

Papel del profesor de ELE en la motivación de los alumnos marfileños a expresarse oralmente

Role of the teacher of Spanish as a Foreign Language in the motivation of Ivorian students to speak.

Konan Hervé Koffi

Profesor. Universidad Alassane Ouattara

konanvecho@hotmail.com



Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Abidjan-Cocody (Costa de Marfil) y doctor en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Granada. Tiene varios artículos publicados, fruto de su experiencia docente y su labor investigadora en didáctica de ELE en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké.

Resumen

La motivación intrínseca de los alumnos marfileños en los primeros momentos de estudio de ELE es patente. Sin embargo, pasados unos años, dicha motivación decae enormemente. De este modo, una gran parte de los jóvenes se desinteresa por hablar en clase. Gracias a un análisis cuantitativo, este trabajo aborda la cuestión de la responsabilidad del profesor en este deterioro de la situación, y la de su papel para prevenir o parar el fenómeno. Se nota que la actitud del docente, junto con el ambiente del aula, entorpece mucho el buen aprendizaje por parte de los alumnos.

Abstract

The intrinsic motivation of Ivorian students in the first moments of studying ELE is evident. However, after a few years, that motivation declines tremendously. In this way, a large part of young people is not interested in speaking in class. Thanks to a quantitative analysis, this paper addresses the question of the teacher's responsibility in this deterioration of the situation, and that of their role in preventing or stopping the phenomenon. It's concluded that the teacher's attitude, together the classroom environment, greatly hinders good learning on the part of students.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, errores, expresión oral, motivación, enseñanza secundaria, actividades lúdicas.

Keywords

Language learning, errors, oral production, motivation, secondary education, ludic activities.

Introducción

La manifestación de la motivación intrínseca es palpable entre los alumnos en los primeros años de aprendizaje del español lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil. El fenómeno ha sido abundantemente documentado, entre otros por Benítez y Koffi (2010); Kouassi (2014); Adhepeaud (2016); Djandué (2018); Koffi (2019; 2020). Existe un entusiasmo natural hacia la lengua desde la propia sociedad, de modo que, al empezar su estudio, los alumnos ya vienen con unos estereotipos positivos hacia España y todo lo que la rodea (Djandué, 2012). De este modo, si bien el español está en competición con el alemán a partir de Tercero de la ESO, al menos las 2/3 partes de los jóvenes eligen estudiar el idioma de Cervantes en detrimento del de Goethe. Esta pasión por el español hace que

En los niveles iniciales el profesor de E/LE no tiene mucho que hacer para motivar a los alumnos. Encuentra un campo naturalmente favorable, alumnos ya motivados por los estereotipos positivos que llevan sobre la lengua objeto de aprendizaje y por la atracción de la novedad (Djandué, 2012:11).

Sin embargo, ya pasados los primeros dos años de aprendizaje de esta lengua, se nota un destacado decaimiento de la motivación y del interés hacia su aprendizaje. El fenómeno no es nuevo ni exclusivo de Costa de Marfil. Ya hace medio siglo, Girard (1972) señalaba la aparición de cierta falta de motivación entre los aprendices de lenguas extranjeras una vez pasado el encanto de la novedad. Otros trabajos más recientes como Fernández-Alonso *et al.* (2020) confirman esta postura, al llegar a la conclusión de que los alumnos pierden las ganas de aprender mientras van creciendo. Aslim Yetis (2012) ahonda más la reflexión en este aspecto. Indica que los niños tienen un ego dinámico exento de restricción social, que les permite acceder fácilmente a cualquier nueva lengua. Así es como desde el principio del aprendizaje no dudan en echarse al agua y a hablar, con espíritu deportivo; esto es, sin preocuparse por los errores que puedan cometer. En efecto, aceptan que todavía son imperfectos y se disponen a recibir críticas por sus posibles malas actuaciones lingüísticas. Sin embargo, con el paso de los años, su identidad se vuelve más impermeable y cerrada. Citando a Brown (1994), la autora indica que

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à se forger en lui une identité plus solide, plus fermée et imperméable conditionnant le refoulement: les changements physiques, émotifs et cognitifs qui surviennent simultanément lors de la puberté révèlent un mécanisme de défense à travers lequel l'ego langagier devient protectif, défensif. Aslim Yetis (2012:154).

En el mismo orden de ideas, Vila Falcón (2009:25) señala que, al igual que pasa con los adolescentes, “para la mayoría de los adultos, en el momento en que entran en contacto con [una] L2 o LE, el ego establece un conflicto con el mundo exterior y busca protección contra todo lo que pueda perturbarlo o lastimarlo”, pues con una identidad más afianzada, tienden a observar cierto rechazo hacia lo que no se relacione con su primera lengua. De ahí que se nieguen a abrirse a la nueva lengua y a tomar riesgos, al sentirse inseguros.

Por su parte, Saito y Samimy (1996) citados por Rabadán Zurita (2016:156) demuestran que, si bien los alumnos noveles de ELE se dejan llevar por la pasión ante las tareas de clase, en niveles más avanzados la desmotivación se junta con una sonada ansiedad, lo cual repercute negativamente en los resultados escolares. ¿Cómo se observa esta desmotivación?

La motivación en clase de ELE marfileña

Según Rege Colet y Lanarès (2013:74-75), la (des)motivación se suele medir a partir de la participación de los aprendientes en las tareas de enseñanza y la seriedad con la que se aplican en sus estudios. En relación con la participación, los profesores esperan que los alumnos hagan preguntas para aclarar sus dudas, respondan a las preguntas, participen en las interacciones de clase y den muestra de espíritu crítico. En cuanto a la inversión personal, se desea que los alumnos hagan los trabajos preparatorios, lean los textos sugeridos y los apuntes, y, sobre todo, que no esperen a última hora para preparar los exámenes.

