

LA INFLUENCIA DEL TIPO DE ACTIVIDAD EN LA ANSIEDAD EN ALUMNOS CHINOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARTA MUÑOZ TORRES

Trabajo Fin de Máster en *Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera*, Instituto Cervantes – UIMP.

Directora: Jane Arnold.

Año: 2009.

RESUMEN

Desde hace varias décadas, el estudio de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido el foco de atención de muchos investigadores. Sin embargo, pocos han examinado este factor afectivo en el alumnado chino, ninguno en dicho alumnado como aprendiente de español como lengua extranjera. Así, esta investigación se ha centrado en delimitar las actividades de aula con las que se trabajan en este país y recopilar las percepciones de los estudiantes en cuanto a las mismas. Diez docentes participaron en un primer cuestionario, 180 alumnos lo hicieron en un segundo, de cuyas respuestas se extrajeron los datos que revelaron que las actividades relacionadas con la expresión oral y la comprensión oral son aquéllas que producen más ansiedad en este tipo de alumnado y que, por tanto, deberían tratarse con cierta atención en el aula.

Gracias por la dirección
y el sentido del camino, Jane.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Descripción de ansiedad	6
2.1. La ansiedad en el aprendizaje de idiomas.....	7
2.2. Tipos de ansiedad.....	9
2.3. Causas de la ansiedad.....	10
2.4. Relación entre otros factores afectivos y ansiedad	10
2.4.1. Motivación y ansiedad.....	11
2.4.2. Asunción de riesgos y ansiedad	11
2.4.3. Autoestima y ansiedad	12
3. Metodología	13
3.1. Sujetos de la investigación	13
3.2. Cuestionario dirigido a docentes de español como segunda lengua	14
3.3. Cuestionario dirigido a discentes chinos de español como segunda lengua	15
3.4. Resultados	16
3.4.1. Actividades de aula en el apartado de expresión oral.....	18
3.4.2. Actividades de aula en el apartado de expresión escrita	20
3.4.3. Actividades de aula en el apartado de comprensión oral	21
3.4.4. Actividades de aula en el apartado de comprensión escrita.....	22
3.4.5. Actividades menos ansiógenas.....	23
4. Conclusiones	25
5. Bibliografía.....	27
6. Anejo 1. Cuestionario dirigido a profesores de español como segunda lengua....	31
7. Anejo 2. Respuestas de los docentes al primer cuestionario	35
8. Anejo 3. Cuestionario dirigido a alumnos chinos de español como segunda lengua.....	39

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo persigue establecer cuáles son los principales tipos de actividades de aula usados por profesores de español como segunda lengua en las universidades chinas en la actualidad para investigar cuáles de ellos tienden a producir ansiedad en los alumnos chinos con el fin de que en futuros trabajos de investigación se puedan proponer sugerencias para reducir la ansiedad y los efectos negativos que tiene sobre el aprendizaje.

Para ello, y tras estudiar la literatura relativa a la ansiedad en el aprendizaje de idiomas desde el siglo XX, se han realizado dos cuestionarios. El primero se dirige a los docentes de español como segunda lengua en China. Los profesores que han participado en esta investigación provienen de dos universidades situadas en el norte del país. Entre los encuestados encontramos profesores nativos y profesores no nativos pero con una vasta experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua. Con este cuestionario se han establecido cualitativamente cuáles son las actividades de aula más presentes en la clase de español con el fin de usar estos datos para realizar el segundo cuestionario. Este segundo cuestionario se ha dirigido a los alumnos chinos que estudian español en este contexto. El objetivo de este segundo paso es analizar cuáles son las actividades que les provocan más ansiedad.

Aunque se han usado cuestionarios de estas características, no existen muchos centrados en este tipo de alumnado. Liu (1989), Yan (1998) y Horwitz y Yan (2008), entre otros autores, han analizado el tema de la ansiedad en estudiantes chinos que aprenden inglés y francés, subrayando la importancia de estas nuevas investigaciones: «(...) it is important to examine anxiety in a context in which successful language learning can result in important real-world rewards¹» (citado en Yan y Horwitz, 2008: 3). A esto hemos de añadir la consideración de Liu (2006) en la que señala que la República Popular China alberga el mayor número de estudiantes de lenguas extranjeras del mundo. No obstante, no se conocen investigaciones sobre la ansiedad que tengan como foco el alumno chino como estudiante de español como segunda lengua.

Desde la apertura económica de la República Popular China y el inicio de unas relaciones internacionales más amplias, ha surgido la necesidad de tener profesionales de la enseñanza de lenguas que sirvan de puente entre culturas. El interés por la lengua española, que acerca este país no sólo a España sino a todo el continente latinoamericano, se ha incrementado considerablemente desde entonces. Por esos motivos, esta situación ha provocado una demanda cada vez mayor en la universidad y centros dedicados a la enseñanza del español.

¹ «(...) es importante examinar la ansiedad en un contexto en el que el éxito en el aprendizaje de lenguas pueda tener como resultado importantes beneficios reales.» (Traducción de la autora.)

Hay que tener en cuenta aquí la relevancia del contexto de enseñanza de estos estudiantes para su análisis y hacer hincapié sobre las diferencias culturales que subyacen entre el alumnado oriental y occidental. Los factores sociales, el perfil del alumnado pero, sobre todo, la tradición educativa juegan un papel fundamental en la investigación que nos ocupa. El estilo de aprendizaje de estos alumnos es altamente conceptual (su lengua se estructura a partir de ideas y no de sonidos), así como deductivo y formal, por lo que aprecian las clases magistrales y respetan la autoridad del profesor. Estos datos influirán en los resultados de ambos cuestionarios y, por tanto, habrán de tenerse en cuenta.

Por todas estas razones, se considera que esta investigación será de interés para la comunidad profesional, pues servirá de puente para nuevas investigaciones, dejando el camino abierto a estudios que puedan explicar en más detalle los factores de la ansiedad en este tipo de alumnado y aportar soluciones para paliar este factor presente de forma indiscutible en el aula.

2. DESCRIPCIÓN DE ANSIEDAD

La identificación de la ansiedad se remonta a épocas cultural y socialmente muy alejadas de la nuestra. Fueron los griegos quienes por primera vez hablaron de «humores» y del equilibrio de la «bilis» y la «flema». Existen numerosas publicaciones que analizan y examinan la historia de este concepto desde la antigua filosofía (Vallejo Ruiloba y Gastó Ferrer, 1999). Sin embargo, para este trabajo nos centraremos en las definiciones más modernas que tienen más relevancia para nuestra investigación.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992) describe la ansiedad como un «estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo». En términos médicos, la Asociación Americana de Psicología la define como «an intense emotional response caused by the preconscious recognition that a repressed conflict is about to emerge into consciousness²» (Psychology Matters: Glossary, 2008).

Rojas (1989: 28) ofrece la siguiente definición de ansiedad: «la ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada». En otras palabras, y de acuerdo con éste y otros autores (Davies, 1986, Spielberger, 1983, citados en Rubio, 2004), la ansiedad es una reacción psicológica o física ante una amenaza difusa. Precisamente, uno de los problemas básicos que plantea el estado de ansiedad es la vaguedad, ya que el origen del sentimiento ansiógeno es incierto (Rubio, 2004). En oposición, encontramos el término *miedo* que, aunque muchas veces tendamos a confundir con el primero, se caracteriza por el reconocimiento de esta amenaza y, por tanto, la identificación del estímulo externo como real, que provoca inquietud y desasosiego.

En cuanto a los efectos de la ansiedad, se han asociado un gran número de consecuencias negativas derivadas y que han sido clasificadas en físicas, psicológicas y sociales (Bailey, Daley, Onwuegbuzie, 1999; Oxford 1999). Entre los efectos físicos, los expertos han señalado algunos como dificultad respiratoria, boca seca, taquicardia, palpitaciones. Entre los efectos psicológicos se incluyen inseguridad, inquietud, temor a perder el control, sensación de amenaza, experiencia de lucha o huida, etc. Entre los síntomas sociales encontramos silencios inapropiados, falta de voluntad, absentismo y abandono, pero quizá el más señalado por los investigadores es la evitación (Von Wörde, 2003).

Pero fue en 1986 cuando Horwitz, Horwitz y Cope plantearon la existencia de diferencias subyacentes entre la ansiedad general, descrita por la psicología moderna,

² Una respuesta emocional intensa causada por el reconocimiento preconscious cuando un conflicto reprimido aparece en la conciencia. (Traducción de la autora.)

y la ansiedad idiomática³, propia de la clase de idiomas, a través de su Cuestionario FLCAS. Estudios posteriores demostraron que la ansiedad puede propiciar un bajo rendimiento en los estudiantes y, como consecuencia, una mayor dificultad en el aprendizaje de un idioma.

2.1. La ansiedad en el aprendizaje de idiomas

Al igual que en la definición que hemos aportado previamente, la ansiedad dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no es nada nuevo, ya San Agustín en sus *Confesiones* describía la angustia que le provocaba el aprendizaje del griego como segunda lengua a causa de una enseñanza basada en amenazas y castigos.

