

*Breathe, rehearse, trust: a micro intervention in English for specific purposes oral presentations with qualitative evidence from the university classroom*

## AUTORAS

**Cristina Calle Martínez<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-6646-6685>

**Beatriz Chaves Yuste<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-4442-9138>

**Marta Silvera Roig<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-8280-0439>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18202274>

Recibido: 30/07/2025

Revisado: 20/08/2025

Aceptado: 17/12/2025

Publicado: 09/01/2026



**OPEN ACCESS**

**Resumen:** Presentamos un estudio cualitativo descriptivo sobre una micro intervención de aula orientada a mejorar la experiencia del alumnado ante las presentaciones orales en la asignatura Inglés II del Grado en Turismo (Universidad Complutense de Madrid, 2023–2024). La intervención se enmarca explícitamente en el ámbito del inglés para fines específicos, en particular, inglés para el turismo, y atiende a las demandas comunicativas del sector (claridad, señalización del discurso, presencia y manejo del tiempo). Participaron dos grupos (n = 36). Antes del taller se recogieron respuestas abiertas sobre (a) confianza percibida, (b) principales preocupaciones y (c) modo de preparación habitual. Tras una sesión de estrategias (planificación y ensayo; lenguaje claro; señales discursivas; evitar la lectura; uso de voz y cuerpo; gestión de nervios con respiración/visualización; uso de soporte visual), se aplicó un post con tres preguntas paralelas. El análisis temático, apoyado en un diagrama de Sankey de co-ocurrencias elaborado con Atlas.ti muestra un desplazamiento del foco desde el miedo al error y a la mirada del público hacia un repertorio de estrategias concretas y aplicables. Se discuten implicaciones para docentes y se proponen pautas de bajo coste y alta transferibilidad en contextos de enseñanza del inglés para fines específicos.

**Palabras clave:** presentaciones orales; inglés para fines específicos; micro intervención; autoeficacia; enseñanza superior.

**Abstract:** We present a descriptive qualitative study of a brief, in-class micro-intervention designed to improve students' experience with oral presentations in the English II course of the Tourism degree at the Complutense University of Madrid (2023–2024). The intervention is explicitly situated within English for Specific Purposes (ESP), specifically English for Tourism, and addresses the communicative demands of the field (clarity, discourse signposting, speaker presence, and time management). Two groups participated (n = 36). Before the workshop, students provided open-ended responses on (a) perceived confidence, (b) main concerns, and (c) usual modes of preparation. Following a strategy session (planning and rehearsal; plain language; discourse cues/signposts; avoiding reading; effective use of voice and body; anxiety regulation through breathing/visualization; use of visual aids), a post survey with three parallel questions was administered. Thematic analysis, supported by a Sankey co-occurrence diagram produced in Atlas.ti, indicates a shift in focus from fear of error and audience gaze toward a repertoire of concrete, actionable strategies. Implications for instructors are discussed, and highly transferable guidelines are proposed for ESP teaching contexts.

**Keywords:** oral presentations; English for Specific Purposes; micro-intervention; self-efficacy; higher education.

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de Estudios Ingleses UCM. Vicedecana de Ordenación Académica y Profesorado. Facultad de Comercio y Turismo de la Universidad Complutense de Madrid. [cristinacalle@filol.ucm.es](mailto:cristinacalle@filol.ucm.es)

<sup>2</sup> Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Estudios Ingleses: Lingüística y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. [bchave01@ucm.es](mailto:bchave01@ucm.es)

<sup>3</sup> Profesora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. [marta.silvera@ulpgc.es](mailto:marta.silvera@ulpgc.es)

## 1.-Introducción y justificación

La competencia comunicativa oral es una de las dimensiones más complejas y determinantes en el aprendizaje de lenguas con fines profesionales. En el ámbito del inglés para fines específicos (ESP), esta competencia trasciende la corrección lingüística: implica organizar, modular y sostener un discurso eficaz ante audiencias reales o simuladas, adaptándose a los géneros comunicativos de cada sector (Basturkmen, 2010; Flowerdew y Miller, 2005). En titulaciones orientadas al turismo, estas destrezas resultan esenciales, pues las tareas de exposición y negociación - presentaciones de destino, argumentación de propuestas o interacción con clientes internacionales - demandan claridad, presencia y capacidad de persuasión (Blue y Harun, 2003; Evans, 2018).

Pese a su relevancia, numerosos estudios evidencian que el alumnado universitario experimenta altos niveles de ansiedad y baja autoconfianza al realizar presentaciones orales en lengua extranjera (King, 2013; Woodrow, 2006). En los cursos de ESP, donde se espera un desempeño profesional más que académico, esta tensión se intensifica: el foco se desplaza del conocimiento gramatical a la performance comunicativa (Hyland, 2019). La investigación en motivación y autoeficacia muestra que el rendimiento oral está mediado por factores afectivos y de autorregulación, no solo por la competencia lingüística (Bandura, 1997; Dörnyei y Ushioda, 2011). Sin embargo, los programas formativos tienden a priorizar la corrección formal, dejando en segundo plano la dimensión emocional y estratégica del acto comunicativo (De Grez et al., 2009).

En el contexto del turismo, esta brecha se traduce en una preparación desigual para situaciones reales de exposición pública. Aunque las guías docentes reconocen la importancia de la expresión oral, la enseñanza explícita de habilidades performativas (planificación, ritmo, uso del cuerpo o manejo del estrés) es todavía marginal. La literatura reciente en ESP demanda intervenciones pedagógicas integradas y sostenibles, capaces de atender simultáneamente al componente lingüístico, discursivo y afectivo (Charles y Pecorari, 2016; Lee y Subtirelu, 2015). En este sentido, las *micro intervenciones* de aula emergen como una vía viable: sesiones breves y focalizadas que, sin alterar la estructura del curso, permiten introducir estrategias concretas con impacto inmediato (Ellis, 2017; Silvera-Roig y Villaseñor Goyzueta, 2025; Stephenson et al., 2025).

Estas intervenciones se alinean con la noción de *práctica deliberada* (Ericsson, 2006), según la cual pequeñas dosis de entrenamiento dirigido, acompañadas de retroalimentación específica, generan mejoras sustanciales en el desempeño. En el aprendizaje de lenguas, intervenciones breves centradas en la autoobservación, la planificación y la regulación emocional han mostrado reducciones de la ansiedad y aumentos de la autoeficacia comunicativa (Gregersen, MacIntyre y Meza, 2014; Huang, 2025). Sin embargo, la investigación empírica sobre micro intervenciones en inglés para el turismo sigue siendo limitada y carece, en muchos casos, de evidencia pre/post contrastada, lo que justifica la necesidad de este estudio.

