

La ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de español como lengua extranjera

Ana Pavlič
Gimnazija Bežigrad
pavlic.ana@gmail.com

Abstract

Since the oral expression in a foreign language is known to be the most difficult communicative competence to master, the purpose of this paper is to analyse the relationship between anxiety and typology of activities for oral expression in Spanish as a foreign language. The analysed activities are designed to encourage the active role of students, especially their oral expression. They differ, however, in the level of anxiety they produce in students, depending on their age and language level. Different types of activities and dynamics needed for their execution provide a larger and more diverse spectre of activities but also enable the teacher to choose the activities that best address the needs of his/her students in order to overcome the anxiety and express themselves more fluently in Spanish. A much bigger emphasis must be placed on tasks and activities that include various dialogues, comments and conversations through which they develop into independent speakers well-equipped with different language strategies, tools and skills that enable efficient, fluent and accurate oral expression in Spanish.

1 Introducción

La tendencia de estimular la participación activa de los estudiantes en las prácticas orales en clases de Español Lengua Extranjera (ELE) muchas veces se ve imposibilitada o por lo menos dificultada, entre otras cosas, por el miedo que experimentan los estudiantes a la hora de expresarse en la lengua extranjera que

(aún) no dominan. Con el objetivo de proporcionar tanto a los estudiantes como a los profesores un corpus de actividades que conduzcan hacia una expresión más eficaz y más exacta se investigó la relación entre la ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de Español Lengua Extranjera.

La destreza oral es la destreza favorita entre los aprendices de español como lengua extranjera, pero al mismo tiempo es la que más ansiedad y miedo provoca (cf. Šifrar Kalan 2008).

Según Jane Arnold (2003) el aprendizaje de una lengua es más duradero y más eficaz cuando en el proceso de aprendizaje se funden lo emocional y lo cognitivo. Para disminuir la presencia de un factor emocional negativo, como lo es la ansiedad, ya que dificulta o frena la expresión oral de los estudiantes, investigamos qué tipos de actividades orales representan el ámbito más seguro y más cómodo para la expresión oral eficaz de los estudiantes.

El artículo presenta los resultados de la investigación sobre la ansiedad específica, relacionada con la expresión oral en la clase de Español Lengua Extranjera y la tipología de las actividades orales.

Una parte de la investigación abordó el análisis cualitativo de los manuales de Español Lengua Extranjera dando como resultado la elaboración de un esquema tipológico de siete diferentes tipos de actividades orales.

En su última parte el artículo presenta las posibles vías de una futura investigación, las posibles aplicaciones de los hallazgos presentados y algunas recomendaciones para el trabajo pedagógico en las aulas.

2 La expresión oral, el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC)

El Consejo de Europa con su política lingüística ha unificado y enfocado las bases de aprendizaje de lenguas con la elaboración de un documento clave que es el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCER). Este representa una base para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas (extranjeras) (cf. MCER 2002: 9–10). En 2018 el Consejo de Europa publicó un volumen complementario a la edición original del MCER llamado *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with new*

descriptors,¹ donde aparecen los descriptores para las nuevas áreas, especialmente la mediación, la interacción a través de internet y la competencia plurilingüe y pluricultural. Este nuevo volumen añade, además de una nueva escala analítica para la fonología, las versiones actualizadas de las escalas de 2001 (cf. CEFR 2018: 21).

El MCER define la destreza oral como la unión entre la expresión oral y la comprensión. La competencia lingüística comunicativa del estudiante se realiza con diferentes actividades de lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación (cf. MCER 2002: 14).

Otro documento de gran importancia relacionado con el aprendizaje de las lenguas, más en concierto con el español, es el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español e incluye los objetivos generales y contenidos de enseñanza y aprendizaje en cada nivel ofreciendo tanto los contenidos lingüísticos como los contenidos extralingüísticos (elementos gramaticales, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje). (PCIC, 2006)

Como menciona Chacón García (2016) el PCIC señala qué vocabulario, qué unidades gramaticales, qué funciones comunicativas y qué estrategias pragmáticas puede utilizar un estudiante de español en los diferentes niveles.

En el séptimo capítulo en el apartado dedicado a los géneros discursivos y productos textuales el *Plan curricular del Instituto Cervantes* presenta el discurso oral. Los géneros discursivos vienen organizados por niveles (de A1 a C2²). En su división el PCIC distingue entre géneros orales y escritos (géneros de transmisión oral, géneros de transmisión escrita) y las estrategias de recepción y de producción. También incluye muestras de dichos géneros y diferentes macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

¹ La traducción española durante la elaboración del presente artículo no estaba disponible.