No obstante, no fue hasta los años setenta del siglo XX que se empezó a tomar en consideración los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas y la ansiedad se convirtió en un elemento a tener en cuenta. Fue la aparición del Enfoque Humanístico el que otorgó a este campo la importancia que requería en el aula de segundas lenguas. Este enfoque agrupa una serie de teorías que tienen en común la característica de considerar al ser humano en su totalidad, es decir, no se tiene en cuenta sólo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Esto, aplicado al campo de la educación, lleva a considerar que la enseñanza debe dirigirse al aprendizaje integral del ser humano. De esta forma,

«los profesores, según este enfoque, ayudarán a los alumnos no sólo en el desarrollo del empleo de destrezas cognitivas, sino también en el desarrollo de destrezas afectivas y sociales» (Williams y Burden, 1997, citados en Alarcón, 2005: 4).

Desde entonces han sido muchos los estudiosos que se han ocupado de la ansiedad. Chastain (1975) y Scovel (1978) se encuentran entre los primeros investigadores que reconocieron la importancia del papel de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, durante esta época, no había consenso en cuanto a la sistematización de las causas de la ansiedad. Habría que añadir que, incluso hoy en día, esta sistematización conlleva grandes dificultades porque en la mayoría de los

³ Se ha preferido utilizar aquí el término ansiedad *idiomática* atendiendo a las explicaciones de Horwitz et al. (1986, citado en Rubio, 2004) que lo distinguen de ansiedad *comunicativa*. El estudiante que experimenta ansiedad en la comunicación sólo ha de estar preocupado por la propia actuación, mientras que el estudiante con ansiedad idiomática debe llevar a cabo una doble tarea: aprender la lengua extranjera y lograr la comunicación.

Asimismo, siguiendo a Rubio (2004), se opta por la traducción ansiedad *idiomática*, como traducción de *language anxiety*, en lugar de ansiedad lingüística, ya que el primer término se refiere mejor al contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que el segundo puede tener referencias más amplias, como el aprendizaje de una lengua materna.

casos los factores que provocan los estados de ansiedad, si son endógenos⁴, son difícilmente determinables, pues pueden variar de una persona a otra. No fue hasta los años ochenta que los estudios sobre la ansiedad en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas empezaron a mostrar resultados. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y su Cuestionario FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) aportaron una nueva conceptualización a partir de un instrumento que normalizó los constructos de la ansiedad idiomática. Varias investigaciones (MacIntyre & Gardner, 1989; Schlesinger, 1995 citados en Von Wörde, 2003) han demostrado una gran fiabilidad en la medida de este factor. Desde entonces, y siguiendo la línea de estos autores, otros investigadores han aportado diferentes cuestionarios que midieran los niveles de ansiedad de los estudiantes, tales como:

- Cuestionario Input, Processing and Output Anxiety Scale (MacIntyre y Gardner, 1994);
- Cuestionario COSACI (Rubio, 2000);
- Cuestionario SACI (Rubio, 2000);
- Cuestionario FLCAS (Pérez-Paredes, 2000)⁵.

⁴ Rubio (2004) realiza una clara subdivisión de los tipos de ansiedad atendiendo al origen del estímulo, enunciando así tres tipos: ansiedad existencial (presente en todo ser humano y asociada a la incertidumbre del destino o al peso de la vida, entre otros factores), ansiedad exógena (derivada de estímulos externos) y ansiedad endógena (derivada de trastornos psicofisiológicos no fácilmente determinables).

⁵ No podíamos dejar de mencionar a los primeros autores que trabajaron con cuestionarios dando por primera vez voz a los alumnos y que fueron precursores de los cuestionarios antes mencionados:

- Cuestionario Test Anxiety Scale (Sarason y Ganzer, 1962);
- Cuestionario sobre aprensión escrita (Daly y Miller, 1975a). (Extraído de Rubio, 2004)

2.2. Tipos de ansiedad

Fue en 1950 cuando Hanfmann (1950) (citado en Rubio, 2004) clasificó por primera vez la ansiedad dividiéndola entre ansiedad *rasgo* y ansiedad *estado*. La ansiedad *rasgo* es aquella propia del individuo, lo caracteriza por estar presente en el mismo en cualquier momento de su vida. La ansiedad *estado* se aplica a aquellos momentos de perturbación transitorios que pueden ser debidos a una inseguridad por parte del individuo y que conllevan respuestas físicas. Desde entonces, los estudiosos de la materia han seguido utilizando dicha nomenclatura (Oxford, 2000, Rose, 2008), aunque MacIntyre y Gardner (1991b) añadieron un tercer tipo, ansiedad *situacional*, que se caracteriza por ser un tipo de ansiedad *estado* en un contexto determinado. Si la ansiedad se convierte en una característica generalizada del individuo, puede tener efectos negativos en el aprendizaje de idiomas. 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.

Asimismo, según el modelo de Tobias (1977, citado en Baily, Daily y Onwuegbuzie, 2000), la ansiedad afecta todas las fases del aprendizaje de una lengua extranjera: ansiedad de input, ansiedad de procesamiento y ansiedad de output. La ansiedad en la fase de input (o de entrada) consiste en la aprensión que los estudiantes experimentan cuando se les presenta material nuevo en la lengua meta. Según palabras de Tobias (1977, citado en Baily, Daily y Onwuegbuzie, 2000: 475):

«anxiety experienced at this stage may reduce the effectiveness of input by limiting the anxious student's ability to attend to material presented by the instructor and reducing the student's ability to represent input internally⁶».

La ansiedad en la fase de procesamiento trata de la aprensión que experimenta el estudiante al realizar operaciones cognitivas de la nueva información presentada. Según Tobias (1977, citado en Baily, Daily y Onwuegbuzie, 2000), la ansiedad en esta fase puede dificultar el aprendizaje al reducir la eficiencia de los procesos de la memoria utilizados para resolver problemas. La ansiedad en la fase de output (o de salida) se refiere a la aprensión que los estudiantes experimentan cuando se requiere que demuestren su capacidad para utilizar lo ya aprendido en producción oral o escrita.

Por otro lado, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) hacen referencia a tres tipos de ansiedad en el aprendizaje de idiomas:

⁶ «La ansiedad experimentada en esta fase puede reducir la eficacia del input ya que limita la capacidad del estudiante ansioso para comprender el material presentado por el profesor, así como reduce la capacidad del estudiante de representar internamente dicho input.» (Traducción de la autora.)

- Aprensión comunicativa, que definen como una tipología de timidez caracterizada por el miedo a la hora de comunicar con otros en pequeños grupos o en público, así como escuchar o entender mensajes orales.
- Ansiedad ante el examen, que deriva del miedo al fracaso (Horwitz et al., 1986).
- Miedo ante la evaluación negativa, definida también como aprensión a los otros, por la que los estudiantes evitan situaciones en las que puedan ser evaluados negativamente por otros. Esta ansiedad definida por los autores difiere de la anterior en que no está restringida a una situación de examen.

Se suele tratar la ansiedad como un factor perjudicial para el aprendizaje. Sin embargo, hay autores (Scovel 1978, entre otros) que afirman que un nivel poco elevado de ansiedad durante la ejecución de cualquier tarea puede ser beneficioso para el desarrollo de la misma, aunque todavía no se ha podido tomar una conclusión respecto a la existencia de la ansiedad útil (Oxford, 2000). En términos generales se considera la ansiedad un factor limitador en el aprendizaje, como refleja Krashen (1985) en su metáfora del filtro afectivo. Por tanto, el objetivo de nuestra investigación se centra en el análisis de las actividades del aula que provocan sentimientos negativos de ansiedad en el alumno con el fin eventual de poder reducirlos.

2.3. Causas de la ansiedad

En lo referente a las causas de la ansiedad idiomática podemos afirmar que han sido el foco de atención de muchos investigadores. Andrade y Williams (2009) señalan muchos de los estudios que determinan las variables situacionales como principales causas: actividades de aula, nivel y organización de los cursos y actitud del docente. Otras investigaciones, siempre reflejadas en el texto de los mencionados autores, se han centrado en las variables propias del alumnado: edad, creencias, sexo, estilos de aprendizaje y factores de la personalidad, entre otros. Por otro lado, algunos investigadores han afirmado que estas causas no son los factores determinantes que provocan ansiedad, sino la propia creencia de los alumnos en la imposibilidad de conseguir la capacidad lingüística del nativo o en su falta de aptitud ante al aprendizaje.

2.4. Relación entre ansiedad y otros factores afectivos

Analizaremos brevemente las relaciones entre los distintos factores afectivos y la ansiedad y sus repercusiones en el aula. Como se ha dicho, el carácter difuso de la ansiedad dificulta la sistematización de la misma, más aún cuando este estado se presenta dentro del aula unido a otros factores de los que resulta inseparable.

2.4.1. Motivación y ansiedad

Gardner (1985, citado en Alarcón, 2005) define la motivación en la adquisición de segundas lenguas como una composición del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Estudios han demostrado que la motivación y la ansiedad tienen efectos contrarios en el aprendizaje de una lengua extranjera. Gardner, Day y MacIntyre (1992, citados en Rodríguez y Abreu, 2003) examinaron los efectos de la motivación integradora y la ansiedad inducida en el aprendizaje del vocabulario en lengua francesa y encontraron una importante correlación negativa entre ambas, es decir, aquellos alumnos con una alta motivación presentaban niveles de ansiedad menores que los estudiantes con una baja motivación.