Desde un marco cognitivo-afectivo, las emociones, la autoimagen y la cognición se integran de forma inseparable en el acto comunicativo (Damasio, 2010; Immordino-Yang y Damasio, 2007). El miedo escénico o la sobrecarga cognitiva pueden neutralizar la competencia disponible, mientras que estrategias simples (respiración, visualización, señalización discursiva) permiten redirigir la atención hacia la tarea y transformar la ansiedad en control comunicativo (Arnold, 2011; Barcelos y Aragão, 2018). La autoeficacia, en este contexto, se construye no solo cognitivamente, sino también a través

del cuerpo: la conciencia de la postura, la voz y la mirada actúan como anclajes que sostienen la presencia escénica (Matsumoto y Hwang, 2012).

El aula universitaria constituye un espacio idóneo para desarrollar esta conciencia performativa. La autorregulación, entendida como la capacidad de planificar, ejecutar y reflexionar sobre el propio aprendizaje, se refuerza mediante tareas con retroalimentación inmediata (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Así, una micro intervención centrada en presentaciones orales activa simultáneamente los componentes cognitivo, conductual y afectivo del aprendizaje, y ofrece beneficios transferibles a contextos profesionales donde la comunicación eficaz es un indicador clave de empleabilidad (European Commission, 2020).

Este estudio se inscribe en esa confluencia entre neurociencia efectiva del aprendizaje y enseñanza del inglés para fines específicos, aportando evidencia cualitativa sobre cómo una intervención breve puede modificar la experiencia subjetiva y las prácticas declaradas del alumnado. En particular, se examina si la introducción de técnicas accesibles (planificación, ensayo, señales discursivas, control respiratorio y apoyo visual) logra desplazar el foco desde el malestar y la autoimagen negativa hacia un repertorio de estrategias aplicables que refuercen claridad, presencia y autoconfianza. Al hacerlo, esta investigación contribuye a llenar una laguna identificada en la literatura sobre intervenciones breves en ESP y ofrece un modelo replicable, sostenible y fundamentado para la formación comunicativa en contextos universitarios y profesionales.

La estructura del artículo es la siguiente: la Sección 2 presenta una revisión sucinta de investigaciones previas y delimita la laguna existente en la literatura. En la Sección 3, se expone el método de investigación, especificando el contexto del estudio, el proceso de recopilación de datos y la técnica de análisis basada en la teoría fundamentada constructivista, utilizando el software Atlas.ti. Posteriormente, en la Sección 4, se sintetizan los hallazgos en un conjunto de proposiciones que dan respuesta a la pregunta de investigación. También se ofrecen las conclusiones derivadas de los resultados y sus implicaciones para el ámbito académico y profesional. Finalmente, se incluye una perspectiva sobre futuras líneas de investigación.

## **2.-Marco teórico**

El presente estudio se fundamenta en tres pilares conceptuales interrelacionados: (1) la autoeficacia y la regulación emocional en la comunicación oral en lengua extranjera, (2) el papel de las estrategias performativas y metadiscursivas en el aprendizaje del inglés para fines específicos, y (3) la relevancia de las micro intervenciones como instrumentos pedagógicos de cambio en contextos universitarios.

### **2.1.- Autoeficacia, ansiedad y regulación emocional en la comunicación oral**

La noción de autoeficacia formulada por Bandura (1997) se define como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar un objetivo. En el aprendizaje de lenguas, esta creencia regula el esfuerzo, la persistencia y la interpretación de los resultados (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). En tareas de producción oral, la autoeficacia se ve directamente afectada por la ansiedad comunicativa, un constructo ampliamente documentado en la literatura sobre segundas lenguas (Horwitz et al, 1986; Woodrow, 2006).

Numerosos estudios han mostrado que la ansiedad ante el habla en L2 reduce la fluidez, altera la pronunciación y deteriora la organización del discurso, mientras que la

percepción de control (basada en la planificación, el ensayo y la anticipación de dificultades) actúa como amortiguador afectivo (Gregersen et al., 2014). Desde una perspectiva cognitivo-afectiva, autores como Immordino-Yang y Damasio (2007) sostienen que las emociones modulan los procesos atencionales y decisionales implicados en la comunicación, de modo que la autorregulación emocional constituye una condición necesaria para el aprendizaje significativo y la actuación competente.

En el ámbito universitario, la gestión del estrés escénico se vincula con la activación de estrategias de afrontamiento y reencuadre cognitivo (Barcelos y Aragão, 2018). Prácticas como la respiración consciente, la visualización o el control de la postura funcionan como mecanismos de re-anclaje corporal y atencional, que favorecen la presencia escénica y la conexión con la audiencia (Matsumoto y Hwang, 2012). Estos recursos, aunque a menudo ausentes de los programas de inglés con fines específicos, resultan esenciales para transformar la percepción de amenaza en autoeficacia performativa.

## **2.2.- Estrategias discursivas y performativas en inglés para fines específicos**

El inglés para fines específicos (ESP) se ha consolidado como un campo orientado a la enseñanza de géneros profesionales y académicos, donde la comunicación eficaz depende tanto del dominio lingüístico como del uso estratégico del discurso (Basturkmen, 2010; Hyland, 2019). En este enfoque, las presentaciones orales representan un género clave que exige no solo precisión terminológica, sino también claridad estructural, adecuación pragmática y capacidad de interacción con la audiencia (Lee y Subtirelu, 2015). Diversos autores destacan la importancia de enseñar de manera explícita las señales discursivas o metadiscursivas (*discourse cues, signposts*), que facilitan la coherencia y guían la atención del oyente (Hyland, 2005; Flowerdew y Miller, 2005). Estas estrategias, junto con el control del ritmo, el uso de pausas y el apoyo visual, configuran el repertorio performativo básico que permite convertir una exposición monológica en un acto comunicativo eficaz. En contextos profesionales como el turismo, estas competencias son especialmente críticas: la claridad, la gestión del tiempo y la presencia corporal influyen directamente en la percepción de profesionalidad y en la toma de decisiones del interlocutor (Blue y Harun, 2003; Evans, 2018).

No obstante, la investigación empírica sobre la enseñanza de estas habilidades en el ESP sigue siendo limitada. La mayoría de los programas abordan la comunicación oral de forma fragmentaria, sin integrar la dimensión emocional o el componente de práctica deliberada que la literatura considera determinante (De Grez, Valcke y Roozen, 2009). Este vacío señala la necesidad de modelos pedagógicos breves y transferibles que promuevan la autoeficacia comunicativa sin requerir una reestructuración curricular completa.

