

Dificultades y estrategias didácticas en la enseñanza de la expresión oral en estudiantes de español: Un estudio en la Universidad Amar Téliidji-Laghout

Difficulties and Didactic Strategies in Teaching Oral Expression to Spanish Students: A Study at Amar Téliidji University-Laghout

Mebarka BEDARNIA 
Universidad Amar Téliidji- Laghouat / ARGELIA
m.bedarnia@lagh-univ.dz

Recibido: 07/07/2024,

Aceptado: 02/10/2024,

Publicado: 04/06/2025

Resumen

Este artículo tiene como objetivo determinar las dificultades lingüísticas y emocionales que dificultan la expresión oral de los estudiantes. La muestra de este estudio incluye a 37 estudiantes de primer año de la Licenciatura en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat. La investigación emplea un enfoque mixto, y se clasifica como exploratorio-correlacional. El diseño de la investigación es no experimental, utilizando como instrumentos un cuestionario y la observación no participante. Los resultados revelan que los estudiantes del Departamento de Español en Laghouat enfrentan dificultades psicológicas, carencias en la formación preuniversitaria y desafíos lingüísticos que, a la vez, influyen negativamente en su rendimiento en esta destreza lingüística.

Palabras clave: Expresión oral- dificultades afectivas- ansiedad lingüística- estrategias didácticas- aula de E/LE.

Abstract

This article aims to determine the linguistic and affective difficulties that may prevent students from expressing themselves orally. The sample for this research consists of 37 first-year undergraduate students from the Spanish Department at Amar Téliidji-Laghout University. The study adopts a mixed approach and is classified as exploratory-correlational. The research design is non-experimental, using a questionnaire and non-participant observation as instruments. The results reveal that the students in the Spanish Department in Laghouat face psychological difficulties, gaps in pre-university training, and linguistic challenges, which negatively affect their performance in this language skill.

Keywords: Oral expression- language difficulties- affective difficulties- Linguistic anxiety- teaching strategies- E/LE classroom.

* Autor correspondiente: Mebarka BEDARNIA

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

La habilidad oral es una competencia lingüística fundamental, ya que se basa en la capacidad del aprendiz para hablar, comprender e interpretar los códigos verbales y no verbales en situaciones comunicativas reales. De hecho, la habilidad oral es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, como han destacado investigadores como Baralo (2000), Tardo (2004, 2006) y Cabezuelo (2005). Sin embargo, en las metodologías tradicionales, especialmente en el método de Gramática-Traducción, la destreza oral era relegada a un segundo plano, ya que se daba prioridad a la destreza escrita y a la lectura de textos literarios para abordar la gramática y la traducción.

En la década de los sesenta, el rechazo de las teorías conductistas y estructuralistas, junto con el surgimiento de las teorías cognitivas, generó un cambio radical en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta renovación afectó la enseñanza del oral. Cabe señalar que el método estructural SGAV (Estructuro-Global-Audiovisual), el modelo Speaking de Del Hymes (1970), la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), la pragmática y la lingüística funcional han cambiado la enseñanza de la expresión oral. Estas innovaciones tienen como objetivo capacitar a los estudiantes para comunicarse oralmente en contextos reales, priorizando el uso del lenguaje oral y empleando nuevas estrategias y técnicas para enseñar esta habilidad comunicativa. Gracias a estas aportaciones, la destreza oral ha despertado un interés gradual entre los investigadores, ya que numerosos investigadores se dedican al estudio del desarrollo de esta habilidad (Baralo, 2000; Cestero, 2000), mientras que otros exploran recursos, estrategias, técnicas y enfoques efectivos para su enseñanza (Eguskiza y Pisonero, 2000; García, 2000; Torremocha, 2004).