En Costa de Marfil, como recalca Djandué (2012), se nota efectivamente un gran desinterés en los niveles medios y avanzados de ELE, es decir, a partir del segundo ciclo de secundaria. En parte, lo que suele ocurrir es que la motivación intrínseca inicial da paso al asentamiento de factores más pragmáticos y utilitarios. Los alumnos se van dando cuenta de que una posible carrera en español no solo deberá implicar el placer del aprender, sino que debe prometer un porvenir seguro y una vida digna. Asimismo, en un estudio muy reciente, Konan (2022) desvela que el 68% de los alumnos de niveles avanzados indican aprender el español por motivos laborales, mientras que solo un 14% señala hacerlo por diversión. Pero la realidad es que el español no es de las materias con más salidas profesionales en el país (Koffi, 2020).

Esta situación lleva a muchos aprendientes a experimentar cierta desilusión, y a bajar los brazos ante ciertas actividades lectivas. Concretamente, una destreza clave como la expresión oral se ve grandemente afectada. En efecto, por su carácter eminentemente social (Rabadán y Orgambídez, 2018), el componente oral de la lengua suele crear mucha ansiedad y miedo entre los alumnos a la hora de expresarse delante de un público. Como bien lo indican Arnold y Brown (2000:263),

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad.

Como se ve, las características de la lengua oral en sí y la desmotivación intrínseca forman un dúo aterrador e inhibitorio para el alumno de ELE. En este contexto, aunque la importancia de la expresión oral no es un secreto para nadie, esta destreza constituye a la vez uno de los mayores retos tanto para la labor docente como para la del aprendiz. Entre los investigadores ya se viene afianzando la idea de que, en el campo de la educación, si bien es la destreza que últimamente recibe la mayor atención en la

enseñanza de una lengua extranjera, es a la vez la más difícil para los alumnos (Kremers, 2000; Araujo Portugal, 2017:406).

Del mismo modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras en la era contemporánea no favorece a todos los aprendientes. Los más tímidos se verían muy perjudicados, sobre todo en el contexto del paradigma metodológico del enfoque comunicativo. La filosofía de este enfoque radica en valorar a los aprendientes que se animan a tomar riesgos en el aula y a hablar delante de los compañeros. Así, Sánchez-Carrón (2013:291) apunta que los planteamientos del mismo “chocan con la personalidad de cierto tipo de alumnos”, o sea con la forma de ser de los aprendientes introvertidos.

Además de lo anterior, la organización social marfileña hace que muchos niños, condicionados por los hábitos y las prácticas culturales en casa (Koffi, 2019), tenderán a estresarse y a callar en clase si no hay ningún empuje por parte del docente. En efecto, si nos referimos a los trabajos de Bollinger y Hofstede (1987), y Ferchakhi y Meskeh (2014), podemos apuntar sin riesgo de equivocarnos que Costa de Marfil, como el resto del continente africano, es una cultura con una distancia jerárquica alta. Esto viene a decir que las relaciones de autoridad son muy marcadas tanto familiar como socialmente, lo cual repercute sensiblemente en el ámbito escolar y profesional. En este orden de ideas, Koffi (2019) ya describió la prohibición de hablar a la que están sometidos los niños en las conversaciones de los adultos en ciertos ámbitos tradicionales. Por su parte, Derive (1987) insiste en la importancia de callar para una mujer y de someterse a la palabra de su marido entre los diulá de la región de Kong.

Históricamente, los métodos de gramática y traducción entregaron casi su total confianza a los factores cognitivos de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, de forma que toda la acción docente se realizaba en torno a la exposición del contenido por el docente, y a su memorización por el discente. Sin embargo, desde los años 1970, se ha producido un gran entusiasmo en torno a los factores afectivos, entre ellos la motivación. Hoy en día, muchos investigadores consideran que estos factores afectivos desempeñan un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje. Uno de los pioneros más destacados en describirlos como un elemento clave para el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sin duda Stephen Krashen (1982). Este autor presenta una de las primeras teorías sobre la influencia de la variable afectiva en la adquisición de una segunda lengua, conocida como *la hipótesis del filtro afectivo*. Las bases de dicha teoría se establecen en tres aspectos: la personalidad, la actitud y la motivación. Según el lingüista norteamericano, existe un filtro entre la capacidad de adquirir una lengua segunda (o extranjera) y los sentidos de percepción que tenemos. Asimismo, para tener un aula de clase con un filtro afectivo bajo, habría que “desarrollar un proceso de adquisición adecuado y agradable sin que se presente ansiedad, ni que los alumnos estén a la defensiva” (Martínez Rincón, 2014:18). Al tener este tipo de aula educativa, los aprendientes estarán predispuestos a aprender y a mejorar su aprendizaje de la nueva lengua. En cambio, en un aula conflictiva en la que reina el estrés y donde escasea la motivación, los alumnos estarán proclives a inhibirse. Por todo ello, el papel del profesor se antoja fundamental en la creación de un ambiente que favorezca la expresión libre de los alumnos y un sentimiento real de seguridad y confianza mutua entre los diferentes actores de la clase.

Papel del profesor

Lo anterior lleva a preguntarnos sobre el papel real del profesor de ELE en Costa de Marfil para anticipar el retroceso de interés del alumno hacia la expresión oral. En efecto, el paso repentino del alumno de una apertura total hacia la lengua al desánimo

no podría ser consecuencia exclusiva de los motivos que preceden. Nos consta que una intervención docente positiva debería poder amortiguar el impacto de este repliegue motivacional. Como animador de la implicación discente y facilitador de las interacciones en el aula de lengua, el profesor es quien debe prevenir todo tipo de factores negativos, para el buen desarrollo de sus clases y el cumplimiento de sus objetivos. De ahí la pregunta a la que se pretende contestar en este estudio: ¿cuál es el rol del profesor de ELE para sostener la motivación discente hacia la expresión oral?

Para comprender el papel que desempeña el profesor en la enseñanza y la influencia de los factores afectivos en este proceso, remitimos al modelo evolutivo de Underhill (1999), citado por Arnold (2006:409), que distingue tres categorías de docentes. Al principio, está la figura del “lector”. Este profesional sabe la materia que imparte. En lo que nos respecta aquí, se trata del español. Como dice el autor, este requisito es lo mínimo, pero no suficiente. Asimismo, con el paso del tiempo, tiene que hacer esfuerzos para adquirir conocimientos sobre técnicas y métodos de enseñanza. En este caso, el docente se convierte en “profesor”. Llegado a este segundo nivel, su clase debería ir mejor, aunque todavía aparezcan problemas que le cuesta resolver. Por eso, debe esforzarse más para alcanzar un tercer nivel, el de “facilitador”. Entonces, aparece como un experto de la enseñanza, pues además de cumplir las dos primeras condiciones, sabe generar y mantener un clima apropiado y favorable al aprendizaje dentro del aula.