## **2.3.- Micro intervenciones y práctica deliberada en la enseñanza del inglés para fines específicos**

Las micro intervenciones de aula se definen como acciones formativas breves, focalizadas y de bajo coste que buscan modificar prácticas o percepciones concretas mediante una experiencia controlada de aprendizaje (Ellis, 2017). Este enfoque deriva del principio de *práctica deliberada* (Ericsson, 2006), según el cual el aprendizaje experto se construye a través de episodios cortos de práctica consciente acompañados de retroalimentación específica. En el campo de la enseñanza de lenguas, investigaciones recientes han demostrado que intervenciones de corta duración centradas en la reflexión metacognitiva o la gestión emocional pueden producir mejoras significativas en la autoconfianza y en la claridad expositiva (Huang, 2025; Stephenson, Brown y Mitchell, 2025).

En el contexto español, Silvera Roig y Villaseñor Goyzueta (2025) documentaron cómo una intervención breve en la asignatura *Inglés II del Grado en Turismo* favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación emocional del alumnado (Bermejo Rodríguez y Toledo Lara, 2025), proponiendo un modelo replicable de integración de estrategias afectivo-cognitivas en la enseñanza del inglés para fines específicos. Este tipo de estudios sugiere que incluso acciones puntuales (como un taller de planificación y respiración o una práctica guiada de señalización discursiva) pueden generar cambios duraderos en la autoimagen y el desempeño oral del estudiantado. En consecuencia, la presente investigación se apoya en la confluencia entre autoeficacia, práctica deliberada y estrategias performativas para examinar cómo una micro intervención puede reorientar la experiencia comunicativa del alumnado. Al analizar los desplazamientos temáticos PRE/POST mediante teoría fundamentada y co-ocurrencias en Atlas.ti, este estudio contribuye a delimitar un modelo operativo de intervención breve con base empírica, capaz de fortalecer la autoconfianza, la claridad discursiva y la regulación emocional en contextos de inglés para fines específicos.

## **2.4.- Objetivos**

Con el objetivo de abordar esta laguna en la investigación, nuestra intención es ofrecer una respuesta exhaustiva, fundamentada teórica y empíricamente, a la siguiente pregunta de investigación:

P.1.: ¿En qué medida y de qué modo una micro intervención breve en una asignatura de inglés para fines específicos (inglés para el turismo) reorienta la experiencia subjetiva y las prácticas declaradas del alumnado en presentaciones orales, desplazando el foco del malestar/autoimagen hacia el uso de estrategias aplicables? Partimos pues, de las siguientes hipótesis de investigación:

- H1. Tras la micro intervención, esperamos que aumente la frecuencia de códigos de autoeficacia y disminuya la de miedo/amenaza.
- H2. Esperamos que exista un cambio de prácticas.
- H3. Las co-ocurrencias entre estrategias y resultados serán más intensas en el instrumento POST que en el PRE.
- H4. Las estrategias actuarán como mediadoras entre los desafíos señalados y los resultados positivos.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es describir y explicar el efecto de la micro intervención sobre la autoconfianza, el manejo del estrés, las prácticas de preparación/ejecución y la claridad comunicativa en presentaciones orales de inglés con fines específicos (turismo), organizando los temas emergentes y sus relaciones. Para ello, abordaremos los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar los temas y subtemas PRE y POST a partir de respuestas abiertas.
2. Identificar códigos-puente que median entre desafíos y resultados.
3. Mapear trayectorias con el diagrama de Sankey y la co-ocurrencia de códigos en Atlas.ti.
4. Derivar pautas docentes transferibles a asignaturas de inglés con fines específicos.

### **3.-Metodología**

#### **3.1.-Contexto de estudio**

Este trabajo se sitúa en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en el marco de la asignatura Inglés II del Grado en Turismo, una materia de inglés para fines específicos orientada al sector turístico. El grado integra contenidos lingüísticos con situaciones profesionales propias del sector —presentaciones de destino, argumentación de propuestas ante clientes o *stakeholders*, y comunicación en equipos multiculturales—, por lo que el desempeño oral en L2 constituye una competencia clave tanto en el plano académico como profesional. El ecosistema turístico madrileño y español, con alta exposición internacional y diversidad de interlocutores, exige claridad expositiva, señalización discursiva, gestión del tiempo y presencia ante audiencias heterogéneas. En contextos de inglés para fines específicos, estas demandas se materializan en tareas performativas breves pero intensivas (e.g., *destination pitch*, *service briefing*, *incident update*), donde pequeños fallos de planificación, ritmo o control de nervios o estrés impactan de forma desproporcionada en la comprensión y en la evaluación del desempeño. La literatura docente suele ofrecer listados de consejos generales, pero raramente se encuentran micro implementaciones de aula viables en cursos con tiempo limitado y con evidencia pre/post documentada.

En este contexto, se diseñó una micro intervención de bajo coste integrada en la dinámica habitual de la asignatura, con foco en estrategias sencillas: planificación y ensayo, lenguaje claro, señales discursivas (conectores o *cues*), no leer, y uso consciente de voz y cuerpo, junto con técnicas de regulación (respiración/visualización) y apoyo del equipo en presentaciones grupales. La intervención busca desplazar el foco del alumnado desde preocupaciones difusas (miedo al error, mirada del público) hacia procedimientos concretos que mejoran la autoeficacia, la comprensibilidad y la gestión del tiempo en tareas orales típicas del inglés para el turismo. El estudio se llevó a cabo durante el curso 2023–2024 con dos grupos que conformaban un total de 36 estudiantes. La docencia y las respuestas al cuestionario se realizaron en inglés. Se informó al alumnado del doble objetivo de la investigación: por un lado, ayudarles a manejarse mejor en las presentaciones orales en la lengua anglosajona, y por otro, evidenciar de forma empírica su autopercepción frente a la intervención. Todos los datos se trataron de forma anonimizada. Con esta contextualización, la propuesta aporta un caso replicable que puede integrarse sin fricción en asignaturas de inglés u otras lenguas con fines profesionales similares, ofreciendo a la comunidad académica un modelo operativo de intervención breve con justificación pedagógica y evidencia pre/post.