De ahí, la expresión oral es un proceso integral de comprensión, procesamiento e interpretación de códigos verbales y no verbales. Según Baralo (2000: 5), citado en Boquete (2012: 27), *"la comunicación es un proceso dinámico basado en habilidades expresivas e interpretativas"*. Así pues, la comunicación se caracteriza como un proceso dinámico fundamentado en habilidades expresivas e interpretativas basada en la integración de todas las destrezas lingüísticas.

El objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje del español en Argelia es desarrollar la competencia comunicativa y capacitar al estudiante argelino para comunicarse eficazmente en este idioma extranjero. Sin embargo, esta competencia representa una preocupación significativa para los profesores. En nuestras clases, hemos observado que los estudiantes del primer curso de licenciatura enfrentan dificultades al expresarse oralmente: incorrecta pronunciación de palabras, falta de fluidez, vocabulario limitado, timidez para hablar, dificultad para estructurar coherentemente sus ideas, omisión de consonantes al hablar y expresión de ideas sin coherencia lógica.

Los estudiantes argelinos, al enfrentarse por primera vez al estudio del español en la secundaria, se encuentran con un idioma que les resulta en gran medida desconocido, particularmente en lo concerniente a las habilidades de expresión oral. Por esta razón, la enseñanza del español oral ha adquirido importancia en los programas educativos argelinos mediante la introducción de enfoques que buscan desarrollar la competencia comunicativa entre los estudiantes. No obstante, ¿cuál es la razón por la cual, tras dos años de estudiar español como lengua extranjera en la secundaria, los discentes del primer curso de licenciatura enfrentan dificultades al involucrarse de manera dinámica en diversas actividades de expresión oral?

De esta pregunta general se derivan otras específicas, que son las siguientes:

1. ¿Cómo influyen las emociones en la forma en que los estudiantes se expresan oralmente?
2. ¿Cómo afectan los aspectos lingüísticos al desempeño de los aprendices al expresarse en español?
3. ¿Cómo influye la naturaleza de la formación recibida en la etapa preuniversitaria (educación secundaria) en la expresión oral de los discentes?

Estas preguntas guían nuestra exploración hacia diversas hipótesis.

1. El dominio de la lengua, los aspectos emocionales, y la naturaleza de la formación preuniversitaria se asocian negativamente con la participación estudiantil en la sesión oral.

Para validar esta hipótesis, proponemos hipótesis específicas, a saber:

1. Los aspectos psicológicos y emocionales desempeñan un papel crucial al dificultar la participación estudiantil en actividades orales.
2. El nivel de competencia lingüística del aprendiz impacta su desempeño en la expresión oral.
3. La formación recibida en la educación secundaria representa un factor relevante que lleva a la baja participación estudiantil en la expresión oral.
4. Planificar adecuadamente las tareas de expresión oral puede fomentar la participación activa de los estudiantes durante las sesiones orales.

Nuestro estudio que está inscrito en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, tiene como objetivo:

1. Identificar los principales factores psicológicos, emocionales, lingüísticos y pedagógicos que afectan la implicación de los aprendices argelinos en la expresión oral.
2. Evaluar cómo la formación previa y los conocimientos adquiridos durante la educación secundaria influyen en la capacidad de los discentes para hablar en español.
3. Proponer estrategias didácticas y pedagógicas para mejorar la expresión oral de los estudiantes.

2. Método y material

Nuestro estudio adopta un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque integra instrumentos, métodos y conceptos basados tanto en estándares cuantitativos como en conocimientos cualitativos. Pereira (2010:03) afirma que *“los diseños mixtos han ido cobrando fuerza día a día y cada vez son más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales, por lo que plantear una revisión sobre los mismos es pertinente para buscar fortalecer su aplicación en el área educativa”*. Siguiendo la metodología propuesta por Pereira (2010), este estudio emplea un enfoque metodológico mixto para investigar en detalle las dificultades lingüísticas, psicológicas y educativas que limitan la capacidad de expresión oral en aprendices argelinos de primer año de licenciatura. Enmarcado en un diseño no experimental, el objetivo principal de esta investigación es explorar estas barreras con el fin de mejorar el desarrollo de esta competencia lingüística. Según señalan León y Cortés (2004), la investigación no experimental se caracteriza por observar los fenómenos en su contexto natural, sin manipular deliberadamente las variables.