Otras investigaciones (Gardner y MacIntyre, 1989, citados en Alarcón, 2005) concluyen que los sujetos con mayor grado de ansiedad son los sujetos que se perciben a sí mismo como menos eficaces, la ansiedad se correlaciona con el número de experiencias negativas o de fracaso; por tanto, cuando la experiencia de éxito aumenta, disminuye la ansiedad. De esto se extrae que si se aumenta la motivación en el alumno, se disminuirá significativamente la ansiedad durante el proceso de aprendizaje.

2.4.2. Asunción de riesgos y ansiedad

Los alumnos que padecen una fuerte ansiedad en relación con las ambigüedades que se presentan del aprendizaje de idiomas con frecuencia experimentan una reducción de su capacidad de asumir riesgos (Oxford, 1999). La resistencia a asumir riesgos, que deriva en sentimientos de inseguridad, propia de la clase de lengua extranjera, sobre todo si hay factores que favorecen la ansiedad, provocará deformaciones en la auto-presentación de uno mismo ante los demás, más aún, cuando se trata de alumnos adultos, en las que la autopercepción está claramente definida. La limitada capacidad de comunicar afectos produce una disimilitud entre el ser autopercebido por el hablante y lo que es capaz de transmitir (Alcántara, 1992), lo que provoca una elevada ansiedad.

Por ello, resulta más útil que los alumnos asuman riesgos de forma moderada pero inteligente como, por ejemplo, intentar comprender los significados basándose en conocimientos generales y hablar en alto a pesar de la posibilidad de cometer algunos errores, que no correr ningún riesgo o correr riesgos extremos o infundados (Oxford, 1999) a fin de evitar niveles elevados de ansiedad.

2.4.3. Autoestima y ansiedad

Según Coopersmith, 1967 (citado en De Andrés, 1999: 105): «por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo (...). Es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo». Por tanto, la autoestima es la autovaloración de uno mismo, de la propia personalidad, de las actitudes y de las habilidades, que son los aspectos que constituyen la base de la identidad personal y se presenta como un elemento primordial para el aprendizaje de idiomas.

Sin embargo, el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). De esto se extrae que las actividades del aula de idiomas pueden tener un carácter más ansiógeno que muchas otras aulas (Alcántara, 1992). Así, cuando el alumno no dispone de las herramientas necesarias para expresar las particularidades de su personalidad, puede entrar en estados de ansiedad, influenciando negativamente en su propio aprendizaje. Los alumnos con un nivel mayor de autoestima generalmente sentirán menos ansiedad mientras que aquellos con la autoestima más baja, serán más propensos a sufrir ansiedad al ver su identidad amenazada. Así, evitarán correr los riesgos necesarios para adquirir una adecuada competencia comunicativa en la lengua meta, sintiéndose inseguros e incluso abandonando las clases.

Tomando en consideración estos efectos, es importante que los docentes promuevan el desarrollo de la autoestima de sus alumnos realizando actividades en el aula que les den seguridad y les hagan reflexionar acerca de sus capacidades y validez. Para ello, muchos autores han adoptado el modelo de Reasoner (1982) que comprende seguridad, identidad, pertenencia, propósito y competencia como los principales componentes de la autoestima. Según este autor, es imprescindible reconocer la singularidad de cada alumno y proteger sus derechos y sentimientos con el fin de desarrollar los cinco componentes clave antes mencionados. Asimismo, Maslow (1986) afirmó que sólo se puede llegar al vértice de su conocida pirámide, la necesidad de autorrealización, si todas las demás necesidades –seguridad, afiliación y autoestima– son satisfechas previamente. Por tanto, realizar actividades orientadas a elevar la autoestima de los alumnos, evitando el miedo al fracaso o los sentimientos de inadecuación, puede tener un efecto beneficioso en el aula de lenguas.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación transeccional descriptiva, se han elaborado y propuesto dos cuestionarios con diferentes objetivos y destinatarios con el fin de dar respuesta a una única pregunta: ¿qué actividades de aula provocan más ansiedad a los alumnos chinos de español como lengua extranjera?

3.1. Sujetos de la investigación

El objetivo del primer cuestionario ha sido determinar cuáles son las actividades más utilizadas en la clase de español como segunda lengua. Para ello, se ha preguntado a diez docentes de dos universidades chinas, la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (provincia de Shaanxi) y la Universidad de Shandong, Jinan (provincia de Shandong). Los docentes encuestados (ocho mujeres y dos hombres) provienen de diferentes puntos de España y de China. Ocho de los encuestados tienen nacionalidad china y dos, española. Este grupo docente que, en la mayoría de los casos cuenta con una amplia experiencia, desarrolla su labor profesional impartiendo materias tan diferentes como Gramática española, Fonética española, Historia y literatura española, Traducción directa e inversa, Comprensión de novedades y Español comercial, entre otros.

Para el segundo cuestionario, 180 alumnos, de los cuales 124 son mujeres y 56 hombres, con una franja de edad que oscila entre los 18 y los 23 años han sido preguntados. Todos son estudiantes de español como segunda lengua, y cursando el equivalente a Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (XISU). Estos alumnos se encuadran en los cursos de segundo, tercer y cuarto año de dicha carrera universitaria. Son alumnos que antes de incorporarse a la universidad no habían tenido ningún tipo de contacto previo con el español, por lo que ingresan en la universidad al mismo tiempo que se inician en el estudio de este idioma. Precisamente por este motivo, los alumnos del primer año han sido descartados de este estudio. Sin embargo, todos ellos ya habían estudiado otra segunda lengua, el inglés, durante sus estudios de secundaria. De aquí se extrae que aunque no conocieran el idioma antes de su ingreso en la universidad, sí habían desarrollado herramientas de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Esto unido al hecho de que la mayoría de estos alumnos disponen de dos lenguas madre (el idioma chino mandarín y el dialecto de sus respectivas ciudades o regiones) nos indica que son alumnos con una conciencia metacognitiva bastante desarrollada.

3.2. Cuestionario dirigido a docentes de español como segunda lengua

El instrumento utilizado para la obtención de los datos ha sido un cuestionario elaborado a partir de referencias a tipos de actividades para enseñar lenguas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), así como de un documento propuesto por la Consejería de Educación de Murcia en el que se establecían las posibles actividades para la clase de español como lengua extranjera. De ambos documentos provienen los 71 ítems del cuestionario. Estos han sido divididos en cuatro apartados: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Durante la elaboración del cuestionario se consideraron todas las actividades comunicativas de la lengua que el MCER señala, sin embargo se optó por eliminar de sus apartados interacción escrita, interacción oral, mediación escrita, mediación oral, y comprensión audiovisual por dos motivos. El primero, y más evidente, es el escaso alcance que el MCER tiene en China. Ciertamente este documento supone un avance en la fijación de las bases comunes para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales en la enseñanza de los idiomas, etc. A pesar de ello, todavía no tiene relevancia en este país al ser desconocido por la mayoría del cuerpo docente encuestado. La segunda de las razones se asienta sobre fundamentos prácticos. Por otro lado, se optó por una versión reducida de los apartados con el objetivo de disminuir su extensión y hacer más asequible su consecución. Aun así, se introdujeron ítems de estos apartados no incluidos en otros. Así, podemos encontrar en el cuestionario actividades como *Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos*, propia de la actividad comunicativa de la lengua comprensión audiovisual o *Traducir al español un texto escrito en chino*, propia de la actividad comunicativa de la lengua mediación escrita.

Entre las respuestas posibles a cada ítem, se seleccionaron cuatro: *mucho, a veces, nunca o poco* y *no sabe/no contesta*. Asimismo, se dejó un espacio en blanco tras cada apartado para que cada docente escribiera en él actividades no mencionadas en el listado pero presentes en su clase de español como segunda lengua.

Tras un pilotaje llevado a cabo por una docente de español en una de las universidades, se finalizó el cuestionario (ver anejo 1) y se entregó a los docentes. De sus respuestas se obtuvieron los resultados que pueden consultarse en el anejo 2. Incluido en el mismo se encuentran las sugerencias que los profesores hicieron para cada apartado y que, más tarde, fueron incluidos en el cuestionario dirigido a los alumnos. Dichas sugerencias han sido incluidas al final de cada uno de los apartados.

Tras examinar los resultados obtenidos, y para la elaboración del segundo cuestionario, se han seleccionado aquellas actividades cuyo porcentaje ha sido al menos de un 80% en los apartados *mucho* y *a veces*. Por ejemplo, en la actividad de aula *Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase* el 40% de los encuestados realiza

esta actividad *mucho*, el 40%, *a veces* y el 20% contestaron *no sabe/no contesta*, por tanto un 80% de los profesores la utilizan en clase *mucho* o *a veces* y, por consiguiente, ha sido introducida en el segundo cuestionario. Asimismo, y como ya se ha dicho, se han añadido las actividades sugeridas por los profesores consideradas más relevantes para este estudio.

3.3. Cuestionario dirigido a discentes chinos de español como segunda lengua

Este segundo cuestionario nos lleva hasta el objetivo final de este estudio, determinar cuáles son las actividades de aula que provocan más ansiedad en los alumnos chinos que estudian español como segunda lengua.