#### **3.2.-Diseño**

Tras experimentar de forma continua la dificultad del alumnado del Grado en Turismo para realizar presentaciones orales y comunicarse con éxito en la lengua inglesa, llevamos a cabo una micro intervención en el aula y estudiamos su impacto con una recogida de datos con evidencia pre y post la intervención. A través de esta experimentación, tratamos de describir si existen cambios y de ser así, cuales son tras analizar la experiencia personal del alumnado objeto de estudio.

#### **3.3.-Participantes**

La selección de la muestra se basó en un muestreo intencional no probabilístico, formada por dos grupos de estudiantes que cursaron la asignatura Inglés II del Grado en Turismo (n=36). Estos 36 estudiantes respondieron al cuestionario PRE y confirmaron su consentimiento de participar en la investigación. La mayoría del estudiantado se

identificaba con el género femenino (80.55%) frente a un 19.45% de estudiantes masculinos. Debido al carácter opcional de la actividad, la participación fue limitada, aunque suficiente para recopilar los datos necesarios que permitieran responder a la pregunta de investigación planteada en el presente estudio. A pesar de que el profesorado fomentó la participación en la mayor medida posible, no se realizaron esfuerzos específicos para reclutar un número mínimo de participantes. A diferencia de los procedimientos habituales en estudios experimentales, los participantes no fueron remunerados ni compensados. Por tanto, se requiere una motivación intrínseca mínima para participar en el estudio y puede argumentarse que dicha participación fue, en gran medida, autodirigida. Se informó a dicho estudiantado acerca del objeto de dicha intervención (fines docentes y de investigación). Los datos recopilados se trataron siguiendo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki garantizando así su confidencialidad.

### **3.4.-Instrumentos y recolección de datos**

Los estudiantes fueron invitados a participar en la investigación mediante la publicación de un mensaje en el tablón de anuncios del espacio virtual de aprendizaje (EVA) del curso. Se administró un cuestionario breve con tres preguntas abiertas creado *ad hoc* administrado antes de realizar la micro intervención mediante Google Forms. Dicho cuestionario se centraba en los siguientes focos de interés: (a) confianza percibida, (b) principales preocupaciones, (c) modo de preparación habitual. Tras la intervención, se aplicó un segundo cuestionario breve POST creado *ad hoc* (Google Forms) con tres preguntas paralelas: (a) confianza percibida tras la intervención, (b) estrategias adquiridas tras la intervención, (c) comentarios, preocupaciones y sugerencias. No obstante, para esta investigación, únicamente hemos analizado las respuestas obtenidas en el cuestionario PRE y las dos primeras preguntas del cuestionario POST pues solamente dos participantes contestaron a la tercera pregunta y señalaron que no tenían nada que añadir.

Antes de proceder al análisis, realizado mediante el paquete de software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 24, los archivos con las respuestas a las diferentes preguntas en ambos cuestionarios fueron agrupados cuidadosamente. La orientación metodológica del estudio se basó en la teoría fundamentada de corte constructivista, con el objetivo de abordar fenómenos educativos a partir de datos cualitativos (Chong y Reinders, 2020). Las investigadoras analizaron los datos mediante el método de comparación constante, comenzando con la comparación entre datos, y avanzando hacia la comparación entre sus interpretaciones, traducidas en códigos y categorías (Mills et al., 2006).

Teniendo en cuenta la literatura previa, se identificaron categorías asociadas. El proceso de codificación dio lugar a cinco temas principales. Las categorías de codificación fueron verificadas de manera independiente por las tres investigadoras, con el fin de aumentar la fiabilidad del análisis. Específicamente, se llevaron a cabo tres etapas de codificación: (i) codificación inicial, para identificar categorías emergentes (temas); (ii) codificación focalizada, para fusionar y reclasificar las categorías identificadas en la etapa inicial; y (iii) codificación axial, para establecer relaciones entre las categorías y enriquecer las propiedades (temas) de cada una. Los autores analizaron los datos utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Este proceso, intensivo en trabajo, concluyó con la elaboración de un sistema de codificación que refleja cómo los participantes de esta investigación se enfrentan a la realización de presentaciones orales, en un primer estadio, en un entorno académico, y en un futuro inmediato, en su actividad laboral. En la siguiente tabla (Tabla 1) observamos las fases de esta investigación cualitativa:

**Tabla 1**  
*Fases de la intervención*

<b>Fase de la Teoría Fundamentada</b>	<b>Fase en Atlas.ti</b>	<b>Proceso</b>	<b>Descripción</b>
Diseño de la investigación	Antes del uso de Atlas.ti	Formulación del problema de la investigación	Delimitación del problema a partir de la literatura y objetivos del estudio
Diseño muestral	Muestreo teórico no probabilístico	Desarrollo durante toda la investigación	Selección intencional no probabilística de la muestra
Recogida de datos (PRE)	Cuestionario con preguntas abiertas <i>ad hoc</i>	Administración de cuestionario PRE	Recogida de respuestas abiertas sobre confianza, preocupaciones y preparación
Micro intervención	Implementación en el aula	Puesta en marcha de la micro intervención	Taller breve sobre planificación / ensayo, señales discursivas, no leer, voz/ cuerpo, gestión de nervios, apoyo del equipo.
Recogida de datos (POST)	Cuestionario con preguntas abiertas <i>ad hoc</i>	Administración de cuestionario POST	Recogida de respuestas paralelas y comparación PRE y POST
Inicio del proyecto en Atlas.ti	Creación del proyecto	Inclusión de los documentos	Creación del proyecto en Atlas.ti e importación de PRE y POST con documentos primarios
Codificación inicial (abierta)	Codificación	Asignación de códigos	Identificación de categorías emergentes (temas) a partir de citas y memos; afinado preliminar del libro de códigos
Codificación focalizada	Fusión / depuración de códigos / grupos de códigos	Fusión y reclasificación	Consolidación de categorías, fusión de códigos redundantes, creación y ajuste de grupos de códigos
Codificación axial	Exploración de co-ocurrencias / herramienta de consulta / nodos	Establecer relaciones	Análisis de co-ocurrencias y propiedades de cada tema; vínculos pre-desafíos -> resultados; enriquecimiento de memos.
Revisión	Auditoría del proyecto	Evaluación del trabajo realizado	Revisión de consistencia (definiciones, ejemplares), saturación temática y



			trazabilidad (memos/decisiones)
Desarrollo de redes conceptuales	Vistas de red / diagrama de Sankey	Establecimiento de nodos	Definición de códigos como nodos y de enlaces (co-ocurrencias / relaciones); visualización de trayectorias
Construcción preliminar de la teoría	Redacción de memos integrativos	Conclusiones iniciales	Elaboración de interpretaciones y modelos narrativos que expliquen el desplazamiento PRE -> POST
Confrontación con la literatura	Cierre del proyecto en Atlas.ti	Revisión teórica final	Ajuste de la teoría emergente a la literatura y redacción de conclusiones finales

*Nota.* Tabla de elaboración propia (2025).