² Los niveles de referencia para el español son el desarrollo de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y que el Instituto Cervantes ha incorporado como propios en la actualización de su currículo (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006).

3 Factores afectivos

Las investigaciones en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras han variado mucho en cómo y si incluir el elemento emocional en sus estudios. Algunas investigaciones optaron por dejar el elemento emocional completamente a un lado, otras empezaron a incluirlo poco a poco a partir de los años 70 del siglo pasado. Es entonces cuando surge la idea de unir lo cognitivo con lo emocional (cf. Issac Brown & Castillo en Arnold 2004). El enfoque naturalista (cf. Krashen & Terrell 1983) defiende más esta unión proponiendo el diseño de las actividades³ para el aula que reduzcan el estrés y que a la hora de adquirir la lengua extranjera enfatizen los factores emocionales “affective filter”.⁴ Es a partir de allí que los factores afectivo-emocionales, como la ansiedad, se aplican más ya sea en el trabajo pedagógico en las aulas o en las investigaciones relacionadas con la enseñanza de LE.

3.1 El concepto de ansiedad

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992) describe la ansiedad como un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”. Dado que la ansiedad es un concepto muy complejo, extenso e incluso interdisciplinario, este artículo abordará solo algunas de las posibles clasificaciones y tipologías de ansiedad que se presentan a continuación.

Eugenia Hanfmann (1950) divide la ansiedad en dos tipos, la ansiedad de rasgo (individual) y la ansiedad de estado. La ansiedad de rasgo dice ser propia del individuo y la ansiedad de estado es aquella que surge en ciertos momentos de inseguridad (cf. en Rubio 2004: 51). MacIntyre y Gardner en los años 80 a estos dos tipos de Hanfmann añaden también la ansiedad situacional, que es en realidad la ansiedad de estado pero en un contexto específico, determinado (cf. Macintyre & Gardner 1989).

³ Para las necesidades de nuestra investigación hemos definido la actividad como una tarea o dinámica centrada en la comunicación y que permite a los estudiantes expresar sus pensamientos e intenciones ya sea por su propia iniciativa o con la ayuda del profesor (Vázquez & Lacorte 2019: 14).

⁴ “Affective filter” o filtro afectivo es una construcción teórica relacionada con la adquisición de segundas lenguas. El concepto trata de explicar las variables emocionales asociadas con el éxito o la deficiencia en los procesos de la adquisición de la lengua. Es un filtro psicológico que facilita o dificulta la producción oral del aprendiz.

En los estudios aparecen modelos y clasificaciones más o menos detallados de la ansiedad, desde el modelo de Tobias que habla de ansiedad de “input”, ansiedad de procesamiento y ansiedad de “output”, hasta Kleinmann con su división entre la ansiedad facilitadora y la debilitadora (cf. en Muñoz Torres 2009: 9).

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) distinguen entre la ansiedad general y la ansiedad idiomática. Los estudios posteriores (que como instrumento de investigación utilizaron la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) desarrollada por estos mismos autores) demuestran que la ansiedad provoca pésima eficacia y deficiente productividad de los estudiantes de LE.

En términos generales se considera que la ansiedad es un factor limitador en el aprendizaje de lenguas como refleja Krashen (1983) en su metáfora del filtro afectivo.

En nuestra investigación analizamos la ansiedad en la clase de lengua extranjera, en nuestro caso, el español. Más aún nos centramos en la ansiedad experimentada ante la destreza oral.

3.2 Ansiedad en el aula y la expresión oral

Los factores emocionales junto con la capacidad cognitiva del aprendiz, según Arnold (2003), aseguran un aprendizaje más permanente y más provechoso de la segunda lengua. A partir de allí podemos deducir que la presencia de las emociones negativas como por ejemplo la ansiedad, el estrés, el miedo reducen considerablemente las habilidades de los aprendices y que, por otro lado, fomentar las emociones positivas como la empatía, la confianza, la motivación alivian y estimulan el proceso de aprendizaje.