Los 180 alumnos realizaron esta encuesta durante sus horas de clase, y, aunque para los grupos del tercer y cuarto año no se necesitó la ayuda lingüística de un docente chino, sí se solicitó para los alumnos de segundo, en el caso de que surgieran dudas ante el significado de algunos de los términos de la encuesta, como así fue. Como podrá comprobarse, y pese a que se explicaron y aclararon todos los términos que fueron necesarios, encontramos dentro de las respuestas de los alumnos un no despreciable índice de respuestas *no sabe/no contesta*. Suponemos que este dato puede deberse a dos razones: la primera, y más pragmática, está relacionada con la estancia que al menos un tercio de los estudiantes pasan durante su primer año de carrera en Cuba, realizando en este país el primer curso lectivo de su carrera universitaria gracias a un acuerdo que se realizó entre la Universidad de La Habana y la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an hace tres años. La segunda causa nos lleva hasta una reflexión sobre su tradición educativa. Esta generalmente se basa en una actitud silenciosa en el aula, independientemente de la inteligibilidad del discurso del docente o de la materia tratada, en este caso, nuestro cuestionario.

Como se ha explicado, el instrumento utilizado para determinar las actividades de aula más ansiógenas para los estudiantes chinos de español como segunda lengua se ha elaborado a partir de un primer cuestionario que realizaron y completaron los docentes de dos universidades chinas. Este está compuesto por 54 ítems divididos en cuatro apartados: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Se optó por mantener los apartados presentes en el cuestionario dirigido a los profesores por el mismo objetivo por el que se introdujeron entonces: que la consecución de este cuestionario fuera lo más clara y sencilla posible.

Para las posibles respuestas de los estudiantes hemos introducido cinco voces: *mucho*, *bastante*, *algo*, *nada* y *no sabe/no contesta*. Para nuestro análisis de datos, consideraremos relevantes las respuestas englobadas en las voces *mucho* y *bastante* al indicar una notable presencia de ansiedad.

3.4. Resultados

Tras analizar los cuestionarios completados por los 180 alumnos, se obtuvieron los resultados resumidos en la tabla 1.

	Mucho	Bastante	Algo	Nada	No sabe/no contesta
Expresión oral					
Ejercicios de memorización: versos, adivinanzas, diálogos.	3,33%	14,44%	58,33%	22,78%	1,11%
Interacción con un compañero.	5,56%	8,89%	35%	49,44%	1,11%
Interacción con varios compañeros.	4,44%	9,44%	36,67%	48,33%	1,11%
Describir una fotografía o dibujo.	3,89%	17,78%	52,22%	25,56%	0,56%
Narrar una historia.	7,78%	23,33%	50%	17,22%	1,67%
Exponer opinión.	6,11%	24,44%	44,44%	24,44%	0,56%
Conversación guiada.	4,44%	18,89%	51,11%	21,67%	3,89%
Responder a preguntas cortas.	8,33%	13,33%	27,78%	50%	0,56%
Compartir información con otros.	5%	16,11%	26,67%	50,56%	1,67%
Reconstruir una historia.	2,22%	26,11%	56,11%	12,78%	2,78%
Contar un problema.	5%	13,89%	48,89%	30,56%	1,67%
Hacer una presentación oral individual delante de la clase.	17,78%	30,56%	38,89%	12,78%	0%
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.	6,67%	21,67%	51,11%	20%	0,56%
Contar cuentos.	2,22%	26,67%	49,44%	20%	1,67%
Contar chistes.	3,89%	18,89%	38,33%	37,22%	1,67%
Debate en gran grupo.	8,89%	15,56%	43,33%	30,56%	1,67%
Reproducción de diálogos predefinidos.	5%	17,78%	48,33%	23,89%	5%
Discusión informal.	1,67%	17,22%	34,44%	45%	1,67%
Intercambiar información.	5,56%	12,22%	30%	51,11%	1,11%
Resumir un texto oralmente.	5,56%	25%	45,56%	23,89%	0%
Hacer anuncios publicitarios.	3,89%	27,22%	50,56%	16,11%	2,22%
Expresión escrita					
Escribir una carta o postal.	3,33%	11,67%	25%	60%	0%
Narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales.	3,33%	13,33%	26,67%	55,56%	1,11%
Narrar o describir a partir de una imagen.	2,78%	11,67%	35%	48,33%	2,22%
Completar frases.	7,78%	11,11%	28,89%	51,67%	0,56%
Describir dibujos o imágenes.	3,33%	10,56%	39,44%	45,56%	1,11%
Completar textos.	5,56%	13,89%	33,89%	43,89%	2,78%
Inventar descripciones a partir de dibujos o fotografías.	4,44%	11,11%	45%	36,11%	3,33%
Resumir un texto por escrito.	4,44%	15,56%	27,78%	52,22%	0%
Traducir al español un texto escrito en chino.	9,44%	15%	33,33%	41,11%	1,11%

Comprensión oral					
Escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.).	7,78%	28,89%	47,78%	15,56%	0%
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).	8,33%	30%	42,22%	19,44%	0%
Encontrar un lugar en un mapa.	4,44%	11,67%	32,22%	47,22%	4,44%
Completar textos de lo que se ha escuchado.	8,33%	25,56%	48,89%	16,67%	0,56%
Ordenar partes de un texto según lo escuchado.	5,56%	17,22%	46,11%	27,78%	3,33%
Distinguir las ideas de varios interlocutores.	1,11%	21,11%	52,22%	23,33%	2,22%
Obtener un dato de un texto oral para completar espacios, cuadros, esquemas...	5%	21,11%	53,89%	18,89%	1,11%
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos.	10,56%	34,44%	37,22%	15,56%	2,22%
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos.	7,22%	16,11%	44,44%	30,56%	1,67%
Hacer dictados.	13,33%	23,33%	37,78%	24,44%	1,11%
Escuchar canciones.	10%	16,67%	20,56%	52,22%	0,56%
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o un diálogo.	13,33%	27,22%	42,22%	16,67%	0,56%
Comprensión escrita					
Relacionar títulos y textos.	6,67%	11,11%	37,22%	43,33%	1,67%
Ordenar textos desordenados.	2,78%	10%	35,56%	51,11%	0,56%
Localizar información en un texto.	6,11%	13,33%	29,44%	49,44%	1,67%
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.	3,33%	16,11%	21,67%	56,67%	2,22%
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.	4,44%	12,78%	39,44%	41,67%	1,67%
Distinguir ideas principales y secundarias.	2,78%	10,56%	48,89%	37,22%	0,56%
Predecir de lo que se va a tratar en el texto según los enunciados.	1,11%	15%	54,44%	26,67%	2,78%
Completar los huecos de un texto.	2,22%	11,67%	51,11%	32,78%	2,22%
Resumir el contenido de un texto leído.	3,89%	18,89%	44,44%	32,22%	0,56%
Resumir el texto con un número determinado de palabras.	5,56%	22,78%	46,11%	24,44%	1,11%
Explicar palabras desconocidas según el contexto.	10%	22,78%	50%	16,67%	0,56%
Adivinar significados de palabras desconocidas.	10,56%	15%	49,44%	25%	0%

Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada a alumnos chinos de español como EL2 acerca de la ansiedad.

Con el objetivo de comprobar cuáles son las actividades de aula que producen más ansiedad, se han elaborado distintos gráficos aislando las voces *mucho* y *bastante*, objeto de nuestro estudio. Así mismo, seleccionaremos los 20 ítems con un porcentaje más elevado y los 10 con un porcentaje menor, centrándonos en la voz *nunca* y, aunque somos conscientes de que la ansiedad de un estudiante no puede ser medida en porcentajes, se considera éste un primer paso para obtener resultados que posibiliten futuros estudios.

3.4.1. Actividades de aula en el apartado de expresión oral

Como vemos en la figura 1, los resultados nos muestran que las actividades relacionadas con la expresión oral forman parte del grupo considerado más ansiógeno para estos estudiantes, en particular y por orden de nivel de ansiedad:

- *hacer una presentación oral individual delante de la clase*, con un 17,7% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 30,56%, *bastante*, siendo esta la actividad señalada como la más ansiógena de todas;
- *narrar una historia*, con un 7,78% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 23,33%, *bastante*;
- *hacer anuncios publicitarios*, con un 3,89% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 27,22%, *bastante*;
- *exponer opinión*, con un 6,11% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 24,44%, *bastante*;
- *resumir un texto oralmente*, con un 5,56% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 25%, *bastante*;
- *contar cuentos*, con un 2,22% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 26,67%, *bastante*;
- *hacer una presentación oral en grupo delante de la clase*, con un 6,67% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 21,67%, *bastante*;
- *reconstruir una historia*, con un 2,22% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 26,11%, *bastante*;
- *conversación guiada*, con un 4,44% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 18,89%, *bastante*.

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Liu (2006) que demostraban que los encuestados sentían miedo y falta de confianza al hablar en inglés en presencia de otros.