Para llevar a cabo este estudio, hemos implementado un cuestionario adaptado del instrumento desarrollado por Kalan (2007). Este cuestionario abarca una amplia gama de dimensiones, incluyendo datos personales, preferencias de destrezas lingüísticas, ansiedad lingüística, tipología de dificultades, así como la preparación preuniversitaria en relación con la expresión oral.

Además, llevamos a cabo una observación no participante en tres sesiones de comprensión y expresión oral, dos sesiones de fonética y dos sesiones de comprensión y expresión escrita. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de primer año de español en la Universidad de Laghouat, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años.

3. Descripción y análisis de resultados

A continuación, exponemos los resultados obtenidos después de analizar el cuestionario.

3.1. Destrezas que producen disfrute

Después de la ejecución del cuestionario, hemos obtenido los resultados de 37 sujetos que se ilustran en la siguiente tabla:

	Dentro del aula		Fuera del aula	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	porcentaje
Leer	4	10.8 %	1	2.7 %
Escuchar	8	21.6 %	4	10.8 %
Hablar	8	21.6 %	16	43.2 %
Escribir	2	5.4 %	2	5.4 %
Interactuar	15	40.5 %	9	24.3 %
Mediación	0	0 %	5	13.5 %

Tabla 1. Destrezas lingüísticas que generan disfrute dentro y fuera del aula (referencia, elaboración propia).

Esta tabla muestra los resultados obtenidos de la primera pregunta planteada, donde se representa el porcentaje de participación en cada actividad comunicativa individualmente. Nuestro objetivo con esta pregunta es entender las preferencias y los intereses lingüísticos de nuestros alumnos respecto a las habilidades comunicativas dentro del aula. Notamos que la mayoría de los estudiantes revelaron que disfrutaban interactuando (40.5%) y hablando (21.6%) en español en el aula. En contraste, las destrezas lingüísticas menos preferidas son la expresión escrita (5.4%) y la comprensión lectora (10.8%).

Al comparar los resultados de las preferencias de los encuestados dentro y fuera del aula, notamos que prefieren la expresión oral (43.2%) y la interacción (24.3%) en contextos informales de aprendizaje. Asimismo, las habilidades que generan menos disfrute en estos contextos informales son la lectura, la escritura y la audición. Estos resultados resaltan una clara preferencia por las habilidades comunicativas orales y la interacción interpersonal tanto dentro como fuera del entorno formal de aprendizaje.

3.2. Actividades comunicativas de lengua y ansiedad

Arnold (2000), junto con Stevick (1980), Oxford (1990), y O'Malley y Chamot (1990), han sido los precursores en el cambio significativo que ha experimentado la enseñanza de lenguas extranjeras últimamente. Este cambio ha implicado un creciente énfasis en las dimensiones afectivas y emocionales del aprendizaje (motivación intrínseca, empatía, inteligencia emocional, identidad y personalidad del aprendiz).

En la década de 1970, Chastain (1975) estudió la relación entre la ansiedad, el miedo y el aprendizaje de idiomas extranjeros. En la década siguiente, E. K. Horwitz, M. Horwitz y Cope (1991) formalizaron el concepto académico conocido como "ansiedad de lenguas extranjeras".