Para nuestra investigación examinamos con más detalle la ansiedad en las interacciones entre los estudiantes o entre el profesor y los estudiantes como por ejemplo en la conversación, el debate y la comunicación recíproca y la ansiedad que experimenta un alumno o un estudiante en las situaciones de evaluación, exámenes (orales) y en las situaciones donde se evalúa la expresión en la lengua extranjera (ya sea por parte de sus compañeros de clase o por su profesor).

En los últimos años encontramos investigaciones en el ámbito esloveno que investigan la influencia de los factores afectivo-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Šifrar Kalan (2008) en su anteriormente mencionada investigación demuestra que la destreza oral, a pesar de ser la preferida entre

los estudiantes, es la destreza que genera más aprensión e inquietud en ellos. En esta misma investigación se comprobó también que los factores emocionales como la ansiedad, la duda, la inseguridad, la frustración, la tensión son en comparación con otras destrezas, en la destreza oral, los factores que en mayor medida frenan el proceso de adquisición de aprendizaje. Dicho de otra manera, la ansiedad influye más en la expresión oral que en la expresión escrita, la comprensión auditiva o la comprensión lectora. Por ello, es tarea del docente reconocer y minimizar los efectos debilitadores de la ansiedad idiomática en los estudiantes con el fin de potenciar el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

4 Tipología y la expresión oral

La expresión oral de los estudiantes en la lengua extranjera, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* está determinada por dos factores cualitativos: la fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida y la precisión, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir (cf. MCER 2002: 125).

Para que los estudiantes puedan desarrollar la fluidez y la precisión de su expresión oral, los profesores, eligiendo las actividades de clase más propicias, los guían y los ayudan en este camino. Además de elegir las actividades que se ajusten a su grupo de estudiantes tanto en el contenido como en su forma y dinámica, es decir en la tipología, los profesores tienen que elegir las actividades diferenciadas por niveles, motivadoras, cercanas a los estudiantes temáticamente, las actividades que fomenten la participación, la creatividad y la responsabilidad (cf. Arnold 1999).

En varias investigaciones la tipología destaca como uno de los factores que considerablemente influyen en la expresión oral (Mihaljević Djigunović 2002; Šifrar Kalan 2008; Pavlin 2017; Žefran 2017). Al mismo tiempo podemos encontrar diversas propuestas de clasificaciones de actividades orales de diferentes autores (Pinilla Gómez 2004; Scott & Ytreberg 1990, en Tumova 2002; Šifrar Kalan 2008; Vázquez 2000). Las clasificaciones que proponen tienen en común tres criterios: la fluidez, el nivel de control y la precisión del contenido.

5 Investigación y metodología

La investigación se llevó a cabo en 2019 y fue tripartita, compuesta por una parte cualitativa y dos partes cuantitativas. Las partes cuantitativas se realizaron entre 489 estudiantes eslovenos de Español Lengua Extranjera de niveles entre A1 y B1. El 81% mujeres y el 19% hombres,⁵ todos estudiantes de ELE de las escuelas secundarias eslovenas entre las edades de 15 y 18 años. El español es su segunda lengua extranjera (además del inglés). Antes de la recopilación de los datos se había hecho un estudio preliminar para validar los instrumentos y verificar la consistencia interna de esos mismos.

Para la recolección de los datos (que tuvo lugar en las escuelas eslovenas durante las clases de español y se llevó a cabo de forma digital en línea) se aplicó la escala de ansiedad general *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz, Horwitz & Cope (1986) traducida al esloveno y el cuestionario (en esloveno) diseñado específicamente para los propósitos de esta investigación.⁶

Analizamos los datos cuantitativos con el programa SPSS (paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales) y vienen representados en las tablas y los gráficos en continuación. Las estadísticas aplicadas fueron las descriptivas (media aritmética, desviación tipo estándar, frecuencias) y las bivariadas (prueba t). La parte cualitativa abordó el análisis de ocho diferentes manuales de ELE que se utilizan en las escuelas secundarias eslovenas.

⁵ La gran discrepancia entre el número de participantes masculinos y femeninos se debe, en mayor medida, al hecho de que ya tradicionalmente en las escuelas secundarias eslovenas (según las estadísticas del Ministerio de Educación esloveno) hay un número mucho más elevado de las estudiantes femeninas de Español Lengua Extranjera en comparación con los estudiantes masculinos de la misma lengua. Por lo tanto, la proporción de los participantes femeninos y los masculinos en nuestra investigación es una fiel representación del contexto nacional más amplio.