En el mismo marco de búsqueda de explicación de los fenómenos afectivos escolares, otros estudios indican por su parte que los factores motivacionales en relación con el profesor de lenguas extranjeras se dividen en tres categorías: (1) los materiales y la metodología didáctica, (2) la personalidad del profesor, (3) la forma en que el profesor interactúa con los alumnos (Al Kaboody, 2013), citado por Sanja (2020).

Si bien temas como los factores afectivos y de la motivación en concreto han sido bastante investigados a nivel internacional, en el caso preciso de Costa de Marfil, los estudios al respecto son escasos. Se ha hablado constantemente de la euforia de los alumnos noveles en su aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y de ELE en particular (Djandué, 2012, Koffi, 2020). También se ha lamentado el bajón repentino de la motivación en los años más avanzados. Pero todavía cuesta encontrar trabajos sobre el rol del docente en la mejora del clima de su clase. Como es lógico, este estudio pretende colmar esta carencia y responder algunas de las preguntas que surgen de este fenómeno.

Por todo ello, este análisis se realiza para determinar el grado de esfuerzo realizado por los docentes de ELE con vistas a poner a los alumnos en buenas condiciones mentales de aprendizaje. Más concretamente, se investigan los factores que influyen en los aprendientes a la hora de hablar español en clase, particularmente aquellos que se relacionan con la actuación del profesor. Se termina el estudio proponiendo una serie de acciones que los profesores pueden llevar a cabo para reforzar la motivación a hablar en clase de ELE marfileña.

Metodología de investigación

Como ya se mencionó más arriba, nuestro objetivo era estudiar los factores que influyen en los alumnos marfileños de ELE a la hora de hablar español en clase. Para llevar a cabo la investigación, se ha pasado revista a aspectos como las percepciones discentes sobre la expresión oral, la reacción de los compañeros ante los errores, la actitud de los profesores hacia los aprendientes, la corrección del error. En esta perspectiva, se ha propuesto un cuestionario de nueve (9) ítems a los alumnos de ELE de tres escuelas públicas de Secundaria. Los centros públicos de educación emplean a profesores que ya

tienen la formación tanto académica como pedagógica necesaria que, normalmente, debería permitirles hacer frente a los diversos desafíos del aula.

La muestra de la investigación cuenta con 206 alumnos de los tres niveles de estudio del segundo ciclo¹. Más explícitamente, son de clases de Seconde A, Première A y Terminale A, clases donde la prolongación de estudios de los alumnos desemboca en carreras universitarias de lengua y literatura. Por tanto, los aprendices son conscientes de que el idioma español puede ser primordial para su futuro. Estos alumnos tienen entre quince y dieciocho años, con un mínimo de dos años completados de estudio del español, contabilizando así un total de 192² horas al acceder a Seconde A, tiempo que va aumentando conforme con el avance del aprendiente en su escolaridad. No se ha juzgado pertinente la inclusión de los primeros dos niveles de estudio de español (4^e y 3^e, o sea tercero y cuarto de la ESO), pues como ya se mencionó anteriormente, la motivación discente suele ser alta en esta etapa.

La recogida de los datos y la interpretación de los resultados se han llevado a cabo desde los principios de realización de la investigación cuantitativa, tal y como son descritos por N' da (2015:21),

La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte des données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières.

Dicho esto, se pasa a exponer los resultados obtenidos.

Exposición de datos

Con el primer ítem se ha querido investigar el nivel de alegría que experimentan los alumnos en la práctica de las diferentes habilidades comunicativas de español. En principio, el investigador parte del presupuesto según el cual, si el alumno disfruta trabajando una destreza, debería estar dispuesto también a practicarla. Asimismo, se consiguen los resultados siguientes.

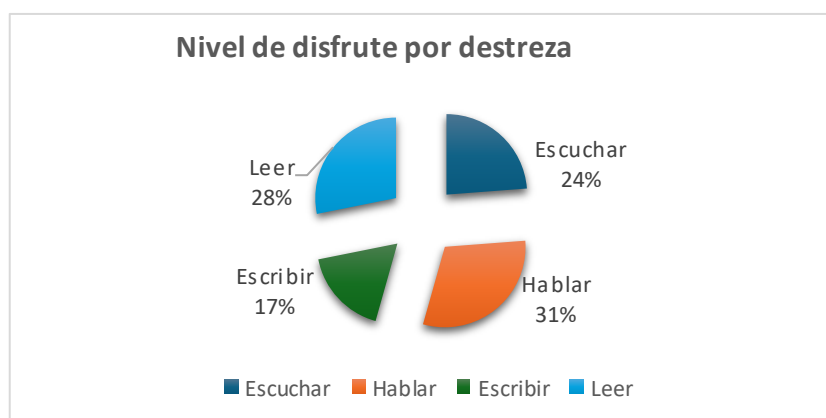


Gráfico 1: Nivel de disfrute por destreza lingüística

¹ Como heredera del sistema educativo francés, Costa de Marfil cuenta con siete niveles de estudio en secundaria: cuatro de primer ciclo (de educación obligatoria) y tres niveles de segundo ciclo.

² En Secundaria, el español se imparte tres (3) horas semanales, alcanzando las 96 horas en un año escolar. Así, a final de secundaria, el alumno que sigue la vía de Letras contabiliza 480 horas de estudio de la lengua.

Aunque se nota una relativa igualdad en el interés por las diferentes habilidades, “hablar” se lleva una corta ventaja según las respuestas de los alumnos investigados.

A continuación, con el ítem 2 se pretende saber cuánto miedo provoca cada destreza en los alumnos de español. Con este dato, el propósito era averiguar una de las razones principales que los llevarían a callarse en el aula frente a algunas actividades. Se exponen los resultados obtenidos.