#### 4.-Resultados y conclusiones

Se realizó un análisis temático descriptivo, agrupando códigos en familias: autoconfianza percibida PRE, desafíos, preparación previa, estrategias aprendidas y autoconfianza percibida POST. Este análisis temático se detalla a continuación en la Tabla 2:

**Tabla 2**

*Definición de temas, categorías y ejemplos correspondientes*

Tema clave	Categorías	Definición	Ejemplo
<b>Autoconfianza PRE</b>	Falta de autoconfianza	Percepción de baja capacidad para hablar en público en L2.	<i>"I feel really uncomfortable every time I have to do an oral presentation..."</i>
	Miedo escénico	Ansiedad anticipatoria ante la exposición pública.	<i>"Most of the time I don't feel safe when giving an oral presentation, because I often have stage fright."</i>
	Nerviosismo / estrés	Activación que interfiere con la ejecución.	<i>"Even just talking about oral presentations makes me feel nervous."</i>
	Timidez	Inhibición social	<i>"I am very shy and it is difficult for me to speak in public."</i>
<b>Desafíos (obstáculos percibidos)</b>	Errores	Miedo a equivocarse (léxico, gramática, pronunciación).	<i>"My biggest concern is to make a mistake while I'm speaking."</i>
	Fallo de memoria	Quedarse en blanco al depender de memoria literal.	<i>"My biggest fear speaking in public is getting stuck or forgetting what I have to say."</i>

<b>Tema clave</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
	Mirada del público / hablar al público	Evaluación social y sentirse observado.	<i>"Probably my biggest concern is the people looking to me..."</i>
	Comprensibilidad	Preocupación por mantener la atención y claridad.	<i>"My biggest concerns is [that] the audience understands the information I'm presenting."</i> <i>"My concerns... making a mess with the pronunciation."</i>
	Temporalización	Dificultad para ajustar el tiempo.	<i>"Controlling the correct timing of speaking when presenting is the biggest challenge for me."</i>
	Lenguaje corporal	No saber utilizar el lenguaje no verbal correctamente	<i>"My biggest concerns is that I do not really good with that, also with my corporal position. I don't really know how to use my hands."</i>
	Control del nerviosismo	Miedo a no saber controlar los nervios Hacer que el público se	<i>"I am also afraid that stress is present and that it will paralyze me."</i>
	Implicación	interese por la presentación y esté atento	<i>"My biggest concerns are to keep people engaged."</i>
<b>Preparación (hábitos previos)</b>	Lectura	Estudio por lectura repetida del texto.	<i>"I usually read it a lot of times the days before."</i>
	Memorización	Aprendizaje literal del guion.	<i>"I usually learn the text... I learn them by heart."</i>
	Escritura-guion	Redacción de script o notas de apoyo.	<i>"I always write my part in a script to studied..."</i>
	Ensayo	Práctica previa (solo, espejo, con otros, grabarse).	<i>"Practice in front of the mirror." / "The day before I... present to my family or friends."</i>
	Sondeo / control de tiempo	Comprobaciones (cronometraje, orden, reparto).	<i>"I... say it out loud to control... the time it takes."</i>
	Creación de soporte visual	Creación de slides para leer la información a presentar	<i>"I make a good PowerPoint in order to have all the information in it."</i>
<b>Estrategias (habilidades)</b>	Conectores / cues	Señales verbales para guiar y transicionar.	<i>"Some link words to use between slides... keep the audience... engaged." / "I</i>

<b>Tema clave aplicadas / enseñadas)</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
			<i>liked the one of the connectors to change the slides."</i>
	Pausas	Silencios deliberados para ritmo y control.	<i>"I liked the fact that taking pauses is not a bad thing."</i>
	Lenguaje corporal / voz	Uso consciente de gesto, mirada y proyección.	<i>"The way to use physical language and the importance of the voice. And... not to read."</i>
	Soporte visual	Visuales que señalan (no sustituyen) el discurso.	<i>"Use colors to... memorize important phrases and have support with key words to avoid reading."</i>
	Storytelling	Mini narrativas para captar y estructurar.	<i>"Use of storytelling... personal anecdotes... make the content more memorable."</i>
	Contacto visual	Mirada distribuida/segura hacia audiencia.	<i>"One of the strategies is to look [at] the public, but in a specific point that feels me confident..."</i>
	Control del estrés	Respiración, visualización, micro pausas, reset.	<i>"Breathing like some sort of meditation." / "Take a pause when I feel really nervous..."</i>
	Preparación previa	Planificar objetivos, estructura; ensayar con tiempo.	<i>"Prepare the presentation with time by practicing individually or with my classmates."</i>
<b>Resultados (POST / efectos percibidos)</b>	Más autoconfianza	Incremento de autoeficacia para presentar.	<i>"After this talk, I feel more confident in myself and now I know what to do if I get nervous."</i>
	Manejo del estrés	Regulación efectiva de nervios.	<i>"I learned more about how to manage stress..."</i>
	Claridad del mensaje	Lenguaje claro, evitar densidad.	<i>"Sometimes simple is a better choice."</i>
	Atención de la audiencia	Estrategias para atraer y mantener la implicación del público	<i>"Understand how to successfully attract the public."</i>