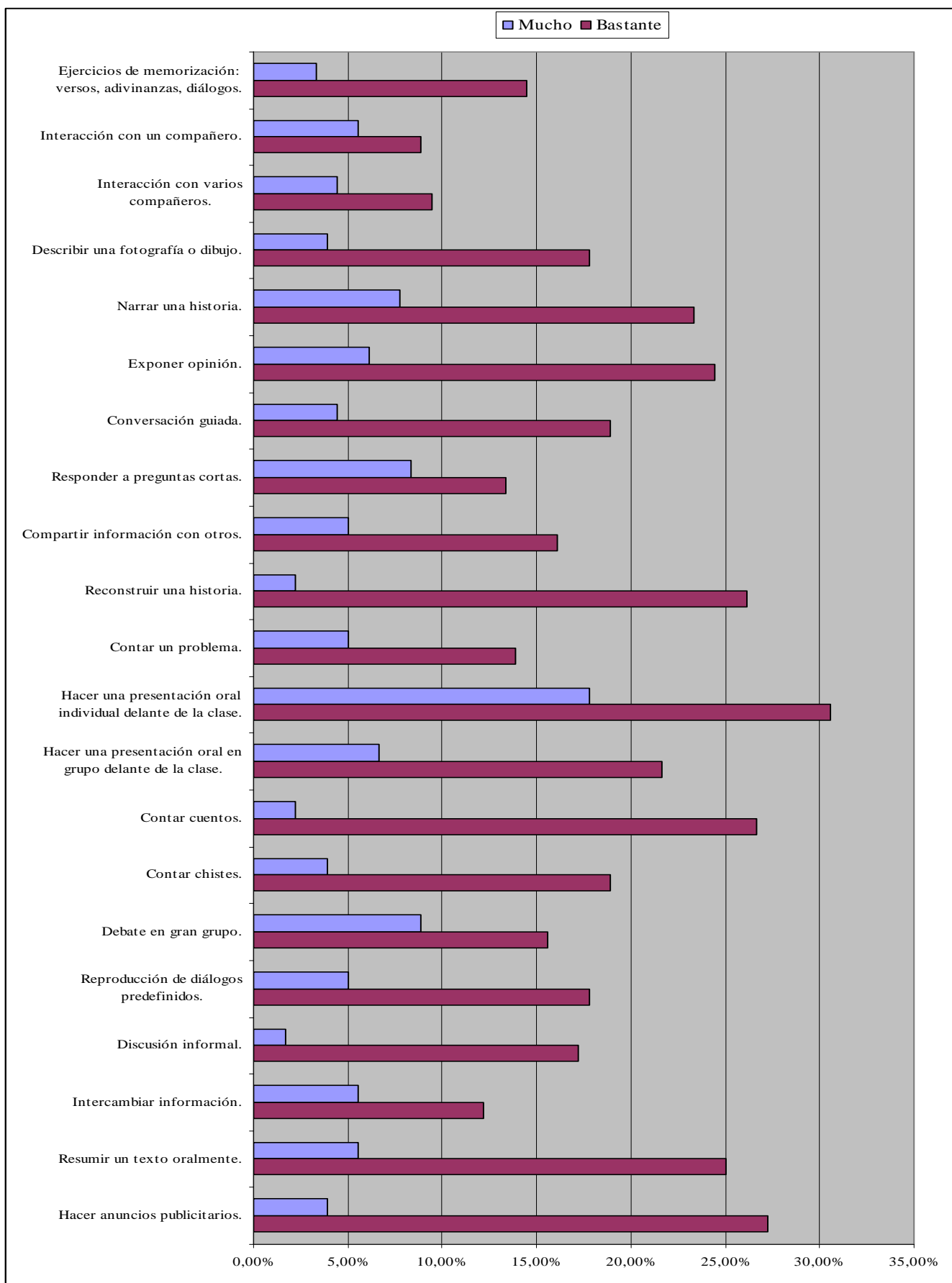


Figura 1: Ansiedad de los alumnos en actividades de expresión oral.

3.4.2. Actividades de aula en el apartado de expresión escrita

Como puede comprobarse en la figura 2, las actividades relacionadas con esta destreza muestran unos índices inferiores a la media, siendo la actividad *traducir al español un texto escrito en chino* (con un 9,44% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 15%, *bastante*) la única destacable que, además, según las directrices del MCER, encuadraríamos en mediación escrita. Hemos de considerar aquí algunos factores externos como son el gran hincapié que el cuerpo docente realiza ante esta determinada actividad debido a un examen que todos los alumnos han de superar al final de sus estudios. Este examen, que se realiza siguiendo las directrices del Ministerio de Educación chino, consta de diversas pruebas en las que la traducción cobra una especial relevancia. Si los estudiantes no superasen dicha prueba, su título universitario se vería descompensado y, a la hora de buscar trabajo, encontrarían más dificultades.

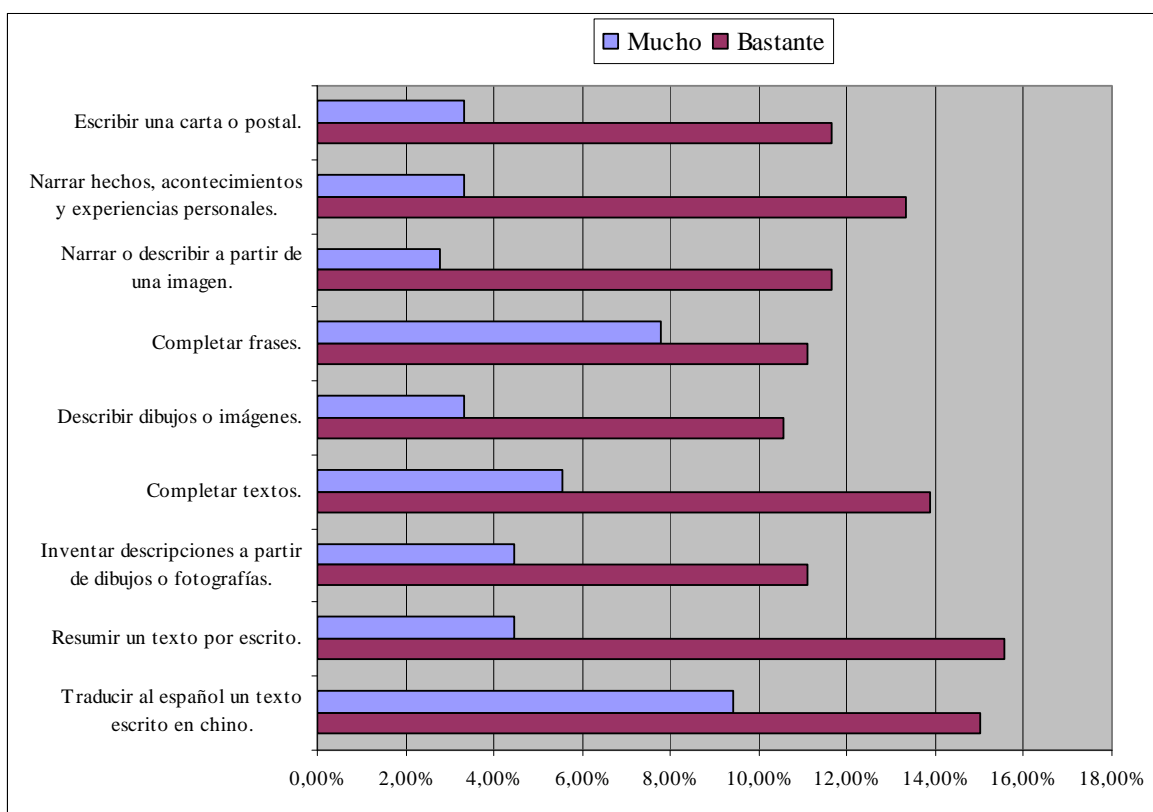


Figura 2: Ansiedad de los alumnos en actividades de expresión escrita.