Gráfico 2: La destreza que más miedo causa

Pese a gustarles la expresión oral, los alumnos indican, con un porcentaje ligeramente superior, que esta es a la vez la habilidad que más les incomoda o causa miedo en el aula de ELE. No se ha notado una gran diferencia entre los chicos y las chicas a este nivel, y esta sensación es homogénea entre ambos sexos.

Ya a sabiendas de que los alumnos se sienten incómodos a la hora de hablar, con las siguientes preguntas se escudriñan las razones que favorecen este miedo. En esta perspectiva, el ítem 3 intenta poner en claro el estado mental del alumno a la hora de hablar. El gráfico 3 nos aporta esta precisión.

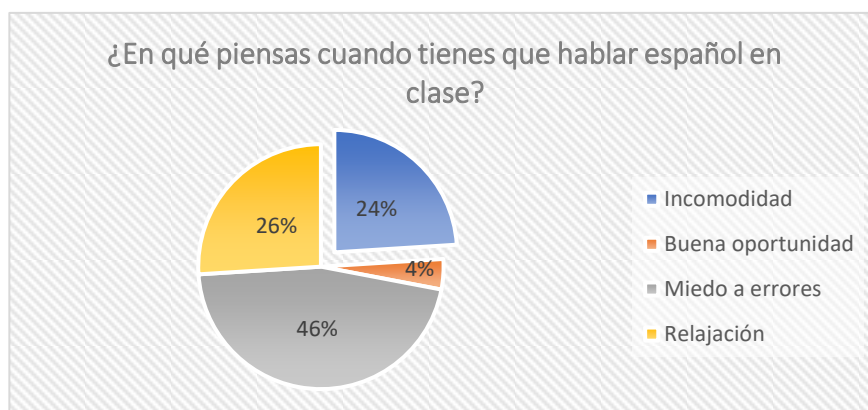


Gráfico 3: Estado mental del alumno a la hora de hablar español

El miedo al error destaca claramente: casi la mitad de los alumnos indican que es lo que más les preocupa. Este indicio lleva a ahondar más en el asunto, pues nos consta que un simple error no podría ser motivo de aprensión si no suscita reacciones posteriores. Por ello, se han querido averiguar las diferentes actitudes de los demás

actores del aula cuando un alumno comete errores. Se compilan los resultados en el gráfico 4.

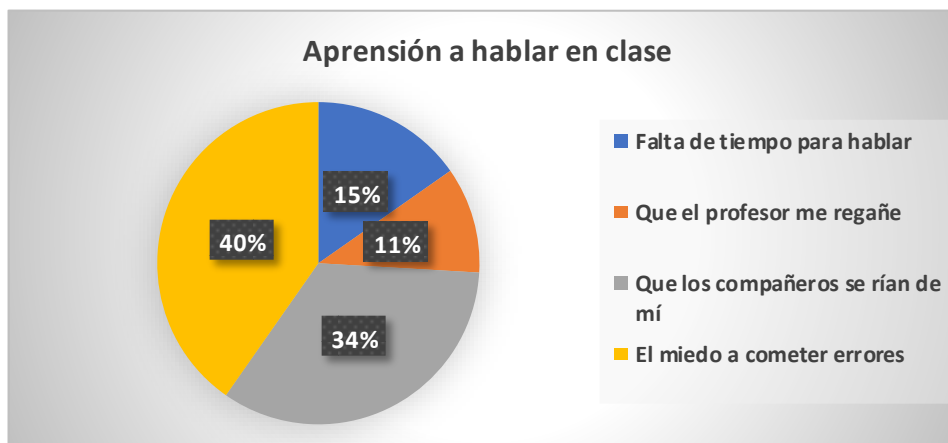


Gráfico 4: Aprensión a hablar en clase

Los resultados nos establecen la existencia de un cierto malestar en los alumnos cuando tienen que hablar. Los aprendientes indican claramente que el miedo a cometer errores les preocupa, por una multitud de razones, siendo la más importante de ellas el hecho de que “los compañeros se rían de ellos”. Luego, aunque en menor frecuencia, los alumnos dicen temer que el propio docente les regañe, o la falta de tiempo necesario para hablar. Estas preocupaciones deberían interpelar al profesor, quien ha de ser capaz de llevar reflexiones constructivas con vistas a mejorar la situación de sus alumnos y el ambiente del aula. Está claro que la responsabilidad del profesor está en juego.

Estas percepciones discentes nos han llevado a preguntar a los propios alumnos las actuaciones que, en su opinión, permitirían calificar al enseñante de un buen profesor. A continuación, se exponen sus opiniones.

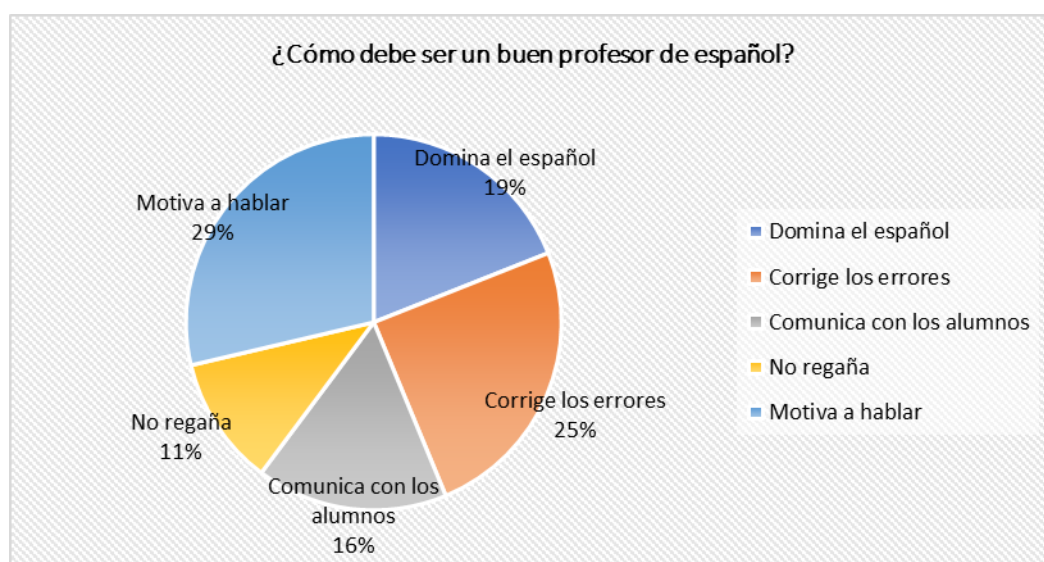


Gráfico 5. Características del buen profesor

Con este ítem capital, no solo se comprende el malestar que reina en el aula, sino que también se descubren los puntos fuertes del profesor y aquellos que se tienen que mejorar. De manera implícita se vislumbra que, en cuanto al conocimiento de la materia,

