research* (pp. 331-362). Washington: Georgetown University Press.
- Ehrman, M. E. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *The study of second language acquisition* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning, 36*(1), 1-25. doi:10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals, 36*(1), 25-32. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x
- Gregersen, T. y Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies, 20*(2), 29-70.
- Heyde, A. W. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language* (Tesis doctoral). University of Michigan, Michigan, USA.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning, 45*(3), 419-466. doi:10.1111/j.1467-1770.1995.tb00448.x
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal, 73*(4), 440-464. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Clarke y J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning* (pp. 207-225). Washington: TESOL.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. D. Lambert y E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Amsterdam: John Benjamins.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Met, M. (2004). Improving students' capacity in foreign languages. *Phi Delta Kappan*, 86(3), 214-218. doi:10.1177/003172170408600309
- Montgomery, C. y Eisenstein, M. (1985). Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 19(2), 317-334. doi:10.2307/358632
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2009). *Second language teaching and learning*. Manila: Cengage Learning.
- Oxford, R. L. y Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 1-23. doi:10.1016/0346-251X(94)00047-A
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 9(1), 41-51. doi:10.2307/3586011
- Schmitt, N. (Ed.). (2010). *An introduction to applied linguistics* (2ª ed.). London: Hodder and Stoughton.
- Schumann, F. y Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 241-249). Washington: TESOL.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. doi:10.1080/01434632.1986.9994254
- Spada, N. (1990). Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 293-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury.
- Wa-Mbaleka, S. (2008). *A meta-analysis investigating the effects of reading on second language learning*. Saarbrücken, Germany: Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford.

Recibido: 10 de marzo de 2015

Revisado: 29 de mayo de 2015

Aceptado: 9 de junio de 2015