⁶ El cuestionario que recibieron los informantes consiste en las preguntas demográficas (años de estudio, edad, región, conocimiento previo de la lengua) y en las preguntas relacionadas con el grado de ansiedad que experimentan en clases de Español Lengua Extranjera. Más en concreto, los estudiantes evaluaron el grado de la ansiedad que sufren haciendo los siete diferentes tipos de actividades en el aula, describiendo su grado de comodidad haciendo estas actividades (desde muy incómodo hasta muy cómodo).

5.1 Análisis de manuales

La elección de ocho diferentes manuales de ELE que analizamos se hizo a base de criterios acordados con antelación.⁷ Los manuales elegidos se pueden observar en la tabla (1).

(1) Manuales analizados

Manual	Nivel
<i>Diverso 1</i>	A1
<i>Diverso 2</i>	A2
<i>Gente hoy 1</i>	A1
<i>Gente hoy 2</i>	A2
<i>Aula Internacional Nueva Edición 1</i>	A1
<i>Aula Internacional Nueva Edición 2</i>	A2
<i>Nos vemos 1</i>	A1
<i>Nos vemos 2</i>	A2

Se analizaron todas las actividades diseñadas para la actividad oral de los estudiantes. Se analizó el número de las actividades y su tipología. Se elaboró un esquema tipológico con la tipología de las actividades más frecuentes diferenciando el grado de control que prevén ellas mismas.

Las siete categorías tipológicas que formaron parte de nuestro esquema fueron: conversación en grupo con el profesor, diálogo, conversación en grupos pequeños, actividades lúdicas, presentación de un tema, habla individual y juego de roles.

El grado de control de una actividad puede ser total (es decir, la dinámica que la actividad prevé es guiada por el profesor o por las instrucciones), puede ser parcial (las dinámicas son parcialmente guiadas por parte del profesor o por las instrucciones) o puede ser mínima (las actividades no guiadas, libres para la adaptación de los estudiantes mismos). El criterio de grado de control está sumamente relacionado y es importante a la hora de la producción de los estudiantes. En las actividades no guiadas la producción oral de los estudiantes

⁷ Los criterios fueron establecidos a base de los resultados del estudio preliminar que se llevó a cabo al principio de 2019. Los manuales elegidos son los más usados en la enseñanza de ELE en las escuelas secundarias eslovenas, recientemente publicados y confirmados por la Agencia nacional de educación eslovena.

ya tiende hacia la creatividad y el uso independiente de la lengua, mientras que con las actividades guiadas se trata más de reproducción que de producción propia de los estudiantes.

5.2 Ansiedad en el aula y la tipología

La segunda parte de la investigación fue destinada a determinar la existencia de la ansiedad en la clase de Español Lengua Extranjera. Se aplicó la antes mencionada escala de FLCAS que mide diferentes tipos de ansiedad divididos en cuatro categorías. La ansiedad comunicativa, es decir, ansiedad relacionada con la acción de hablar en la lengua extranjera, las actitudes negativas hacia el aprendizaje, la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje del aula (cf. Pae & Misieng 2012).

Se examinó la diferencia entre el grado de ansiedad experimentada por los estudiantes teniendo en cuenta las siguientes variables: género, conocimiento previo de la lengua española, curso,⁸ la edad de los estudiantes y el nivel o el dominio de la lengua española.

La tercera parte de nuestra investigación se llevó a cabo entre los estudiantes y analizó el grado de ansiedad que experimentan estos estudiantes haciendo siete diferentes tipos de actividades en el aula. Los estudiantes evaluaron los siete tipos de actividades (conversación en grupo con el profesor, diálogo, conversación en grupos pequeños, actividades lúdicas, presentación de un tema, habla individual y juego de roles), describiendo el grado de comodidad que sienten haciendo estas actividades, clasificándolas desde muy incómodo hasta muy cómodo.