Investigaciones recientes han expandido considerablemente el panorama académico. Por ejemplo, Dörnyei (2005) ha profundizado en la motivación en las aulas de lenguas, subrayando cómo los aspectos emocionales intervienen en la persistencia y el logro académico. Asimismo, Dewaele y MacIntyre (2014) han explorado la inteligencia emocional y su impacto en la competencia comunicativa en segundas lenguas, mientras que Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) han examinado el modelo emocional del aprendizaje, explicando cómo la ansiedad afecta la motivación y el rendimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El objetivo fundamental del presente artículo radica en identificar las competencias lingüísticas que provocan ansiedad, tanto dentro del ámbito escolar como en contextos externos. En línea con lo observado por Young (2019), la persistencia de la ansiedad lingüística continúa siendo un tema de relevancia central que incide profundamente en el proceso de adquisición de lenguas, con implicaciones críticas para la práctica pedagógica contemporánea.

A continuación, exponemos una tabla que sintetiza los resultados conseguidos.

	Dentro del aula		Fuera del aula	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Leer	10	27 %	4	10.8 %
Escuchar	3	8.1 %	5	13.5 %
Hablar	11	29.7 %	8	21.6 %
Escribir	13	35.1 %	7	18.9 %
Interactuar	0	0 %	6	16.20 %
Mediación	0	0 %	7	18.9 %

Tabla 2. Destrezas lingüísticas que generan ansiedad dentro y fuera del aula (referencia, elaboración propia).

Los resultados obtenidos indican que la escritura es la habilidad lingüística que más ansiedad genera en el aula (35.10%), seguida por la expresión oral en segundo lugar (29.7%), y la lectura en tercer lugar (27%). Por otro lado, fuera del aula, la expresión oral es la principal fuente de ansiedad (21.6%), seguida por la escritura y la mediación, ambas con un 18.9%. En contraste, la lectura muestra un nivel reducido de ansiedad fuera del entorno escolar (10.8%) en comparación con su impacto en el aula.

Esta información revela diferencias significativas en cómo las habilidades lingüísticas afectan emocionalmente a los estudiantes, tanto dentro como fuera del contexto educativo formal.

3.3. Dificultades lingüísticas y afectivas de expresión oral

El propósito de esta pregunta es identificar las causas subyacentes que restringen la expresión oral de los estudiantes, abarcando barreras lingüísticas, emocionales y de formación

pedagógica en el contexto de la enseñanza secundaria. Los resultados conseguidos indican que las dificultades señaladas superan en todos los casos un valor promedio de 3, lo que refleja claras deficiencias en esta destreza. Los valores medios oscilan entre 3 y 4, indicando respuestas que van desde ocasionalmente hasta frecuentemente.

Destacan como los descriptores más prominentes las dificultades numeradas como 1, 2, 3, 6, 7, 15, 16 y 17, principalmente relacionadas con aspectos afectivos, seguidas por problemas de formación preuniversitaria y, en tercer lugar, por dificultades de naturaleza lingüística. En contraste, las dificultades lingüísticas y afectivas menos destacadas dentro del aula, según se observa en la tabla siguiente, son las numeradas del 4 al 13, con una media notablemente inferior.

Es importante señalar que las dificultades tienen un impacto mayor dentro del aula que fuera de ella.

	Dimensión afectiva	Dentro	Fuera
1	Tengo temor a equivocarme al hablar en público.	3,70	3,43
2	Siento ansiedad ante situaciones de comunicación oral.	3,46	3,43
3	Me resulta difícil responder rápidamente en conversaciones.	3,43	3,22
4	Me preocupa la evaluación crítica del profesor.	3,51	2,95
5	Me siento inseguro frente a las opiniones de los compañeros.	2,68	2,86
	Dimensión lingüística	Dentro	Fuera
6	Me cuesta encontrar o recordar el vocabulario adecuado.	3,59	3,43
7	Me preocupo demasiado por la gramática y no sé cómo expresar algo de manera correcta.	3,38	3,14
8	No tengo fluidez al hablar.	3,16	2,89
9	Tengo problemas con la pronunciación y la entonación.	2,86	2,92
	Dimensión didáctica	Dentro	Fuera
10	Considero que los temas abordados en expresión oral son superficiales	3,03	3,00
11	Los temas tratados en expresión oral son muy personales	2,65	2,84
12	El profesor no me brinda suficiente tiempo para hablar.	3,35	2,76
13	No logro comprender lo que los demás dicen.	2,57	2,81
15	No sé qué palabras utilizar.	2,84	2,76
	Dimensión de la formación preuniversitaria	Dentro	Fuera
16	No he participado en actividades de expresión oral en la secundaria.	3,43	3,59
17	La formación recibida en la enseñanza de la expresión oral en las escuelas argelinas es baja.	3,46	3,43
18	La enseñanza del español en las secundarias argelinas se centra más en la gramática y la redacción.	3,62	3,70
19	No hay tiempo suficiente para realizar actividades de expresión oral en la secundaria.	2,14	1,84