3.4.3. Actividades de aula en el apartado de comprensión oral

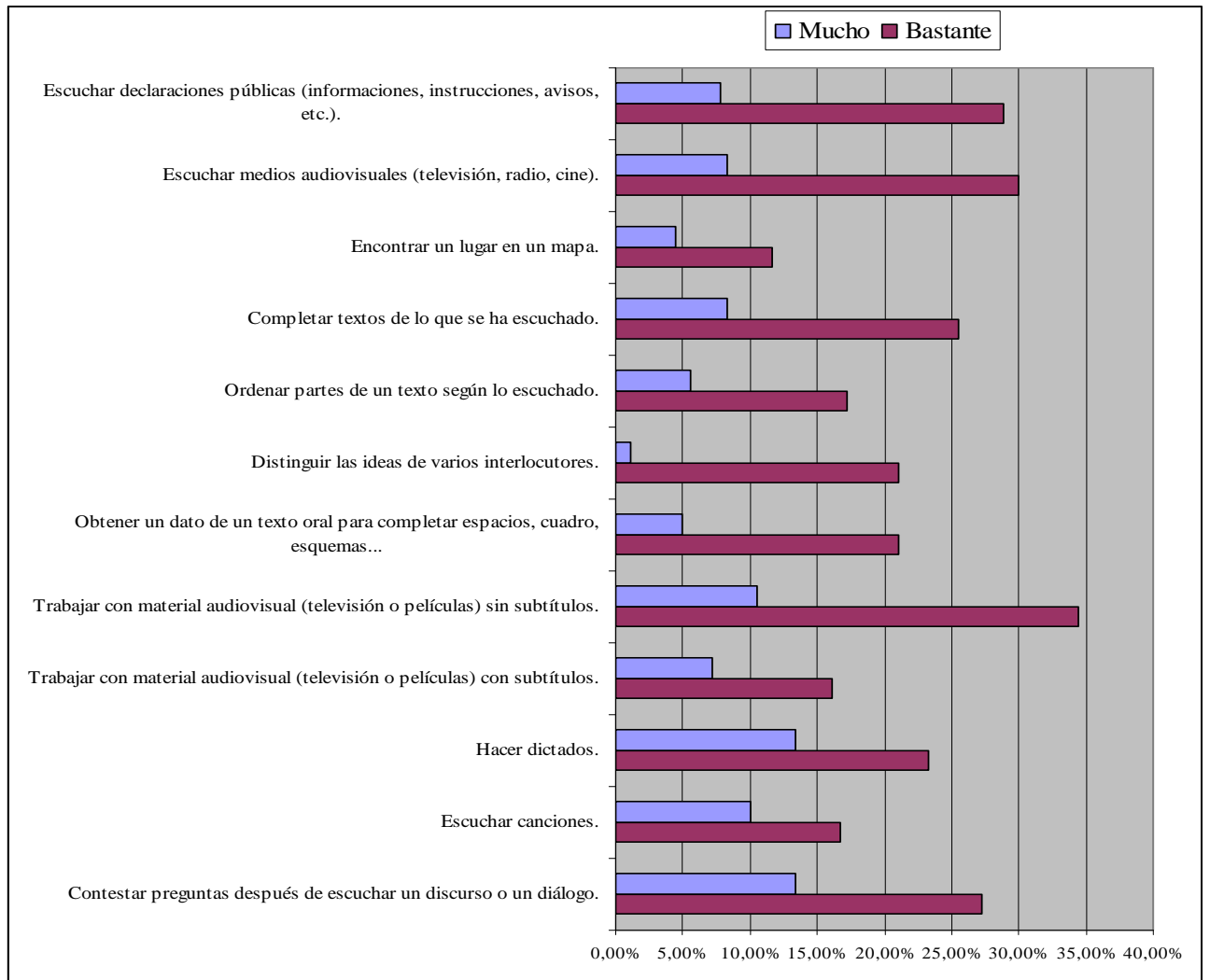


Figura 3: Ansiedad de los alumnos en actividades de comprensión oral.

Como vemos en la figura 3, las actividades relacionadas con la comprensión oral y, por tanto, con la comprensión de los mensajes en lengua meta, también muestran elevados índices de ansiedad, en particular:

- *trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos*, con un 10,56% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 34,44%, *bastante*;
- *contestar preguntas después de escuchar un discurso o diálogo*, con un 13,33% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 27,22%, *bastante*;
- *escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine)*, con un 8,33% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 30%, *bastante*;
- *hacer dictados*, con un 13,33% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 23,33%, *bastante*;

- *escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.)*, con un 7,78% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 28,89%, *bastante*;
- *completar textos de lo que se ha escuchado*, con un 8,33% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 25,56%, *bastante*;
- *obtener un dato de un texto oral para completar espacios, cuadros, esquemas*, con un 5% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 21,11%, *bastante*;
- *trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos*, con un 7,22% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 16,11%, *bastante*. Nos parece interesante subrayar aquí la diferencia de porcentajes encontrada entre las actividades *trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos* y *trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos*. Mientras los estudiantes sienten una gran ansiedad sin el apoyo de los subtítulos, la misma decrece considerablemente gracias a la ayuda del subtítulo visual, lo que demuestra que el lenguaje escrito garantiza unos niveles menores de ansiedad.

Resultados parecidos fueron encontrados por Liu (2006) en el estudio antes mencionado y se corrobora la idea de que tanto las actividades relacionadas con el reconocimiento del input como con la producción de output son aquellas que producen más ansiedad en los estudiantes de lenguas extranjeras.

3.4.4. Actividades de aula en el apartado de comprensión escrita

En cuanto a las actividades encuadradas dentro del apartado de comprensión escrita, son las actividades *explicar palabras desconocidas según el contexto* (con un 10% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 22,78%, *bastante*), *resumir un texto leído con un determinado número de palabras* (con un 5,56% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 22,78%, *bastante*) y *adivinar significados de palabras desconocidas* (con un 10,56% de los encuestados que respondieron *mucho* y un 15% *bastante*) aquéllas que los alumnos han marcado como más ansiógenas como vemos en la figura 4.

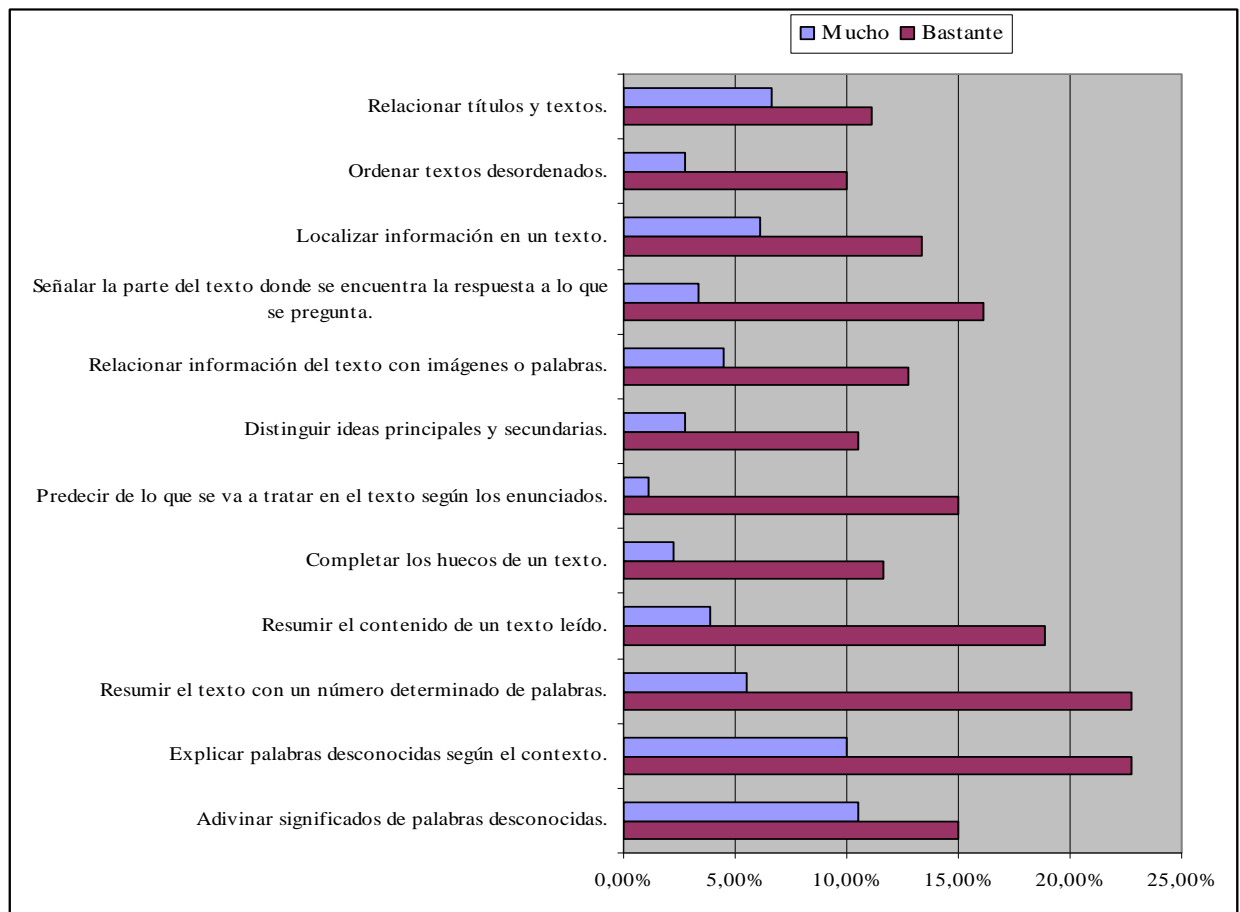


Figura 4: Ansiedad de los alumnos en actividades de comprensión escrita.

3.4.5. Actividades menos ansiógenas

A continuación pasamos a enumerar las 10 actividades consideradas *nada* ansiógenas por un mayor número de estudiantes. Queremos recalcar aquí, como lo hicimos antes, que somos conscientes de que los niveles de ansiedad son variables en cada alumno y no pueden ser computados en porcentajes. Aun así, nos parece útil evidenciar la opinión de la mayoría de los alumnos, dando voz a sus experiencias.

Así, comprobamos que las actividades que un mayor número de alumnos han seleccionado *nada* ansiógenas son:

- *escribir una carta o postal;*
- *señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta;*
- *narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales(por escrito);*
- *resumir un texto por escrito;*
- *escuchar canciones;*
- *completar frases (por escrito);*
- *ordenar textos desordenados;*

- *intercambiar información (oralmente);*
- *responder a preguntas cortas (oralmente);*
- *compartir información con otros (oralmente).*

Como vemos, la mayoría de estas actividades están encuadradas en las actividades de la lengua expresión escrita y comprensión escrita, siendo por tanto las actividades relacionadas con la producción escrita aquéllas consideradas menos ansiógenas por los alumnos.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha evidenciado que ciertas actividades de aula, como *hacer una presentación oral individual delante de la clase* o *trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos* suponen una importante carga de ansiedad para los alumnos y otras, como *escribir una carta o postal* o *señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta* provocan, unos niveles de ansiedad muy reducidos en la mayoría de ellos. Además, estos datos nos informan de cuáles son las actividades de aula con las que el profesor debe tener especial cuidado a la hora de planificar y llevar a clase cuando trabaja con alumnos de estas características.