6 Los resultados

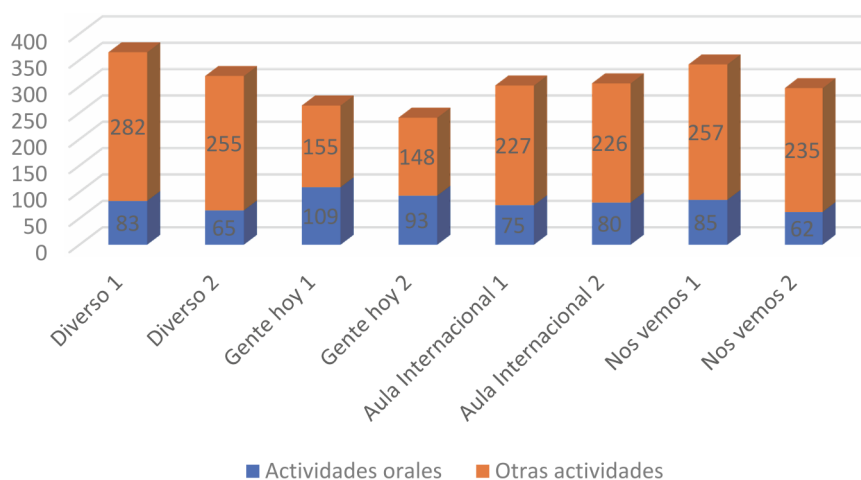
El análisis de ocho diferentes manuales que se utilizan en las escuelas secundarias eslovenas reflejó que el habla individual, el diálogo, la conversación en grupo con el profesor, las actividades lúdicas, la conversación en grupos pequeños, la presentación de un tema y el juego de roles son los siete tipos

⁸ En Eslovenia hay cuatro cursos de escuela secundaria: primer curso (estudiantes de 14 a 15 años), segundo curso (estudiantes de 15 a 16 años), tercer curso (estudiantes de 16 a 17 años), cuarto curso (estudiantes de 17 a 18 años).

de actividades que con más frecuencia aparecen en los manuales analizados y que con más frecuencia suelen implementarse en las clases de Español Lengua Extranjera para desarrollar la destreza oral de los estudiantes.

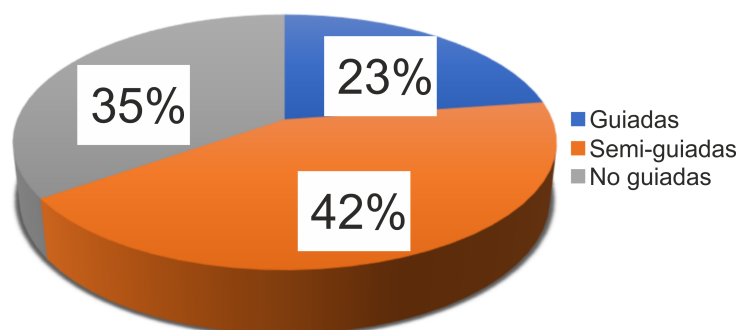
En los manuales analizados las actividades para la expresión oral representan del 20,3% al 41,3% de todas las actividades que aparecen en los manuales analizados (2).

(2) La proporción de las actividades en los manuales analizados



Los nombrados siete tipos de actividades se diferencian según el grado de control, es decir si la actividad es guiada (por parte del manual o del profesor o incluso el estudiante mismo), semiguiada o no guiada. En los manuales analizados, como se puede observar en (3), entre las actividades para la expresión oral, destacan con el 42% las prácticas semiguiadas, siguen las actividades no guiadas (35%) y después las actividades guiadas (23%).

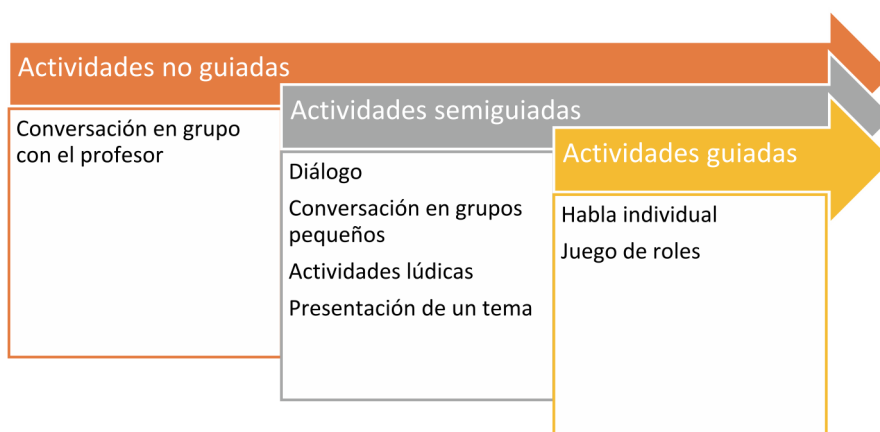
(3) La distribución de las actividades según el criterio de control



Los resultados presentados en (4) demuestran también que en los manuales los siete tipos de actividades vienen con más frecuencia distribuidos de la siguiente manera:

- a) entre las actividades no guiadas aparece el tipo de actividad que es la conversación en grupo con el profesor,
- b) entre las actividades semiguías aparecen tipos de actividades como el diálogo, la conversación en grupos pequeños, las actividades lúdicas y la presentación de un tema,
- c) entre las actividades guiadas aparecen tipos de actividades como el habla individual y el juego de roles.