los discentes son unánimes: quien enseña una materia debe dominarla. Y en este aspecto, aparece también que los alumnos están muy satisfechos, ya que, en el conjunto de los ítems tratados, no reprochan nada al docente. Sin embargo, en lo que se refiere a la actitud y a la corrección del error, hay puntos muy reclamados por el alumnado, los cuales, al final, se parecen a unos reproches al profesorado. En efecto, como dice Décuré (2000 :48), bajo ciertas reclamaciones se esconden críticas feroces, aunque no se critique abierta y directamente a la persona en cuestión.

Para tener las ideas más claras, nos hemos propuesto investigar la forma en que el profesor corrige los errores orales en clase. Elemento de preocupación frecuente, la corrección del error es una actividad estrechamente relacionada con los factores afectivos en el aula. Y aunque su interés es favorecer el progreso del alumno en su aprendizaje, “una corrección mal gestionada puede provocar baja autoestima, rechazo hacia la lengua meta, pasividad y desánimo” por parte del mismo (Galindo Merino, 2016, p.154). Por tanto, nos ha parecido conveniente averiguar cómo se solucionan estas desviaciones. El gráfico 6 nos permite tener más visibilidad sobre las percepciones del alumnado en relación con el asunto.

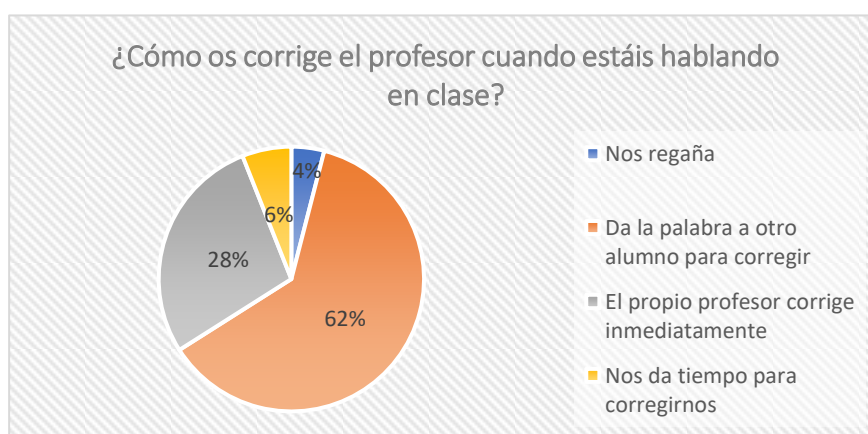


Gráfico 6: Formas de corrección del error oral

Destaca con claridad que el recurso a otro alumno por parte del profesor es la primera estrategia de corrección oral en el aula (62%). En efecto, cuando un aprendiz se equivoca, el docente da rápidamente la palabra a otro alumno, en general más hábil, para encontrar la buena respuesta a la pregunta formulada (28%). El profesor se encarga de confirmarla, y así se puede progresar. Si el segundo alumno tampoco lo sabe, el propio profesor pasa a proporcionar la forma correcta. La segunda estrategia de corrección más usada, como indican los encuestados, consiste en que el docente dé inmediatamente la buena respuesta nada más observar el error. Sobre el asunto, unas conversaciones con algunos de los docentes implicados en la encuesta han permitido saber que el factor tiempo es una preocupación persistente en las aulas de ELE. Se afirma que, corrigiendo inmediatamente, y en menor grado, dando la palabra al compañero que sabe, se consigue avanzar en el programa establecido. En la misma línea, estos datos revelan un bajo número de alumnos que afirman disponer de tiempo para autocorregirse (6%). Por tanto, la autocorrección parece inexistente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

. Por último, aunque expresada por un número exiguo de aprendientes (4%), la última respuesta es más sorprendente, al indicar que el profesor regaña a veces a raíz de la comisión de ciertos errores, lo cual puede dar indicios de momentos de tensión en el clima de clase.

Aun así, se ha querido indagar si estas formas de corregir les satisfacen a los alumnos en su aprendizaje, dado que, a fin de cuentas, el objetivo de la enseñanza es conseguir que ellos aprendan, y con gusto. Por ello, hemos querido averiguar cómo quisieran que se llevara a cabo la corrección. Sus deseos se catalogan en la siguiente tabla.

¿Cómo te gustaría que te corrigiera el profesor para no tener miedo o vergüenza a hablar?

Deseos	2 ^{de}	1 ^{ère}	T ^{le}	Total	%
Que realice actividades sobre los errores más comunes	2	1	1	4	2%
Que me corrija el propio profesor	20	27	6	53	26%
Que sea más paciente e indulgente	12	0	14	26	13%
Que el profesor me explique mi error	8	1	0	9	4%
Que me dé pistas para autocorregirme	0	12	17	29	14%
Que dé la palabra a otro alumno para corregir	16	5	12	33	16%
Que el profesor me corrija sin reírse de mí	13	8	0	21	10%
Que no deje que los compañeros se rían de mí	3	9	2	14	7%
Que me dé tiempo para autocorregirme	7	10	0	17	8%

Tabla 1: Esperanzas de los alumnos en cuanto a corrección de error oral

Las aspiraciones señaladas por los alumnos indican tres grandes posturas: un primer grupo está conforme con la actuación del profesor. En efecto, una cuarta parte del total de encuestados (26%) se satisface con que éste les corrija su enseñante. Entre ellos, muchos dicen comprender mejor con la corrección directa del docente. Otro 21% se conforma con la intervención de los compañeros.