Sin embargo, no dejan de ser meros números. Como se ha podido comprobar durante la recogida de datos y posterior análisis, cada alumno sufre la ansiedad de una manera diferente, en actividades diversas y con niveles de ansiedad heterogéneos. Se han examinado cuestionarios en los que los alumnos evidenciaban bastante ansiedad en la mayoría de las actividades, mientras que otros mostraban cotas muy bajas.

Entonces, la pregunta sería: ¿cómo tratar la ansiedad si cada uno de los alumnos es único y particular? Esta investigación pretende ser una contribución para los investigadores de la materia para que en futuros trabajos se pueda avanzar hacia medios de tratar la ansiedad en el aula de lenguas no nativas para facilitar el proceso de aprendizaje.

Futuras investigaciones podrían centrarse entonces, en un primer lugar, en posibles procedimientos que redujeran la ansiedad en el aula. La puesta en práctica de dichos procedimientos puede redundar en beneficio del aprendizaje. Sabemos que los alumnos sienten ansiedad, en particular, una ansiedad estrechamente relacionada con el aprendizaje de idiomas, que conforma uno de los campos más importantes en el área de la dimensión afectiva del aprendizaje de segundas lenguas es cómo reducir la ansiedad.

Un primer paso, nada desdeñoso, sería centrarse en aquellas actividades que esta investigación ha reconocido como ansiógenas. En un primer momento, sería conveniente identificar a aquellos alumnos con altos niveles de ansiedad y estudiar sus impresiones en la fase previa a la actividad de aula, durante la misma y tras la realización de ésta. Quizás de esta manera, se podrían encontrar causas y, por tanto, un posible tratamiento a estos sentimientos ansiógenos que ciertas actividades de aula provocan en los alumnos.

Sea como sea, lo que sí enfatiza este estudio es que es necesario y urgente que cada profesor tenga presente los factores afectivos en su clase como agentes determinantes en el proceso de aprendizaje de un idioma. Debemos considerar, además, que cada alumno se enfrenta a dicho proceso de una forma diversa y particular, por lo que el

docente deberá sopesar todas las posibles respuestas de sus alumnos y, cómo no, estar preparado para ello. Y aunque, tal vez, no puede plantearse un tratamiento individual para cada alumno, sí es muy importante que el profesor tenga en cuenta que existen ciertas prácticas y actividades de aula que, en general, pueden potenciar la ansiedad por lo que debiera tenerlo en cuenta en su quehacer didáctico.

Como Platón dijo, «Ninguna cosa humana merece gran ansiedad», y podemos preguntarnos qué hay más humano que las lenguas del mundo, que nombran la realidad por nosotros y posibilitan la comunicación entre todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, P. (2005). *La motivación en los métodos de ELE*. Biblioteca RedELE.
- Alcántara, D. F. (1992). "La ansiedad en la adquisición de la L2: su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S." en *Bilingüismo y adquisición de lenguas: actas del IX Congreso Nacional de AESLA*, 109-120.
- Andrade, M. y Williams, K. (2009). "Foreign language learning anxiety in Japanese. EFL university classes: physical, emotional, expressive, and, verbal reaction" en *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge: C.U.P.
- Arnold, J. (2000). "Seeing through listening comprehension exam anxiety" en *Tesol Quarterly*, 34, 77-86.
- Baily, P., Daily, C. E. y Onwegbuzie, A. J. (2000). "The validation of three scales measuring at different stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale" en *Language Learning*, 50, 87-117.
- Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: theory to practice*. Chicago: McNally.
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- De Andrés, V. (1999). "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas" en Arnold, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge: C.U.P, 105-120.
- Daly, J. A. y Miller, M. (1975a). "The empirical development of an instrument to measure writing apprehension" en *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Davies, D. (1986). *Maximizing examination performance*. Londres: Kogan Page.
- Diccionario de la Lengua Española. (1992). Madrid: Real Academia Española.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1989). "Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification" en *Language Learning*, 39, 251-275.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1991b). "Language anxiety: its relation to others anxieties and to processing in native and second languages" en *Language Learning*, 75, 513-534.

- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1991c). "Investigating language class anxiety using the focused essay technique" en *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- Gardner, R. C., Day, J. B. y Macintyre, P. D. (1992). "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment" en *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1994). "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language" en *Language Learning*, 44, 283-305.
- Herrero, E. (1994). *Entrenamiento en relajación creativa*. Madrid, Lozano.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). "Foreign language classroom anxiety" en *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hanfmann, E. (1950). "Psychological approaches to the study of anxiety" en P. Hoch y J. Zubin (Eds.), *Anxiety*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Horwitz, E. K. y Cope, J. A. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K. y Gregersen, T. (2002). "Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance" en *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Horwitz, E. K. y Yan, J. X. (2008). "Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL learners in China" en *Language Learning*, 58, 151-183.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman House, Burnt Mill.
- Liu, X. H. (1989). *A survey and analysis of English language learning anxiety in secondary school students in the People's Republic of China*. Tesis doctoral sin publicar. Shanghai: Universidad Normal del Este de China.
- Liu, M. (2006). "Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels" en *System*, 34, 301-316.
- Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas del Consejo de Europa. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Van Nostry Reinhold.

- Oxford, R. L. (1999). "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas" en Arnold, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge: C.U.P, 77-86.
- Pérez-Paredes, P. F. (2000). *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia/Nausicaä edición electrónica, s. l.
- [Psychology Matters: Glossary](http://www.psychologymatters.org/glossary.html) (2008). Disponible en:
<http://www.psychologymatters.org/glossary.html>
- Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem: a comprehensive program for schools*. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge: C.U.P.
- Rodríguez, M. y Abreu, O. (2003). "The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French" en *The Modern Language Journal*, 87, 365-374.
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Madrid: Temas de hoy.
- Rose, G. L. (2007). *Language acculturation anxiety in Spanish speaking adult immigrants learning English in the United States*. Tesis doctoral sin publicar. Austin: Universidad de Texas.
- Rubio Alcalá, F. D. (2000). *La ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Uso de un enfoque integral en un estudio de casos particulares*. Tesis doctoral sin publicar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Rubio Alcalá, F. D. (2007). *Self esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sarason, I. G. (1961). "Test anxiety and intellectual performance" en *Journal of Education Psychology*, 52, 16-24.
- Sarason, I. G. y Ganzer, V. J. (1962). "Anxiety, reinforcement, and experimental instructions in a free verbalization situation" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 300-307.
- Schlesinger, H. (1995). "The effectiveness of anxiety reduction techniques in the foreign language classroom". (Tesis doctoral, Austin: Universidad de Texas Austin) en *Dissertation Abstracts International*, 57-01A, 0139.
- Scovel, T. (1978). "The effect of affect: a review of the anxiety literature" en *Language Learning*, 28, 129-142.

- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (form y)*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Tobias, S. (1977). "A model for research on the effect of anxiety on instruction" en SIEBER, H. F., O'NEIL, J. R. y TOBIAS, S., *Anxiety, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 223-240.
- Vallejo Ruiloba, J. y Gastó Ferrer, C. (1999). *Trastornos afectivos: ansiedad y depresión*. Madrid: Masson.
- Van Lier, L. (2001). "La investigación-acción" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-88.
- Von Wörde, R. (2003). "[Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety](#)" en *Inquiry*, 8.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Yan, X. (1998). "Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?" en *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Ziv, A. y Diem, J. M. (1989). *El sentido del humor*. Bilbao: Deusto.

ANEJO 1

Cuestionario dirigido a profesores de español como segunda lengua

Centro donde desarrolla su actividad docente:

Nacionalidad:

El objetivo de este cuestionario es determinar cuáles son las actividades de aula más utilizadas en las clases de español como segunda lengua en China. Marque con una **X** la opción que considere más adecuada en cuanto a la utilización que realiza de las actividades propuestas. Así:

1. Mucho
2. A veces
3. Nunca o poco
4. No sabe/no contesta

	1	2	3	4
Expresión oral				
Memorizar y jugar con trabalenguas.				
Cantar canciones.				
Ejercicios de memorización: versos, adivinanzas, diálogos.				
Interacción con un compañero.				
Interacción con varios compañeros.				
Describir una fotografía o dibujo.				
Narrar una historia.				
Exponer opinión.				
Simulaciones, teatros (dramatización).				
Conversación guiada.				
Responder a preguntas cortas.				
Compartir información con otros.				
Reconstruir una historia.				
Contar un problema.				
Hacer una presentación oral individual delante de la clase.				
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.				
Resumir un programa de radio (una tertulia, un reportaje, un informativo...) o un debate televisivo al resto				

de la clase.				
Contar cuentos.				
Contar chistes.				
Entrevistar a un compañero.				
Debate en gran grupo.				
Reproducción de diálogos predefinidos.				
Discusión formal.				
Discusión informal.				
Negociar.				
Intercambiar información.				
Pares mínimos.				
Planificación conjunta.				
Otras actividades de expresión oral que hago en clase:				
Expresión escrita				
Escribir una carta o postal.				
Narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales.				
Narrar o describir a partir de una imagen.				
Completar frases.				
Describir dibujos o imágenes.				
Completar textos.				
Escribir anuncios de periódicos.				
Inventar narraciones a partir de dibujos o fotografías.				
Inventar descripciones a partir de dibujos o fotografías.				
Resumir un texto.				
Traducir al español un texto escrito en chino.				
Mantener correspondencia por correo electrónico.				
Correcciones de trabajos escritos de compañeros.				
Escritura cooperativa de narraciones, descripciones u otros textos.				
Confeccionar un mural, un periódico u otros en parejas o pequeños grupos.				
Escribir diarios personales.				