Tabla 3. Dificultades de la expresión oral (referencia, elaboración propia).

3.4. Corrección del error en expresión oral

Los resultados recabados revelan que el 75 % de los aprendices indican que la corrección inmediata de errores les desmotiva. Algunas veces, se sienten bloqueados cuando el docente interrumpe para corregirlos, lo que puede disminuir su motivación para proseguir con su producción oral. Igualmente, no les gusta que sus compañeros les corrijan porque se empiezan a reír de ellos. Un 6.25 % de los aprendices prefiere que el docente les corrija inmediatamente.

Cuando cometes errores, prefieres que	El docente permite que termines tu intervención antes de realizar correcciones.	75 %
	El docente corrija tus errores de manera inmediata.	18.75 %
	El docente brinda oportunidades a tus compañeros para que te corrijan.	6.25 %

Tabla 4. Corrección del error en la expresión oral (referencia, elaboración propia).

3.5. Tipología de actividades preferidas

A partir de estos resultados, notamos que los estudiantes prefieren actividades duales y plurales, ya que la mayoría de los aprendices consideran que dichas actividades grupales reducen su estrés al hablar en público y los bloqueos lingüísticos, por lo que pocos son los que se decantan por las actividades individuales. Hay otras estrategias y técnicas didácticas altamente motivadoras para el desarrollo de la expresión oral dentro y fuera del aula, como canciones, exposiciones planificadas, debates, charlas, TEDx, conversaciones espontáneas entre profesor y aprendiz, entrevistas, grabaciones de vídeo. Sería, por tanto, conveniente diseñar actividades duales y plurales para trabajar la interacción oral en situaciones reales (*convencer a sus padres para ir a estudiar en España, pedir la mano de su novia, preparar entrevistas de trabajo...*). En estas situaciones los aprendices aprenden a negociar el significado y la improvisación. Asimismo, el uso del dibujo como recurso didáctico en el aula fomenta la imaginación y la creatividad lingüística en nuestros estudiantes.

	Mucho	Bastante	Poco	Algo	Nada
Diálogos y conversación en parejas	62.2 %	18.9 %	10.8 %	00 %	8.1 %
Debate	54.1 %	29.7 %	10.8 %	0 %	5.4 %
Actividades lúdicas	64.9 %	24.3 %	5.4 %	5.4 %	0 %
Exposición individual de un tema	27 %	27 %	27 %	5.4 %	13.5 %
Juegos de rol	62.2 %	21.6 %	10.8 %	2.7 %	2.7 %
Teatralización	45.9 %	10.8 %	29.7 %	2.7 %	10.8 %
Improvisación	27 %	27 %	21.6 %	10.8 %	13.5 %
Trabalenguas	78.3 %		16.2 %	5.4 %	0 %

Tabla 5. Actividades preferidas por los estudiantes en la expresión oral (referencia, elaboración propia).