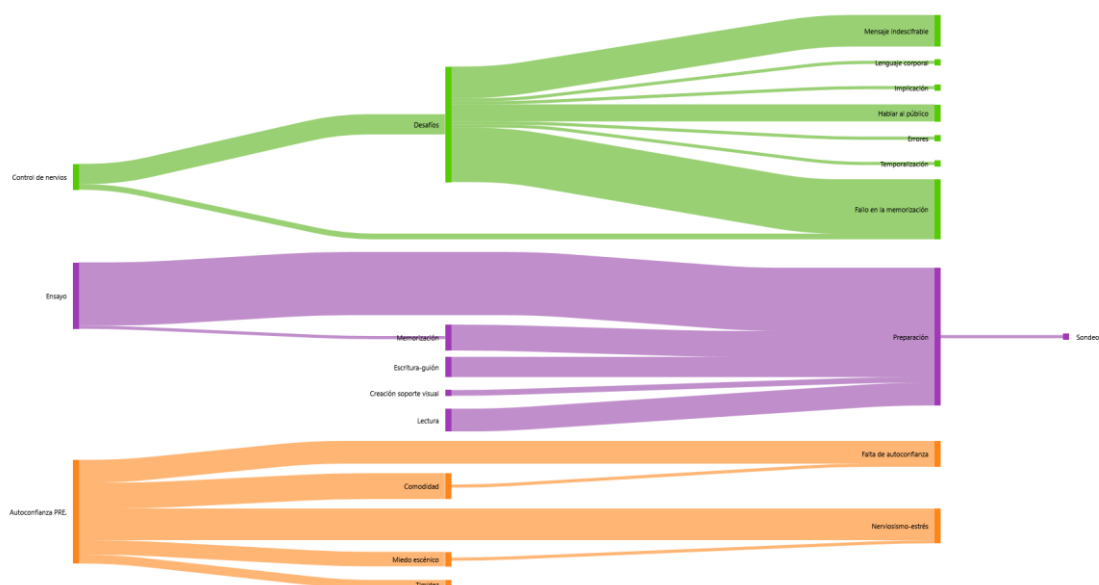
*Nota.* Tabla de elaboración propia (2025).

A partir del análisis cualitativo se observa un desplazamiento nítido del foco del alumnado: desde un eje dominado por el miedo y la autoimagen (falta de autoconfianza, miedo escénico, nerviosismo y timidez) hacia un repertorio de estrategias aplicables que el propio estudiantado identifica y comienza a emplear. Tras la micro intervención, emergen con claridad prácticas como la preparación previa y el ensayo, el uso de conectores discursivos y pausas, el contacto visual, el control de los nervios mediante respiración/visualización, el empleo consciente del lenguaje corporal y, cuando procede, el recurso al *storytelling* para dar coherencia y relieve al contenido. En paralelo, los resultados percibidos en el cuestionario POST informan de un aumento de la autoconfianza y la seguridad, mayor comodidad durante la exposición, mejor manejo del estrés y una presentación de la información más comprensible, junto con técnicas concretas para captar y sostener la atención de la audiencia. Este giro se acompaña de un cambio de prácticas: el patrón lectura/memorización propia del PRE se sustituye por el ensayo con guion de apoyo y el uso de *cues* (conectores, pausas y apoyo visual) en línea con los principios trabajados en el taller (no leer, planificar, simplificar y guiar a la audiencia).

La lectura del diagrama de Sankey (ver Figura 1) refuerza esta trayectoria. La visualización integra los conjuntos PRE (falta de autoconfianza, miedo escénico, nerviosismo-estrés, timidez) y desafíos (errores, fallos de memorización, hablar en público, mensaje indescifrable, temporalización, control del nerviosismo, utilización adecuada del lenguaje corporal, implicación del público), así como los modos de preparación (lectura, memorización, escritura-guion, ensayo, sondeo, lectura del soporte visual).

**Figura 1**

*Diagrama de Sankey conjuntos PRE*



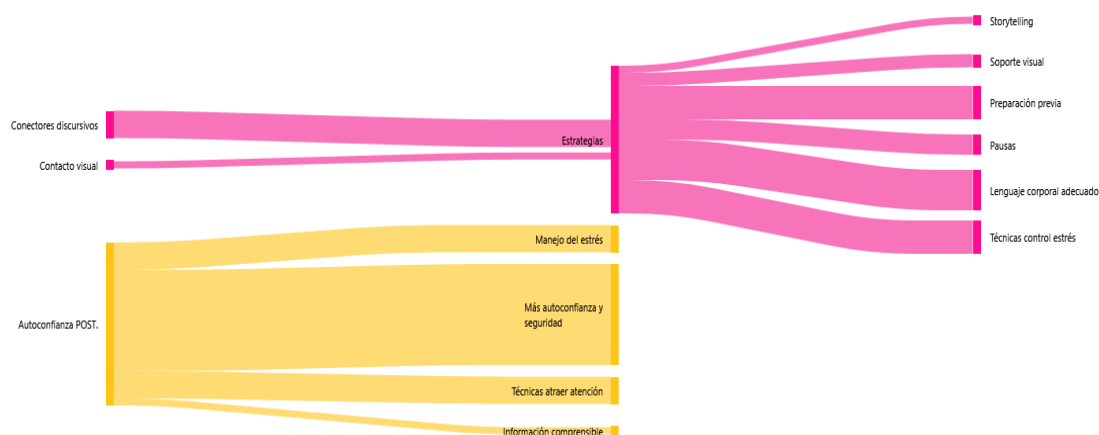
*Nota.* Figura de elaboración propia (2025) realizada con Atlas.ti

Tras la intervención, recogemos y observamos cuáles son las estrategias aprendidas (conectores discursivos, pausas, lenguaje corporal adecuado, soporte visual, *storytelling*, contacto visual, técnicas de control del estrés/los nervios, preparación previa), que

confluyen en resultados POST (más autoconfianza y seguridad, comodidad, manejo del estrés, información comprensible, técnicas para atraer la atención) (ver Figura 2). No incluimos ponderaciones numéricas de espesores pues la interpretación se apoya en las co-ocurrencias observadas y en su consistencia con los contenidos de la intervención, permitiendo trazar rutas plausibles de cambio.

**Figura 2**

*Diagrama de Sankey conjuntos POST*



*Nota.* Figura de elaboración propia (2025) realizada con Atlas.ti

En términos temáticos, el primer movimiento es el que va del déficit afectivo a un repertorio de control: el lenguaje centrado en malestar y amenaza cede paso a marcadores de autoeficacia (control de nervios, manejo del estrés, mayor seguridad, sensación de comodidad) mediados por técnicas operativas (respiración/visualización, trabajo de presencia y apoyo del equipo). Un segundo movimiento reubica la meta de “no equivocarse” en favor de “guiar a la audiencia”: la preocupación por errores, lapsos de memoria, exposición pública o densidad del mensaje se transforma en la búsqueda de claridad y atención sostenida; de ahí la emergencia de *cues* discursivos (conectores, pausas, *storytelling* y apoyo visual) como herramientas de estructuración y señalización. Un tercer movimiento describe la transición desde lectura/memorización hacia ensayo con señales: la práctica con guiones no *verbatim*, el lenguaje claro, la renuncia a leer y el uso consciente de voz y cuerpo se asocian con los logros percibidos en el POST (más autoconfianza e información más comprensible). En este proceso destacan varios códigos-puente que actúan como palancas del cambio. La preparación previa y el ensayo conectan desafíos como el fallo de memorización o la gestión del tiempo con resultados como la comodidad y la claridad; los conectores discursivos y las pausas median entre el mensaje indescifrable y la percepción de información comprensible. Por su parte, las técnicas de control del estrés enlazan miedo escénico/nerviosismo con autoconfianza. Persisten, no obstante, necesidades menores: la temporalización y el riesgo de densidad informativa se atenúan, pero continúan señalando la utilidad de planificar pausas y mantener una estructura explícita y sobria.