Otras actividades de expresión escrita que hago en clase:				
Comprensión oral				
Escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.).				
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).				
Escuchar conferencias y presentaciones en directo.				
Ordenar viñetas según una descripción oral.				
Seguir instrucciones orales.				
Encontrar un lugar en un mapa.				
Completar textos de lo que se ha escuchado.				
Ordenar partes de un texto según lo escuchado.				
Distinguir las ideas de varios interlocutores.				
Hacer un dibujo siguiendo instrucciones orales.				
Continuar una conversación.				
Obtener un dato de un texto oral para completar espacios, cuadro, esquemas...				
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos.				
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos.				
Hacer dictados.				
Otras actividades de comprensión oral que hago en clase:				
Comprensión escrita				
Relacionar títulos y textos.				
Ordenar textos desordenados.				
Localizar información en un texto.				
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se				

pregunta.				
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.				
Distinguir ideas principales y secundarias.				
Predecir de lo que se va a tratar en el texto según los enunciados.				
Completar los huecos de un texto.				
Emparejar dibujos y textos.				
Resumir el contenido de un texto leído.				
Poner título a un texto.				
Resumir el texto con un número determinado de palabras.				
Otras actividades de comprensión escrita que hago en clase:				

Muchísimas gracias por su colaboración.

ANEJO 2

Respuestas de los docentes al primer cuestionario

	Mucho	A veces	Poco o nada	No sabe/ No contesta
Expresión oral				
Memorizar y jugar con trabalenguas.	10%	50%	40%	
Cantar canciones.		40%	50%	10%
Ejercicios de memorización: versos, adivinanzas, diálogos.	50%	40%	10%	
Interacción con un compañero.	90%	10%		
Interacción con varios compañeros.	70%	10%	20%	
Describir una fotografía o dibujo.	20%	60%	20%	
Narrar una historia.	60%	30%	10%	
Exponer opinión.	70%	30%		
Simulaciones, teatros (dramatización).		60%	40%	
Conversación guiada.	50%	40%	10%	
Responder a preguntas cortas.	100%			
Compartir información con otros.	60%	40%		
Reconstruir una historia.	20%	70%	10%	
Contar un problema.	70%	20%	10%	
Hacer una presentación oral individual delante de la clase.	70%	30%		
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.	40%	40%		20%
Resumir un programa de radio (una tertulia, un reportaje, un informativo...) o un debate televisivo al resto de la clase.	30%	40%	30%	
Contar cuentos.	20%	80%		
Contar chistes.	20%	60%	20%	
Entrevistar a un compañero.	10%	50%	40%	
Debate en gran grupo.	30%	50%	20%	
Reproducción de diálogos predefinidos.	20%	60%	20%	
Discusión formal.	10%	60%	20%	10%
Discusión informal.	30%	60%		10%
Negociar.	20%	30%	40%	10%
Intercambiar información.	70%	30%		
Pares mínimos.	10%	40%	10%	40%
Planificación conjunta.	10%	50%	20%	10%

- Resumir un texto.

- Hacer anuncios publicitarios.

	Mucho	A veces	Poco o nada	No sabe/ No contesta
Expresión escrita				
Escribir una carta o postal.	30%	60%	10%	
Narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales.	70%	30%		
Narrar o describir a partir de una imagen.	50%	40%	10%	
Completar frases.	50%	40%	10%	
Describir dibujos o imágenes.	50%	50%		
Completar textos.	50%	30%	20%	
Escribir anuncios de periódicos.	10%	50%	40%	
Inventar narraciones a partir de dibujos o fotografías.	10%	60%	30%	
Inventar descripciones a partir de dibujos o fotografías.	10%	70%	20%	
Resumir un texto.	60%	40%		
Traducir al español un texto escrito en chino.	80%		20%	
Mantener correspondencia por correo electrónico.	30%	40%	30%	
Correcciones de trabajos escritos de compañeros.	30%	40%	30%	
Escritura cooperativa de narraciones, descripciones u otros textos.	20%	40%	40%	
Confeccionar un mural, un periódico u otros en parejas o pequeños grupos.		20%	80%	
Escribir diarios personales.		50%	40%	10%
	Mucho	A veces	Poco o nada	No sabe/ No contesta
Comprensión oral				
Escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.).	40%	50%	10%	
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).	70%	20%	10%	
Escuchar conferencias y presentaciones en directo.	20%	40%	40%	

Ordenar viñetas según una descripción oral.	20%	40%	30%	10%
Seguir instrucciones orales.	30%	40%	30%	
Encontrar un lugar en un mapa.	20%	60%	20%	
Completar textos de lo que se ha escuchado.	50%	40%	10%	
Ordenar partes de un texto según lo escuchado.	40%	50%	10%	
Distinguir las ideas de varios interlocutores.	60%	20%	20%	
Hacer un dibujo siguiendo instrucciones orales.	10%	40%	40%	10%
Continuar una conversación.	50%	20%	30%	
Obtener un dato de un texto oral para completar espacios, cuadro, esquemas...	60%	20%	10%	10%
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos.	50%	40%	10%	
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos.	20%	60%	20%	
Hacer dictados.	60%	30%	10%	

- Escuchar canciones.
- Contestas preguntas después de escuchar un discurso o un diálogo.

	Mucho	A veces	Poco o nada	No sabe/ No contesta
Comprensión escrita				
Relacionar títulos y textos.	30%	50%	20%	
Ordenar textos desordenados.	20%	60%	20%	
Localizar información en un texto.	30%	60%	10%	
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.	30%	60%	10%	
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.	30%	70%		
Distinguir ideas principales y secundarias.	40%	40%	20%	
Predecir de lo que se va a tratar en el texto según los enunciados.	20%	70%	10%	
Completar los huecos de un texto.	70%	20%	10%	
Emparejar dibujos y textos.	10%	50%	40%	
Resumir el contenido de un texto leído.	90%	10%		
Poner título a un texto.	30%	40%	30%	
Resumir el texto con un número determinado de palabras.	80%	20%		

- Explicar palabras desconocidas según el contexto.
- Adivinar significados de palabras desconocidas.

ANEJO 3

Cuestionario dirigido a alumnos chinos de español como segunda lengua

Para un estudio en España nos interesa saber tu opinión sobre si hay actividades en el aula de español que te producen sentimientos de ansiedad. Marca la respuesta que consideras más apropiada en cada caso. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario es anónimo, no pongas tu nombre.

Hombre _____ Mujer _____ Edad: _____

La actividad me produce ansiedad:

	Mucho	Bastante	Algo	Nada	No sabe/no contesta
Expresión oral					
Ejercicios de memorización: versos, adivinanzas, diálogos.					
Interacción con un compañero.					
Interacción con varios compañeros.					
Describir una fotografía o dibujo.					
Narrar una historia.					
Exponer opinión.					
Conversación guiada.					
Responder a preguntas cortas.					
Compartir información con otros.					
Reconstruir una historia.					
Contar un problema.					
Hacer una presentación oral individual delante de la clase.					
Hacer una presentación oral en grupo delante de la clase.					
Contar cuentos.					
Contar chistes.					
Debate en gran grupo.					
Reproducción de diálogos predefinidos.					
Discusión informal.					
Intercambiar información.					
Resumir un texto oralmente.					

Hacer anuncios publicitarios.					
Expresión escrita					
Escribir una carta o postal.					
Narrar hechos, acontecimientos y experiencias personales.					
Narrar o describir a partir de una imagen.					
Completar frases.					
Describir dibujos o imágenes.					
Completar textos.					
Inventar descripciones a partir de dibujos o fotografías.					
Resumir un texto por escrito.					
Traducir al español un texto escrito en chino.					
Comprensión oral					
Escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.).					
Escuchar medios audiovisuales (televisión, radio, cine).					
Encontrar un lugar en un mapa.					
Completar textos de lo que se ha escuchado.					
Ordenar partes de un texto según lo escuchado.					
Distinguir las ideas de varios interlocutores.					
Obtener un dato de un texto oral para completar espacios, cuadro, esquemas...					
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos.					
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos.					
Hacer dictados.					
Escuchar canciones.					
Contestar preguntas después de escuchar un discurso o un diálogo.					
Comprensión escrita					
Relacionar títulos y textos.					
Ordenar textos desordenados.					

Localizar información en un texto.					
Señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta.					
Relacionar información del texto con imágenes o palabras.					
Distinguir ideas principales y secundarias.					
Predecir de lo que se va a tratar en el texto según los enunciados.					
Completar los huecos de un texto.					
Resumir el contenido de un texto leído.					
Resumir el texto con un número determinado de palabras.					
Explicar palabras desconocidas según el contexto.					
Adivinar significados de palabras desconocidas.					

Muchísimas gracias por tu colaboración.