Un segundo grupo expresa sus deseos en términos de reprensiones relativas al clima de clase (Que sea más paciente e indulgente, que no deje que los compañeros se rían de mí, que [el profesor] me corrija sin reírse de mí) con un total de 30%.

Un tercer grupo insiste en la importancia de instaurar un tipo de corrección que les permita no sólo tener tiempo de hablar, sino también autocorregirse; lo cual les permitiría ganar confianza en sí mismos y cierta sensación de aprender mejor.

Abajo se reproduce el texto de un aprendiente, como evocación del clima de clase, y también como resumen de la mayoría de las posturas arriba mencionadas.

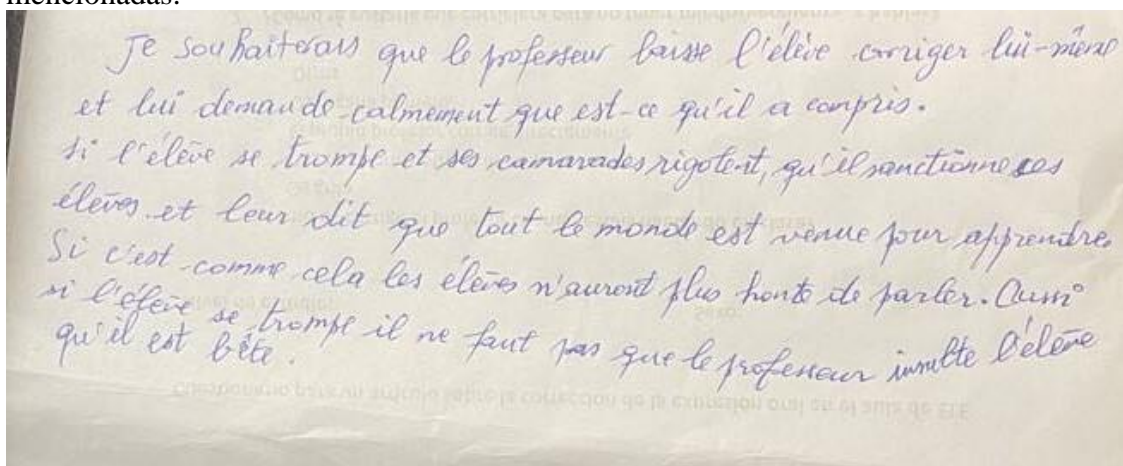


Imagen 1: Sugerencias de un alumno³

³ Me gustaría que el profesor dejara al alumno autocorregirse; y que le preguntara con calma si ha comprendido. Si el alumno se equivoca, y sus compañeros se ríen, que el profesor les ponga una sanción y les explique que todo el mundo está aquí para aprender. Así las cosas, los alumnos no tendrán

Pese a los datos anteriores, se ha querido investigar si existen otras razones que les llevarían a interesarse (o no) en participar oralmente en la clase de español.

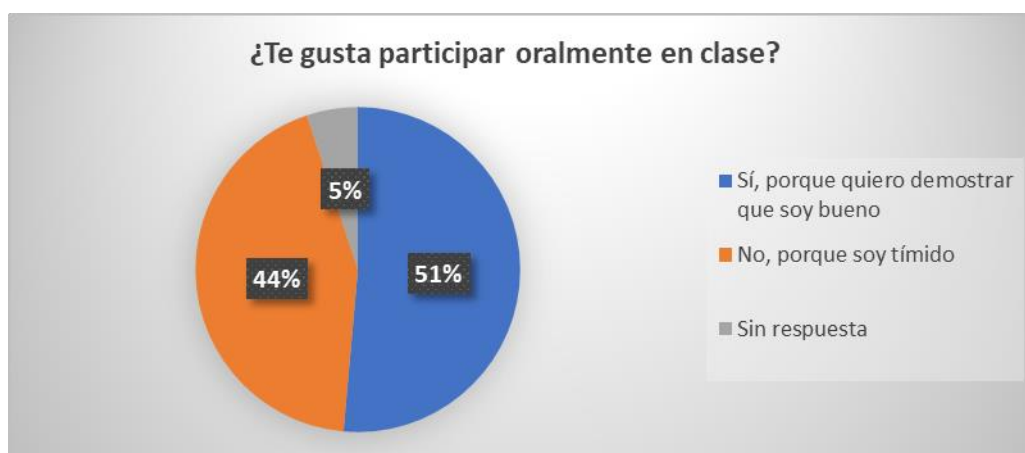


Gráfico 7: El interés por la participación oral en clase

Por “participación oral” nos referimos aquí a la iniciativa del propio alumno por expresarse, o sea, sin que le pidan la palabra. Así, por una parte, se nota que solo la mitad de los alumnos (51%) dice tomar esta iniciativa. Su intención es hablar para demostrar a sus compañeros que tienen un buen nivel de lengua. Sin embargo, la otra gran parte se resigna a callar por falta de seguridad y confianza en sí mismos: se sienten tímidos.

Una conclusión llamativa que se pudo sacar de este apartado es el porcentaje de afirmaciones según el sexo. En efecto, como se observa en el cuadro siguiente, los chicos parecen más confiados, lo que los lleva a querer impresionar más que las chicas, más tendentes a experimentar timidez.

	Quiero demostrar mi nivel	Soy tímido	Neutros
Chicos	64	35	1
Chicas	36	60	4

Tabla 2: Razones del interés por participar oralmente

Por último, nos hemos interesado por las actividades susceptibles de animar a los alumnos a participar más en el aula. Los resultados resaltan que las actividades realizadas en grupos y en parejas son las preferidas, como se percibe en el gráfico 8. Este sistema de organización de la clase parece permitirles vencer con más facilidad la ansiedad y el miedo a la comunicación oral en lengua extranjera.

vergüenza de hablar. Por último, si el alumno comete un error, que el profesor no le insulte ni le trate de tonto.