4. Discusión de resultados

Esta discusión de resultados se basó en el análisis de los datos estadísticos recogidos durante el proceso. Los resultados presentados permiten llegar a las siguientes conclusiones:

4.1. Pronunciación

Durante nuestras sesiones de observación no participante con estudiantes del primer curso de licenciatura, hemos observado dificultades significativas en la pronunciación. Específicamente, los estudiantes tienen dificultades para discriminar entre fonemas vocálicos y consonánticos como /e/-/i/, /o/-/u/ y /p/-/b/. Ejemplos comunes de errores incluyen confusiones como “leso-liso”, “me hermano-mi hermano”, “mourino-moreno”, y “nigro-negro”. Estos resultados coinciden con investigaciones previas. Por ejemplo, Derwing y Munro (2015) encontraron que los estudiantes enfrentan dificultades similares en la distinción entre fonemas vocálicos cercanos, mientras que Kang, Rubin y Pickering (2017) observaron problemas relacionados con la discriminación auditiva en fonemas como /e/ y /i/. Además, Major (2018) discutió las dificultades persistentes en la pronunciación, incluyendo la confusión entre consonantes como /p/ y /b/. Estas investigaciones respaldan nuestra observación de que en los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas, los errores de pronunciación y entonación son comunes, especialmente en entornos académicos como el que hemos investigado.

El origen de estos problemas puede atribuirse al trasfondo lingüístico del árabe, donde el sistema vocálico difiere considerablemente del español, limitándose a las vocales /a/, /i/, /u/. Como señala Poch Olivé (2004: 755-6), citado en Inmaculada (2015), los alumnos con este trasfondo tienen una tendencia marcada a conservar los rasgos de su lengua materna al aprender una nueva lengua.

Para abordar estas dificultades y mejorar la pronunciación entre los estudiantes de licenciatura, proponemos las siguientes estrategias:

- Utilizar la transcripción fonética o un diccionario en línea que les permita escuchar la palabra o frase correctamente.
- Priorizar la comprensión oral, puesto que la correcta percepción del mensaje facilita el aprendizaje.
- Usar un portfolio de expresión oral en el que guarda sus grabaciones, anotado sus errores en ficha de autoevaluación (Bedarnia, 2021).
- Repetir diálogos, textos y frases cada día durante al menos 15 minutos por sesión y preferiblemente por las mañanas, lo que permite recordar más fácilmente el mecanismo de la lengua.
- Ver películas y series, escuchar diálogos y obras de teatro. Lo principal es

disfrutar aprendiendo, así que si el estudiante se encuentra con personas que hablan bien el idioma, no debe dudar en comunicarse con ellas.

- Variar las actividades, como el juego del ahorcado, para desarrollar la conciencia lingüística y la pronunciación desde las primeras sesiones universitarias. Es recomendable usar esta técnica tanto en la sesión de fonética como en la de expresión oral para repasar el abecedario y fortalecer la competencia léxica de los aprendices. Después de aprender el vocabulario, iremos practicando diciendo letras; si la pronunciación es incorrecta, trazaremos un elemento del ahorcado.

- Otra actividad muy beneficiosa es la de pares mínimos. Esta actividad consiste en un ejercicio de escucha selectiva: el aprendiz escucha y tacha la palabra que aparece primero (“ligado-legado”, “beso-viso”; “miro-mero”, “dije-deje”...). De igual modo, el dictado es una excelente actividad, a menudo marginada en el aula, con la que se puede mejorar la ortografía y la conciencia lingüística de nuestros discentes.

4. 2. Temas tratados y la expresión oral

Cabe señalar que elegir temas se presenta como uno de los desafíos más complejos en dicha destreza, debido a la intrincada naturaleza del proceso de selección. Ante todo, y para llevar a cabo esta tarea, el docente ha de pensar en el nivel de los aprendices, sus gustos, su contexto sociocultural, las metas lingüísticas, los objetivos didácticos y las metas educativas planteadas y el estilo del aprendizaje de cada uno de ellos. Los temas seleccionados no deben ser ni demasiado personales ni demasiado superficiales. Como problema ante este punto hemos visto que a los aprendices les cuesta hablar en temas políticos, religiosos y/o económicos, por varios motivos que dependen de falta de conocimientos previos y carencia del léxico apropiado al tema tratado. Asimismo, el interés de los estudiantes juega un rol importante en la participación estudiantil en dicha destreza.