A modo de síntesis interpretativa (Tabla 3), los datos muestran que cada conjunto de PRE/desafíos activa un pequeño repertorio de palancas que, a su vez, se traduce en efectos POST observables. En primer lugar, la amenaza afectiva y autorreferencial (que agrupa falta de autoconfianza, miedo escénico, nerviosismo/estrés y timidez) se atenúa cuando el alumnado incorpora respiración y visualización, adopta una postura base estable, cuenta con apoyo del equipo y realiza ensayos breves previos. Estas acciones se asocian con un aumento de la autoconfianza y la seguridad, mayor comodidad durante la exposición y un mejor manejo del estrés.

El bloqueo por memoria y perfeccionismo (derivado del temor a errores y del “quedarse en blanco”) disminuye al no leer el texto, sustituirlo por tarjetas con *cues* y ensayar con guion de apoyo no *verbatim*. Con ello, se reducen los bloqueos, aumenta la fluidez y mejora el control del ritmo del discurso. Por otro lado, el desafío ligado a la exposición pública y a la evaluación social (hablar al público y la mirada del público) se reconduce mediante contacto visual graduado, lenguaje corporal abierto y una apertura con estructura clara que marca objetivos y ruta. Este ajuste incrementa la presencia escénica y refuerza la conexión con la audiencia. Respecto a la sobrecarga informativa y la falta de señalización (manifestadas en mensajes densos o indescifrables) se mitigan con la utilización de un lenguaje claro, de conectores y de pausas estratégicas, apoyados por *storytelling* y visuales mínimas que señalan, pero no sustituyen el discurso. El resultado es una información más comprensible y una retención sostenida por parte del público.

Los problemas de temporalización (ritmo y ajuste a la duración asignada) mejoran con ensayo cronometrado, puntos de pausa planificados y gestión por bloques de tiempo con cronómetro visible. Estas prácticas favorecen un mayor control del tiempo y reducen la aceleración al final de la intervención. Por último, cuando la elaboración del soporte visual convierte las diapositivas en un guion saturado de texto, la eficacia aumenta al tratarlas como apoyos que señalan (no sustituyen) el discurso y al limitarse a tres ideas clave por diapositiva. En estas condiciones, se mantiene mejor la atención y disminuye la lectura literal durante la presentación. La Tabla 3 no solo explica el desplazamiento observado en el cuestionario POST, sino que también ofrece puntos de intervención concretos para la práctica docente y criterios operativos para la evaluación formativa en presentaciones orales de inglés para fines específicos.

**Tabla 3**

*Mapa interpretativo de actitudes PRE/desafíos, estrategias y resultados*

<b>Categoría Pre/Desafío</b>	<b>Nudo del problema</b>	<b>Estrategias activadas (palancas)</b>	<b>Efecto esperado/observado POST</b>
Falta de autoconfianza; miedo escénico; nerviosismo/estrés; timidez	Amenaza afectiva y autorreferencial	Respiración y visualización; postura base; apoyo del equipo; ensayo breve previo	Mayor autoconfianza y seguridad; mayor comodidad; mejor manejo del estrés
Errores; fallo de memoria	Bloqueo por memoria y perfeccionismo	No leer; tarjetas con <i>cues</i> ; ensayo con guion de	Disminución de bloqueos; mayor Fluidez; mayor control del ritmo

		apoyo (no <i>verbatim</i> )	
Hablar al público; ‘mirada del público’	Foco en la exposición y evaluación social	Contacto visual graduado; lenguaje corporal abierto; apertura con estructura clara	Mejor presencia; mayor conexión con la audiencia
Mensaje indescifrable; densidad	Sobrecarga informativa y falta de señalización	Lenguaje claro; conectores y pausas; <i>storytelling</i> ; apoyo visual mínimo	La información es comprensible; mejor retención de la información por parte de la audiencia
Temporalización	Ritmo y ajuste a tiempo	Ensayo cronometrado; puntos de pausa; gestión de bloques de tiempo con cronómetro visible	Mejor control del tiempo; menor Aceleración
Elaboración del soporte visual	Diapositivas como guion; exceso de texto	Visuales de apoyo (señalan, no sustituyen); 3 ideas clave por diapositiva	Mejora de la atención sostenida; disminución de la lectura literal

*Nota.* Tabla de elaboración propia (2025).

Las implicaciones pedagógicas son directas para contextos con tiempo docente limitado. Esta micro intervención, concebida para el contexto del inglés para fines específicos (inglés para el turismo), parece reorientar el esfuerzo del alumnado hacia conductas eficaces para la realización de presentaciones orales de éxito: planificación y ensayo, señalización del discurso, claridad, y autorregulación emocional. Este giro es coherente con los géneros profesionales del turismo (presentación de destino, *briefing* operativo, propuesta de servicio), que requieren orientar a una audiencia y facilitar decisiones rápidas. El patrón observado (pasar del temor a la autoeficacia procedimental) sugiere que micro dosis de práctica deliberada pueden tener impacto incluso en escenarios con un tiempo de ejecución limitado. Por ende, proponemos integrar una micro dosis de entrenamiento (una sesión breve) pues ofrece indicios de mejora percibida y reorienta conductas clave. En términos operativos, resulta eficaz pautar un ciclo ligero de preparación (objetivo claro, tres ideas, conectores, apoyo visual mínimo, plan de pausas y dos ensayos breves), acompañarlo de una “prohibición amable” de la lectura reemplazada por tarjetas con *cues*, practicar micro ensayos de 60-90 segundos con retroalimentación focalizada en claridad, señales y presencia, incorporar un breve *drill* de respiración y anclaje corporal antes de presentar, y evaluar con una rúbrica breve alineada con esos mismos focos, apoyándose además en la gestión por bloques de tiempo con cronómetro visible para que la pausa sea un recurso de control del ritmo y no una vacilación.