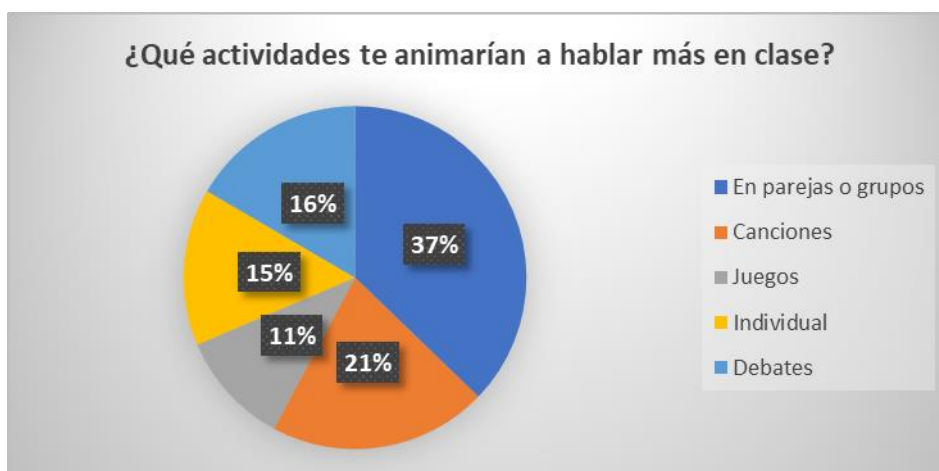


Gráfico 8: Tipo de actividades que fomentan la participación discente

Discusión y conclusiones

Los datos expuestos nos permiten sacar muchas conclusiones, aunque destacaremos las más importantes. Primero, las percepciones discentes revelan que los profesores dominan su materia. Este es un punto que milita a su favor y valida su calidad de “lectores”, en términos de Underhill (1999), ya citado. Sin embargo, en cuanto al ambiente del aula y a la actitud del docente, no se suele experimentar la misma satisfacción: el alumnado le increpa al profesorado el hecho de consentir un ambiente incómodo en el que los compañeros se permiten burlarse de otros. Además, varios docentes proferirían constantemente críticas ásperas hacia los alumnos que, en su intento de hablar, cometen errores, lo cual no solo entorpece el aprendizaje, sino que también choca con el pundonor de los jóvenes, al exponerles a la vergüenza frente a los compañeros de clase. Sobre el mismo asunto, en un estudio anterior (Koffi, 2011:443), se les pidió a los alumnos que expresaran en sus propias palabras lo que esperaban del profesor en cuanto a actitud. De las muchas propuestas que han realizado los encuestados, una que resaltaba con insistencia era: “Que deje de reírse de nosotros y de insultarnos cuando pronunciamos mal alguna frase”. En el caso que nos ocupa aquí, la petición no ha cambiado: los alumnos desean “que el profesor no les regañe, sino que les motive a hablar”. En efecto, si no se sienten con seguridad, estos aprendientes preferirán callar en una actividad futura, y si tuvieran que hablar, tenderían a refugiarse en trabajos de grupo o en parejas.

Se descubre también que, en principio, los alumnos están predispuestos a participar, queriendo incluso que el profesor les corrija en caso de error. El problema radica en la manera en que su docente lleva a cabo este proceso, donde la paciencia y la empatía no siempre parecen prevalecer. Nos consta que, para no añadir a la presión, cuando un alumno está hablando, sería mejor dejarle ir al final de su idea, esto es, practicar una “corrección comunicativa” (Fernández López, 2000, p.142) en vez de interrumpirle constantemente. La corrección se hará, si es necesario, al final de su intervención. Es más, mientras el error no sea tan grave como para impedir la comprensión del mensaje, a veces se podría tolerar para que, conforme evolucione su interlengua, el propio alumno se vaya mejorando.

Esta misma autora insiste en los beneficios de la autocorrección por parte del propio alumno, dado que le permite analizar el problema y comprenderlo en profundidad. En este estudio, esta solución coincide literalmente con una de las

peticiones más importantes del alumnado. Por nuestra parte, la cuestión de la corrección oral es tan sensible que nos lleva a proponer al profesorado la formación permanente, para tener un catálogo más amplio de estrategias de corrección. Existen varios tipos de *feedback* correctivo (Rizo Ruiz, 2017); y saber cómo y cuándo adoptar cada uno le daría más facilidad al profesor para satisfacer los intereses de sus alumnos.

Por último, se destaca una cierta tendencia de las chicas a manifestar más timidez y ansiedad que los chicos, lo cual las lleva a callar más en clase. Si nos referimos a Mihaela (2021), este fenómeno, frecuente en el medio escolar, se debe al hecho de que ellas tienden a ser perfeccionistas; con lo cual, si no están muy seguras de lo que quieren decir, no se atreven. También se suele indicar que las personas de sexo femenino tienen mayor sensibilidad emocional que los chicos (Gordillo-León *at al.*, 2021). Desde este punto de vista, se sentirán más afectadas mentalmente por los reproches y las críticas. En lo que nos concierne, no queda duda de que el peso de la cultura tradicional ha podido dejar huellas difíciles de borrar sin un trabajo profundo del cuerpo docente que consista en inculcar a sus alumnos que el ambiente aulario, y en concreto, el de ELE difiere de lo que ocurre en casa, y que necesitan adoptar nuevas predisposiciones para participar en el trabajo escolar.

En fin, según los datos recogidos en el estudio, los profesores demuestran un real dominio de su lengua de enseñanza dentro del aula. Sin embargo, todavía tienen que mejorar aspectos como la actitud personal, la reacción de los compañeros, el proceso de corrección del error o el clima del aula de clase. En lo que nos concierne, ante los problemas encontrados en estos aspectos, nos unimos primero a Rege Colet et Lanarès (2013:79) para proponer que el profesor se inspire en la ecuación del $M=C \times V$ para motivar a los alumnos. Según estos autores, la Motivación del estudiante es condicionada por la presencia simultánea de un fuerte sentimiento de Competencia y del Valor que el alumno concede a la tarea o la materia. En otros términos, por un lado, el alumno debe sentirse capaz de realizar las actividades, o confiar en sí mismo para echarse al agua a la hora de hablar. Por otro, necesita saber que el español es importante para su éxito en el porvenir, no solo en el plan económico sino también social y personal. Con esta conciencia positiva, el alumno podrá animarse e implicarse en las actividades propuestas.