Cultura y Tradiciones	Medio Ambiente y Sostenibilidad	Tecnología y Sociedad
Celebraciones culturales locales e internacionales	Problemas ambientales globales como el cambio climático	Impacto de la tecnología en la vida cotidiana
Patrimonio cultural y su preservación	Iniciativas y políticas de sostenibilidad	Ética y privacidad en la era digital
Diversidad Cultural y Social	Economía y Desarrollo	Educación y Aprendizaje
Integración multicultural en las sociedades contemporáneas	Desigualdad económica y medidas para combatirla	Reformas educativas y su impacto en el aprendizaje
Desafíos y beneficios de la	Innovación y emprendimiento en	Importancia del aprendizaje

diversidad cultural	economías emergentes	continuo en el desarrollo profesional
---------------------	----------------------	---------------------------------------

Tabla 6. Propuesta de temas de expresión oral (referencia, elaboración propia).

4.3. Ansiedad y expresión oral

La ansiedad por cometer errores al hablar dificulta a los estudiantes argelinos, influenciada por diversos factores como el vocabulario limitado, la timidez, el nivel académico, el comportamiento del profesor hacia los errores, la dinámica con los compañeros, la falta de motivación y un alto componente emocional. Estos elementos crean un impacto emocional negativo en los aprendices, potencialmente desencadenando ansiedad lingüística, como señalan Moliné y D'Aquino (2004) y Arnold y Brown (2000), citados en Kalan (2007). La ansiedad no solo genera estados nerviosos y temores, deteriorando el rendimiento académico, sino que también afecta negativamente la capacidad cognitiva al desviar la energía mental hacia la preocupación en lugar de facilitar la tarea específica. Investigaciones adicionales, como las de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), Gregersen (2003), y MacIntyre, Gregersen y Mercer (2016), han examinado cómo la ansiedad al aprender otra lengua afecta la forma en que los estudiantes se expresan oralmente.

Para solucionar esta barrera afectiva, sugerimos los remedios siguientes:

- El error constituye una faceta inherente al proceso de aprendizaje, aún hay profesores que están obsesionados con una modalidad conductista de la corrección gramatical y consideran que el error del aprendiz es una conducta negativa que ha de ser reparada inmediatamente (Arroyo, 2016).
- La corrección del error debe ser concebida como una corrección con fines didácticos (Moliné y D'Aquino, 2004: 7) que genera la construcción de un nuevo aprendizaje, es decir, una corrección con fines didácticos.
- Interesarse por el contenido transmitido e indicar la corrección gramatical al final con suavidad y de una manera indirecta. La reacción negativa del profesor hacia el error impide que los alumnos se expresen oralmente por el miedo a cometer errores.
- Enseñarles estrategias y técnicas adecuadas para evitar el miedo a hablar en público, motivarles, usar actividades graduales, repetir varias veces hasta la consecución satisfactoria.
- Potenciar la autoestima del discente para hablar en público mediante aplausos, o un *"lo has hecho genial"*, *"eres capaz de hacerlo"*...
- Crear un ambiente de confianza.
- Empatizar con los estudiantes para evitar el miedo escénico y la ansiedad lingüística.

Conclusión

La investigación reveló que los estudiantes del primer año de licenciatura enfrentan importantes desafíos en la expresión oral del español. Estas dificultades, identificadas a través de un cuestionario y observación en clase, tienen su origen en factores emocionales, una formación previa insuficiente en competencias orales, y problemas lingüísticos como limitaciones en el vocabulario y la tendencia a recurrir a la lengua materna cuando se enfrentan a dificultades expresivas en español.