(4) Distribución de las actividades orales según el criterio de control



La siguiente etapa del análisis presenta los resultados obtenidos en la investigación de la ansiedad y de las actividades orales. Estos indican la existencia de una ansiedad específica, relacionada con la expresión oral en clase de Español Lengua Extranjera que se experimenta durante el aprendizaje del español entre los estudiantes eslovenos.

Los resultados no indican una diferencia significativa entre el género, es decir, tanto los hombres como las mujeres experimentan un grado parecido de ansiedad al hablar en español. La única diferencia se da en la ansiedad ante los exámenes, donde los hombres dicen experimentar menos ansiedad que las mujeres.

El conocimiento previo, es decir saber algo de español antes de entrar a la escuela secundaria parece ser un factor bastante importante ya que los resultados afirman que en los cuatro contextos (la ansiedad comunicativa, las actitudes

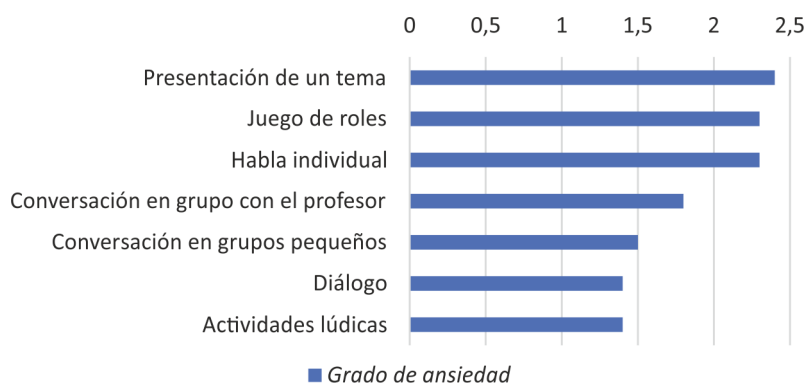
negativas hacia el aprendizaje, la ansiedad ante los exámenes, la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje del aula) los estudiantes con conocimiento previo experimentan menos ansiedad. El grado de ansiedad difiere tanto según el curso como el nivel de conocimiento de español.

En la ansiedad comunicativa, en las actitudes negativas hacia el aprendizaje y en la ansiedad ante los exámenes hubo diferencias en el nivel de ansiedad entre los estudiantes del tercer y cuarto curso, mientras que en la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en el aula las diferencias significativas en la ansiedad experimentada se muestran entre los estudiantes del primer y del cuarto curso. Es decir, los estudiantes más jóvenes y con un nivel más bajo de español experimentan un grado más alto de ansiedad haciendo actividades en clase.

Los resultados obtenidos indican también que el nivel de ansiedad experimentada por los estudiantes es diferente según el tipo de actividad oral en la que se ven involucrados durante su aprendizaje. Los estudiantes evaluaron como la actividad que provoca más ansiedad la presentación de un tema, seguido por el juego de roles y el habla individual.

Las actividades en las que los estudiantes se sienten más cómodos y menos ansiosos son las actividades lúdicas, el diálogo y la conversación en grupos pequeños (5).

(5) Grado de ansiedad en diferentes tipos de actividades



7 Interpretación

Podemos resumir que el grado de la ansiedad difiere no solo del nivel de conocimiento de los estudiantes sino también de la actividades que se implementan para el desarrollo de la destreza oral.

Los resultados demuestran que los estudiantes sienten menos ansiedad haciendo las actividades que se encuentran entre las semiguías (diálogos, conversación en grupos pequeños, actividades lúdicas) que es también la distribución que mencionan Scott & Ytreberg (cf. en Tumova 2002: 35). Este tipo de dinámicas, las dinámicas semiguías, son en su mayoría semicontroladas por parte del profesor o del manual mismo. Son las actividades que en mayor medida anticipan y requieren la participación activa del estudiante y su propia creación (aunque en menor medida que en el caso de las actividades no guiadas). La estructura de las actividades semiguías está presente, es clara pero es más flexible y más abierta que en las actividades totalmente controladas, lo que posibilita al estudiante un contexto seguro pero por otra parte suficientemente abierto para experimentar con la lengua y usarla libremente (cf. Scott & Ytreberg 1990: 38). Las actividades semiguías ya tienden hacia la producción independiente de los estudiantes pero al mismo tiempo les facilitan un andamio para expresarse en lengua extranjera.