Ante lo que precede, elaboramos la siguiente propuesta a partir de cuatro argumentos, dirigidos a los profesores:

- Inculcar a los alumnos que la presencia en clase es la prueba de que estamos aprendiendo. En este contexto, cometer errores es el camino normal hacia el éxito.
- Del mismo modo, indicar a los alumnos que reírse de un compañero que comete errores no tiene mérito ni sentido, dado que todo el mundo puede cometer los mismos errores.
- Concienciar al alumnado de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en la era contemporánea es como nadar: quien no se echa al agua no conseguirá nadar.
- Como profesor, tener en cuenta que se trata del estudio de una lengua extranjera, y que la paciencia debe prevalecer. También es necesario tener expectativas realistas en la producción oral en clase; lo cual podrá tranquilizar al alumnado a trabajar sin aumentar la presión que representa la propia materia. Por último, factores como el humor, las canciones o el juego, o sea, las actividades lúdicas, pueden ser un buen medio para distender la atmósfera en clase.

En conclusión, habrá que afrontar el problema de la timidez en clase y la falta de confianza para hablar. Para ello, muchos de los profesores debemos adoptar una nueva aproximación de nuestros contactos con los aprendientes. En cualquier caso, este estudio constituye solo un inicio de tratamiento de la cuestión en Costa de Marfil. Habrá que ahondar el tema con más investigaciones para alcanzar aspectos más amplios.

Referencias

ADHEPEAU, J. (dir.) (2016). *El español, lengua mediadora de nuevas identidades. El español en Costa de Marfil*. Vídeo documental incluido en el Portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y disponible en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=PdwrSle0dSs>

ARAUJO PORTUGAL, J.C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera, *Íkala, Revista de lenguaje y cultura* (22) 3, pp. 404-425.

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>

ARNOLD, J.M. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée* (144) 4, pp. 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>

ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). "Mapa del terreno", en Arnold, J.(ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, traducción del inglés de Alejandro Valero, Madrid: Cambridge University Press, pp.256-283

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf

ASLIM YETIS, V. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludag Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), pp.145-166.

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, S. y KOFFI, K. (2010). La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Marco ELE*, núm. 11, pp.252-263.

BOLLINGER, D. y HOLSTEDE, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes?*: Les éditions d'organisation.

DÉCURÉ N. (2002). Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne : Résultats d'une enquête sur les activités orales. *Les Après-midi de LAIRDIL, L'interaction orale*, 11, pp.33-52. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04052080v1/document>

DÉRIVE, J. (1987). Parole et pouvoir chez les Dioula de Kong. *Journal des africanistes* (57), fascicule 1-2. pp. 19-30. doi : <https://doi.org/10.3406/jafr.1987.2159>

DJANDUÉ, B. D. (2018). "El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor". *Nodus Sciendi*, Volume 23 ième, pp.4-15.

DJANDUÉ, B. D. (2012). "La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil". *redELE*, 24.

FERCHAKHI, W, y MESKEH, M. (2014). XVIII. Geert Hofstede. Cultures nationales et pratiques managériales, *En* Mayrhofer, U. (2014). *Les Grands Auteurs en Management International*, pp.343- 356.

DOI : <https://doi.org/10.3917/ems.mayrh.2014.01.0343>

FERNÁNDEZ-ALONSO, R.; POSTIGO GUTIÉRREZ, Á.; GARCÍA CUETO, E.; MUÑIZ, J.; CUESTA IZQUIERDO, M. (2020). ¿Por qué los alumnos pierden las ganas de aprender según van creciendo? *The conversation*. <https://theconversation.com/por-que-los-alumnos-pierden-las-ganas-de-aprender-segun-van-creciendo-131967>

[Consulta: 15 de enero de 2024]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral, *Carabela*, 47, pp. 133-150.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf

FERNANDO GORDILLO-LEÓN, F., MESTAS-HERNÁNDEZ, F., PÉREZ-NIETO, M. y ARANA-MARTÍNEZ, J. (2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza, *escritos de psicología*, 14 (1), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.24310/epsiescpsi.v14i1.12675>

GALINDO MERINO, M. (2016): La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué”, en Paolo Torresan (ed.). *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano di Cultura. Pp. 143 – 163.

GIRARD, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*: Armand Colin-Longman.

KOFFI, K.H. (2020). El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo, *revue baobab* (27), pp.146-170.

KOFFI, K. H. (2019). La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil, *redELE revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, número 31.

KOFFI, K.H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de ELE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Granada.

KONAN, K.B. (2022). Objetivos y motivaciones: factores determinantes para el éxito del aprendizaje de idiomas extranjero, *SIGNOS ELE (revista de español como lengua extranjera)* (16),1-23. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5988/8363>

KOUASSI, A. (2014). “Motivaciones y perspectivas académicas y sociales del interés del español en Costa de Marfil”. *Index. Comunicación*, nº 4 (2), pp. 201-210.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KREMERS, M. F. (2000). “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”, en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, pp. 461-470). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

MARTÍNEZ RINCÓN, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria*. Trabajo final de Grado, Universidad de Valladolid.

MIHAELA, Š. (2021). *La peur de la production orale en français en classe de FLE*, Mémoire de Master en langue et lettres françaises, University of Zagreb. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:035857>

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.

RABADÁN ZURITA, M. (2016). “¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE”, en A. Sainz-García (Ed.), *El Español como lengua extranjera en Portugal II: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, pp. 153-163) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

REGE COLET, N. et LANARÈS, J. (2013). « Comment soutenir la motivation des étudiants », en Berthiaume, D & Rege Colet, N. (Éd.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: Enseigner au supérieur. Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, pp.73-86.

RIZO RUIZ, C. (2017). *La corrección oral en clase de ELE: modelos y propuestas*, trabajo de fin de máster, Universidad Pablo de Olavide.

SÁNCHEZ CARRÓN, I. (2013). Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp.275-293. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245

SANJA, J. (2020). *Los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española*, Trabajo fin de máster, Universidad de Zagreb. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:385889>

VILA FALCÓN, R. (2009). *La permeabilidad del ego, la tolerancia a la ambigüedad y la competencia intercultural: una intervención didáctica*. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:30eddf4f-1389-4668-ba2b-2dbe23c3dabd/2011-bv-12-21vila-falcon-pdf.pdf>