La validación de nuestras hipótesis ha confirmado que las dificultades de los estudiantes para expresarse oralmente son multifactoriales y significativas. Es evidente que la formación previa en lengua oral es insuficiente, lo que compromete su habilidad para comunicarse efectivamente en español. Por lo tanto, hemos propuesto estrategias y soluciones dirigidas a los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Es recomendable que los profesores adopten una actitud proactiva y empática en el aula, proporcionando un entorno de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para cometer errores y aprender de ellos. Esto incluye la implementación de actividades orales variadas y motivadoras que sean relevantes para los alumnos. También, proponemos mejorar la formación de los docentes para que estén más preparados para afrontar los retos particulares de la destreza oral.

Pues, nuestros hallazgos destacan la urgencia de mejorar la enseñanza de la expresión oral en las universidades argelinas, mediante enfoques pedagógicos adaptados al nivel, intereses personales y necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, para mejorar su desempeño en esta asignatura.

Bibliografía

- ARNOLD, J. (Ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BARALO, M. «El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE», *Carabela*, 27, 2000, 5- 36.
- BEDARNIA, M. (2021). «El uso del portfolio como herramienta de autoevaluación en la enseñanza superior». *Revista de Letras e idiomas*, 21, 1, 201-208. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/416/21/1/167295>
- BOQUETE MARTÍN, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, 2012.

- CABEZUELO, M. (2005). Creencias y Actitudes de Alumnos Griegos sobre el Aprendizaje Oral del Español. Biblioteca Virtual RedELE, 5 (1), pp. 1-146. Obtenido de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20403a2a-6a59-4e18-92a3-dd72470f61d1/2006-bv-05-02cabezuelo-pdf.pdf>.
- CANALE, M. & Swain, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1(1), 11-47
- CESTERO, A. M. (2000). «Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras», *Carabela*, 27, , 69-86.
- CHASTAIN, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- CORTÉS, M. E., y Iglesias León, M. 2004. *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.
- DERWING, T. M., & MUNRO, M. J. (2015). Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. John Wiley & Sons.
- DEWAELE, J. M., & MACINTYRE, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- DÖRNYEI, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.
- EGUSKIZA, M. J. E I. PISONERO (2000). «El desarrollo de la expresión en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños y a niñas», *Carabela*, 27, 87-110.
- GARCÍA, J.: «Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de ELE», *Carabela*, 27, 2000, 111-132.
- GREGERSEN, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language anxiety's debilitating effects. *Foreign Language Annals*, 36(1), 11-15.
- HORWITZ, ELAINE K., HORWITZ, MICHAEL B. Y COPE, JO ANN, «Foreign Language Classroom Anxiety» en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (eds.) (1991): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp. 27-36.
- KALAN, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. In Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 981-996). Universidad de La Rioja
- KANG, O., RUBIN, D. L., & PICKERING, L. (2017). Suprasegmental training enhances native judgments of second language vowel intelligibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 807-837.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres: Longman, 1985.

- MACINTYRE, P. D., GREGERSEN, T., & MERCER, S. (2016). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 100(3), 599-611.
- MAJOR, R. C. (2018). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- MOLINÉ, R.; D'AQUINO, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.
- O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, MA: Newbury House.
- _____ (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 77-86.
- PEREIRA PÉREZ, Z. 2011. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- PEKRUN, R., & LINNENBRINK-GARCIA, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- SANTOS De La Rosa, I. (2015). *El reto de la calidad comunicativa: estrategias para la competencia en la pronunciación/e/-/i*. Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán
- STEVICK, E. W. (1980). *Teaching Languages: A way And ways*, rowley. ma: Newbury House.
- TORREMOCHA, I. «Los textos orales en la clase de ELE», *Glosas Didácticas*, 12, 2004, 121- 126.

Biografía del autor:

Mebarka BEDARNIA, Profesora de Didáctica de Lengua Española en la Universidad Amar Télidji Laghouat (Argelia). Investigadora en el campo de la didáctica del texto y el análisis del discurso en la Universidad de Orán, con una investigación centrada en el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de comprensión y expresión escrita.