Las actividades semiguías son al mismo tiempo las más numerosas entre las actividades de la expresión escrita en los manuales de ELE. Parece ser que las diferentes editoriales de manuales para la enseñanza de ELE también respetan la descubierta relación entre la cantidad de las actividades semiguías, guiadas y no guiadas así que estimamos que para un desarrollo adecuado de la expresión oral de los estudiantes los manuales analizados son por una parte muy adecuados y por la otra podemos suponer que esta proporción de las actividades orales (en relación con las actividades asignadas para desarrollar otras destrezas) podrá ser la adecuada para el desarrollo de la expresión oral.

Si las actividades semiguías provocan menos ansiedad entre los estudiantes y sabiendo que menos ansiedad produce una expresión oral más fluida y precisa (cf. Šifrar Kalan 2008) conociendo las características de este tipo de actividades (ofrecen cierto nivel del control, reducen la posibilidad de cometer errores, eliminan la inseguridad y así posibilitan la expresión oral, aumentan la autoestima de los estudiantes, motivan a los estudiantes y fomentan el trabajo en grupos), podemos concluir que para una expresión oral más eficaz y precisa de nuestros estudiantes los profesores tenemos que proporcionarles más actividades como: diálogos de todas formas, juegos de roles, debates en grupos, debates en parejas,

formar preguntas en parejas o en grupos, expresar opinión en parejas o en grupos pequeños, diseñar entrevistas, preparar entrevistas, hacer ejercicios de huecos pero oralmente y en parejas, dar consejos, otra vez en parejas o en grupos pequeños. Igual como Young (1991), nuestra investigación confirma que, según aumentan los niveles de ansiedad, la expresión oral se ve empobrecida y debilitada.

Parece ser que la dinámica grupal o de pareja a nuestros estudiantes les tranquiliza así que por qué no atender sus necesidades y proporcionarles un ámbito seguro, divertido, relajado, en el que puedan expresarse en la lengua elegida. El aprendizaje de una lengua es, como mencionado anteriormente, un proceso tanto cognitivo como emotivo que muchas veces requiere del individuo la expresión de sus propios, incluso más íntimos sentimientos, opiniones, creencias, expone sus rasgos personales y es por eso que, según Arnold (Arnold & Foncubierta 2019: 15), la elección tipológica adecuada puede contribuir a un ámbito más seguro en el que todos estos procesos se puedan realizar.

8 Conclusión

La ayuda y el apoyo por parte del profesor se tienen que reflejar sobre todo en proporcionar un ambiente seguro, predecible y de confianza tanto en las clases como en el proceso de evaluación (cf. Rabéa 2010: 12). El profesor tiene que asegurar las instrucciones precisas y tiene que elegir y estructurar bien las actividades para que los estudiantes tengan cierto nivel del control sobre lo que va ocurriendo en el aula ya que el grado de la ansiedad experimentada por los estudiantes se ve claramente relacionado con la tipología de las actividades. El aprendizaje de una lengua también tendrá más sentido para el estudiante cuando este sea personalizado y relevante.

Para aumentar la motivación y por otra parte disminuir la ansiedad, según Arnold (2003), habrá que diseñar las actividades que estimulen el componente emocional de aprendizaje. Con las dinámicas semiguías se espera y promueve la creatividad y la participación de los estudiantes por eso se recomienda proporcionar actividades que tengan un significado personal para el alumno, que nutran la relación entre el cerebro, las emociones y el cuerpo, que le permitan elegir entre varias opciones, que promuevan el trabajo en equipo. Las actividades tienen que ser diversas, requerir un cierto esfuerzo por parte de alumno, ser

sobre todo comunicativas y ofrecer la retribución en el sentido de satisfacción al cumplir la tarea (cf. Arnold 1999).