Entre las limitaciones, la muestra es reducida y el dato es de auto-informe; no se aplicaron medidas estandarizadas de ansiedad oral/autoeficacia y la visualización tipo Sankey carece de frecuencias ponderadas exportadas, lo que limita el peso relativo de cada vínculo. De cara a próximos pasos, conviene añadir una escala breve PRE/POST de autoeficacia específica para presentaciones, documentar ejemplos de *cues* efectivamente utilizados y replicar el diseño con otra cohorte o con grupo control. Con ello, el estudio consolidaría su base empírica sin perder su vocación de intervención ligera, transferible y coste-eficiente en el ámbito del inglés para fines específicos.

## **5.-Conclusiones**

El presente estudio confirma que una micro intervención breve, integrada en la asignatura Inglés II del Grado en Turismo, puede producir transformaciones significativas en la experiencia subjetiva del alumnado frente a las presentaciones orales en lengua extranjera. En línea con investigaciones previas sobre el papel de la práctica deliberada y la autorregulación en contextos de comunicación oral (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002), los resultados muestran un desplazamiento desde emociones negativas (miedo escénico, nerviosismo y percepción de baja competencia) hacia un repertorio de estrategias concretas que favorecen la autoeficacia, la claridad expositiva y la conexión con la audiencia.

En este sentido, el análisis temático evidenció cómo las preocupaciones centradas en el error, la memoria o la evaluación social fueron sustituidas por la adopción de técnicas aplicables, tales como el uso de conectores discursivos, pausas estratégicas, ensayos con guion no literal y prácticas de control del estrés (respiración, visualización). Estas conductas, ampliamente reconocidas como facilitadoras de la comunicación en contextos académicos y profesionales (King, 2013; Lee y Subtirelu, 2015), se tradujeron en un aumento de la autoconfianza y en una mejora en la percepción de la comprensibilidad del mensaje.

Las implicaciones pedagógicas de este estudio son relevantes para la enseñanza del inglés para fines específicos. A diferencia de propuestas extensas o de alto coste, la micro intervención aquí presentada constituye un modelo ligero y fácilmente transferible, capaz de integrarse en cursos con recursos y tiempos limitados. Tal como sugieren Flowerdew y Miller (2005), la instrucción en contextos de ESP debe atender no solo al input lingüístico, sino también a la dimensión performativa y pragmática de la comunicación. La presente investigación aporta evidencia de que incluso intervenciones de corta duración pueden propiciar cambios sustanciales en la forma en que el alumnado afronta tareas de alta exposición pública, como son las presentaciones orales.

No obstante, conviene subrayar ciertas limitaciones. En primer lugar, el reducido tamaño muestral y el carácter voluntario de la participación limitan la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, el uso exclusivo de cuestionarios abiertos y de auto-informe impide contrastar los resultados con medidas estandarizadas de autoeficacia comunicativa (Woodrow, 2006) o de ansiedad ante el habla (Horwitz et al., 1986). Finalmente, la representación visual mediante diagramas de Sankey, si bien enriquecedora, careció de ponderaciones cuantitativas que permitan jerarquizar con mayor precisión las trayectorias observadas.



De cara a futuras investigaciones, se recomienda replicar este diseño con cohortes mayores, incorporar grupos control y triangular los datos con instrumentos cuantitativos que midan autoeficacia, ansiedad y desempeño objetivo en presentaciones. Asimismo, sería pertinente documentar mediante grabaciones de aula la aplicación real de las estrategias declaradas, lo que permitiría contrastar percepciones y prácticas efectivas (De Grez et al., 2009). Tales avances consolidarían la base empírica de un modelo de intervención breve, flexible y costo-eficiente que responda a las demandas comunicativas del sector turístico, caracterizado por la necesidad de claridad, presencia y capacidad de persuasión en contextos internacionales.

En conclusión, este estudio sugiere que el tránsito del temor a la autoeficacia procedimental no requiere necesariamente de programas extensos, sino de pautas claras, ensayos breves y técnicas de regulación emocional que el alumnado puede integrar rápidamente en su repertorio. En coherencia con el enfoque de enseñanza situada (Lave y Wenger, 1991) y con las propuestas de instrucción orientada a la acción en ESP, estas micro intervenciones constituyen una vía prometedora para formar profesionales capaces de comunicar con eficacia en entornos laborales exigentes, donde la calidad de la interacción oral puede ser decisiva para el éxito académico y profesional.

## **6.-Agradecimientos**

Agradecemos a MINESP, grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid al que pertenecen las tres investigadoras y autoras de este artículo, su inestimable contribución al desarrollo de la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés para fines específicos.

## **7.-Referencias bibliográficas**

- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik*, 22(1), 11–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barcelos, A. M. F., & Aragão, R. C. (2018). Emotions in language teaching: A review and future directions. *System*, 79, 61–71. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bermejo Rodríguez, J., y Toledo Lara, G. (2025). Hacia una comprensión filosófica del currículo: nuevas lógicas emergentes. *Revista de Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14677578>
- Blue, G. M., & Harun, M. (2003). Hospitality language as a professional skill. *English for Specific Purposes*, 22(1), 73–91. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00031-X)
- Charles, M., & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Routledge.
- Chong, S. W., & Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning & Technology*, 24(3), 70–86. <https://doi.org/10.64152/10125/44739>
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 293–306. <https://doi.org/10.1007/BF03174762>

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.
- Ellis, R. (2017). *Task-based language teaching: Research and practice*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- European Commission. (2020). *Key competences for lifelong learning – European reference framework*. Publications Office of the European Union.
- Evans, S. (2018). English for specific purposes in the era of internationalization: A critical review. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.001>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12084.x>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huang, Q. (2025). *Integrating IT to foster engagement and reduce anxiety in foreign language classes*. Information Technology for Learning, Education and Training. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00329-1>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- King, J. (2013). Silence in the second language classrooms of Japanese universities. *Applied Linguistics*, 34(3), 325–343. <https://doi.org/10.1093/applin/ams043>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in oral communication: Its relevance for English for Academic Purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.04.002>
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2012). Nonverbal communication: The messages of emotion and culture. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 23–37). Routledge.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8–13. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2006.00543.x>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Silvera-Roig, M., & Villaseñor Goyzueta, A. (2025). Abordando desafíos de salud mental en la educación universitaria: Experiencias innovadoras en dos facultades. En E. Gutiérrez García (Dir.), *Innovación docente universitaria para un aprendizaje efectivo: Experiencias que transforman* (pp. 15–31). Editorial Colex.

[https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess\\_8081.pdf](https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess_8081.pdf)

- Stephenson, Z., Brown, S., & Mitchell, E. (2025). Interventions and facilitators of oral assessment performance: A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.1234567>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)