

Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español

Marta Muñoz Torres

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. Con este cuestionario se han establecido cuáles son las actividades de aula más presentes en la clase de español en China con el fin de usar estos datos para realizar un segundo cuestionario. Éste se ha dirigido a los alumnos chinos que estudian español en este contexto y su objetivo es analizar cuáles son las actividades que les provocan más ansiedad.

Aunque se han usado cuestionarios de estas características con este propósito, no existen muchos centrados en este tipo de alumnado. Liu (1989), Yan (1998) y Horwitz y Yan (2008) 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.

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.)

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 estos motivos, esta situación ha provocado una demanda cada vez mayor en la universidad y centros dedicados a la enseñanza del español.

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.

La ansiedad en el aprendizaje de idiomas

La ansiedad dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no es nada nuevo. Sin embargo, no fue hasta los años setenta del siglo XX que se empezaron 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, al considerar que la enseñanza debe dirigirse al aprendizaje integral del ser humano.

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 casos los factores que provocan los estados de ansiedad, si son endógenos², son difícilmente determinables, pues pueden variar de una persona a otra. De esta manera, 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

² 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).

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 el Cuestionario Input, Processing and Output Anxiety Scale (MacIntyre y Gardner, 1994) o el Cuestionario COSACI (Rubio, 2000), entre otros.

Tipos de ansiedad y sus causas

Fue en 1950 cuando Hanfmann (1950) (citado en Rubio, 2004) clasificó por primera vez la ansiedad dividiéndola entre ansiedad *rasgo* y ansiedad *estado*. 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 determinado³. 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; mientras que Horwitz, Horwitz y Cope (1986) hacen referencia a tres tipos de ansiedad en el aprendizaje de idiomas: *aprensión comunicativa*, *ansiedad ante el examen*, que deriva del miedo al fracaso (Horwitz et al., 1986) y *miedo ante la evaluación negativa*.

Como hemos visto, 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

³ Para una explicación más extensa, se remite a la lectura de la Memoria de máster “La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera” de la que se ha extraído el presente artículo y que puede encontrarse en:
http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=83%3Ala-influencia-del-tipo-de-actividad-en-la-ansiedad-en-alumnos-chinos-de-espanol-como-lengua-extranjera&catid=43%3Asinoele-2&Itemid=76&lang=es

provocan sentimientos negativos de ansiedad en el alumno con el fin eventual de poder reducirlos.

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 el aprendizaje.

Metodología del estudio

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?

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 cursan 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 comienzan su carrera universitaria 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 esta investigación. 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.

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 mismo 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, 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 entregó a los docentes el nuevo texto. De sus respuestas se elaboró

nuestro segundo cuestionario⁴ en el que se incluyeron las sugerencias que los profesores hicieron para cada apartado. Asimismo, se seleccionaron aquellas actividades cuyo porcentaje fue al menos de un 80% en los apartados *mucho* y *a veces*. El resultado fue un texto con 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 la misma razón por la que se introdujeron entonces: que la consecución de este cuestionario fuera lo más clara y sencilla posible.

Cuestionario dirigido a discentes chinos de español como segunda lengua

Este segundo cuestionario nos lleva hasta el objetivo final del 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 varias y diversas razones, pero sólo pasaremos a citar aquí una mención a su tradición educativa, que 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.

Para las posibles respuestas de los estudiantes a los 54 ítems se introdujeron cinco voces: *mucho*, *bastante*, *algo*, *nada* y *no sabe/no contesta*. Para nuestro análisis de datos, se han considerado relevantes las respuestas englobadas en las voces *mucho* y *bastante* al indicar una notable presencia de ansiedad.

Resultados

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

⁴ Para consultar este primer cuestionario se remite al lector a la Memoria de máster antes citada.

	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	7,78%	28,89%	47,78%	15,56%	0%

(informaciones, instrucciones, avisos, etc.).					
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	10,56%	15%	49,44%	25%	0%

desconocidas.

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

Actividades de aula en el apartado de expresión oral

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*;

Le seguirían en la lista las siguientes actividades: *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*; y *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.

Actividades de aula en el apartado de expresión escrita

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 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.

Actividades de aula en el apartado de comprensión oral

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*;

Seguidamente, encontraríamos *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* y *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.

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.

Actividades menos ansiógenas

A continuación pasamos a enumerar las 10 actividades consideradas *nada* ansiógenas por un mayor número de estudiantes. Es importante recalcar aquí la dificultad de una correcta medición de los niveles de ansiedad de los estudiantes, al ser variables en cada uno, y el impedimento que esto supone para su posterior computación. 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) y 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.

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. Así, 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 con el objetivo de que, en futuros trabajos, se pueda avanzar en el desarrollo de medios que traten la ansiedad en el aula de lenguas no nativas y que faciliten el proceso de aprendizaje.

Futuras investigaciones podrían centrarse entonces, en un primer momento, en posibles procedimientos que redujeran la ansiedad en el aula. La puesta en práctica de dichos procedimientos podría redundar en beneficio del aprendizaje ya que, como todos sabemos, los alumnos sienten ansiedad y esta debería ser tratada correctamente.

Un primer paso, nada desdeñoso, sería centrarse en aquellas actividades que esta investigación ha reconocido como ansiógenas. En primer lugar, 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 dichos 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.

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

- 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.
- 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.
- 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.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). "Foreign language classroom anxiety" en *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- 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 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.
- 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. Shangai: 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>
- Muñoz Torres, M. (2009). "La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera" en *Sinoele*, 2. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=83%3A%3A-la-influencia-del-tipo-de-actividad-en-la-ansiedad-en-alumnos-chinos-de-espanol-como-lengua-extranjera&catid=43%3AAsinoele-2&Itemid=76&lang=es

- 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.
- 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.
- Scovel, T. (1978). "The effect of affect: a review of the anxiety literature" en *Language Learning*, 28, 129-142.
- Von Wörde, R. (2003). "Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety" en *Inquiry*, 8. Disponible en: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>
- Yan, X. (1998). "Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?" en *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.