Para fomentar la autoestima de nuestros estudiantes que, como hemos visto, influye en su expresión oral en lengua extranjera y por consiguiente reduce la ansiedad, el profesor puede planear sus clases con la ayuda de los estudiantes considerando sus propuestas y deseos y así destacar su participación y su responsabilidad (cf. Šifrar Kalan 2008: 293).

Para disminuir las situaciones de ansiedad en las clases, tenemos que diseñar las actividades para la expresión oral que reducen la falta del control sobre la situación que el alumno tenga, limitan las situaciones de duda del alumno, disminuyen su inseguridad, evitan los criterios desconocidos, las preguntas abiertas y la comparación con otros alumnos.

En un futuro sería interesante comprobar si las mismas conclusiones se podrían aplicar también a los niveles más altos de conocimiento de español (B2, C1 o incluso C2) tanto relacionado con las manuales como con el conocimiento de los aprendices. También merecería dedicación el tema del género en la ansiedad experimentada en la expresión oral en lengua extranjera dado que en nuestra investigación hubo gran discrepancia en el número de participantes masculinos y femeninos. Para los resultados aún más fiables se podría reevaluar si existe o no una diferencia significativa y si los hombres y las mujeres en realidad experimentan un grado parecido de ansiedad al hablar en español. La investigación presentada podría abrir camino a las investigaciones dedicadas a la influencia de la tipología de las actividades en la expresión oral en varias lenguas extranjeras y así posibilitar las comparaciones en un campo más amplio de la didáctica de lenguas.

Bibliografía

- Alonso, E., J. Corpas & C. Gambluch (2016a): *Diverso 1*. Madrid: SGEL.
Alonso, E., J. Corpas & C. Gambluch (2016b): *Diverso 2*. Madrid: SGEL.
Arnold, J. (1999): *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Arnold, J. (2003): Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching* 2. (<https://old.hltmag.co.uk/mar03/mart5.htm>)

- Arnold, J. (2004): El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español*: 257–283. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Arnold, J. & J. M. Foncubierto (2019): *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Chacón García, C. (2016): El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 1(22): 17–31.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)
- Corpas, J., E. García & A. Garmendia (2016): *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., A. Garmendia & C. Soriano (2013): *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Field, A. (2018): *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 2: 125–132.
- Krashen, S. D. & T.D. Terrell (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Lloret Ivora, E. M., R. Ribas, B. Wiener, M. Görrissen, M. Häuptle-Barceló & P. Pérez-Cañizares (2015): *Nos vemos 1*. Barcelona: Difusión.
- Lloret Ivora, E. M., R. Ribas, B. Wiener & P. Pérez-Cañizares (2015): *Nos vemos 2*. Barcelona: Difusión.
- Macintyre, P. D. & C. R. Gardner (1989): Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39: 251–275.
- Martín Peris, E. & N. S. Baulenas (2013a): *Gente hoy 1*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. & N. S. Baulenas (2013b): *Gente hoy 2*. Barcelona: Difusión.
- Mihajlević Djigunović, J. (2002): *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Muñoz Torres, M. (2009): La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. *Suplementos SinoELE* 2: 1–41.
- Pae, R. & J. Misieng (2012): Foreign language classroom anxiety scale: A comparison of three models. (https://www.researchgate.net/publication/262525037_Foreign_Language_Classroom_Anxiety_Scale_A_Comparison_of_Three_Models)
- Pavlin, L. (2017): Strah je znotraj votel, okrog pa ga nič ni – kaj pa pri tujih jezikih? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji. *Vestnik za tuje jezike* 1: 219–234.
- Pinilla Gómez, R. (2004): La expresión oral. *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. 879–897.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Alcalá de Henares: Biblioteca Nueva.
- Rabéa, B. (2010): El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel (2010)*: 9–14 (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf)
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* [versión 23.4 en línea]. (<https://dle.rae.es>) [22. 05. 2021].
- Rubio Alcalá, F. D. (2004): *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Scott, W. A. & L. H. Ytreberg (1990): *Teaching English to children*. London & New York: Longman.
- Šifrar Kalan, M. (2008): Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem*. 290–304.
- Tumova, M. (2002): *Speaking activities aimed at developing fluency in. EFL classes*. Univerza Pardubice.
- Vázquez, G. (2000): *La destreza oral*. Edelsa: Madrid.
- Young, D. (1991): Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 4: 426–439.
- Žefran, M. (2017): *Vpliv individualno-situacijskih dejavnikov na učenje tujega jezika*. Doctoral dissertation. Koper, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

