

BIODATA

Mila Vieco (milavieco@gmail.com) es profesora de español en el Instituto Cervantes de Manila desde hace catorce años. Es licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid y Master de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Tiene una amplia experiencia en la enseñanza de español en diferentes países y colabora en programas de formación docente. Interesada en investigar el uso de las nuevas tecnologías en clase de español así como los factores afectivos, tan importantes dentro del aula.

RESUMEN

En la actualidad aprender español es, para muchos estudiantes universitarios, una tarea que conlleva ansiedad y que, a veces, supone una dificultad para lograr sus objetivos académicos. Para intentar entender el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, en este artículo abordamos algunos elementos de la dimensión afectiva y emocional, y mostramos aspectos teóricos de varios autores. El fin de todo esto es promover la creación de estrategias comunicativas teniendo en cuenta los aspectos afectivos que motivan el aprendizaje efectivo prestando más atención a las emociones y sentimientos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: afectivo, emocional, ansiedad, estrategias, comunicativas

EMOTIONS STRIKE BACK IN THE SPANISH CLASS

Nowadays, learning Spanish is, for many university students, a task that entails anxiety and that, sometimes, it is a difficulty in order to achieve their academic goals. In order to understand the learning process from the perspective of the student, in this article we approach some elements of the affective and emotional dimension, and we show theoretical aspects of several authors. The aim of all this is to promote the creation of communicative strategies taking into account the affective aspects that motivate effective learning paying more attention to the emotions and feelings of the students during the learning process.

KEY WORDS: affective, emotional, anxiety, strategies, communicative

"Only from the heart can you touch the sky"
Rumi

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años como profesores de español hemos de destacar los factores afectivos como fundamentales para el aprendizaje de la lengua. El gran potencial de reforzar las emociones y conectar los contenidos que enseñamos con las vidas de los alumnos hace que sientan la lengua que aprenden como algo cercano que les ayuda a relacionarse y a encontrar puntos de identificación con el profesor y los demás alumnos.

Jane Arnold (2001) afirma que "para facilitar un aprendizaje efectivo y afectivo en las clases de lenguas hay que despertar sensaciones, reflexiones, pasar a la acción con estrategias cooperativas y tareas enriquecedoras". Memoria y emoción están íntimamente ligadas. Cuando lo que aprendemos nos despierta emociones, somos capaces de memorizar más rápidamente. El manejo adecuado de las emociones hace que el proceso de aprendizaje se beneficie, ya que las emociones interactúan con los procesos cognitivos.

El aprendiz de lenguas debe tomar el control de sus sentimientos y ser consciente de estos. Es muy importante trabajar en el aula creando un clima agradable de aprendizaje. En nuestra experiencia es absolutamente necesario que los estudiantes participen en clase motivados, sintiéndose confiados y cómodos, dejando de lado la ansiedad que conlleva aprender una nueva lengua. Por eso, los profesores no solo tenemos que preparar actividades por parejas para cubrir contenidos lingüísticos; también hay que implicar a los alumnos creando actividades de movimiento con juegos, tareas de

calentamiento y comprobar la satisfacción de nuestros estudiantes con encuestas cada poco tiempo para ir ajustando la dificultad de las tareas a sus intereses y objetivos dependiendo de su ritmo de aprendizaje. Si queremos que los estudiantes aprendan de forma eficiente hay que hacer que se sientan lo más cómodos posible. Esto conlleva que, al planificar estrategias de enseñanza-aprendizaje, hay que tener muy en cuenta los aspectos afectivos que permiten a los estudiantes implicarse en el aprendizaje de la nueva lengua.

El término emoción viene del latín *emotio* – *onis* que significa el impulso que induce a la acción. Es indudable que las emociones y sentimientos son clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la necesidad de motivar a los estudiantes para garantizar un aprendizaje efectivo. Maturana y Verder-Zöllner (1997) manifiestan que "los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad".

El Marco Común Europeo habla también de la actitud y la motivación como factores importantes relacionados con lo afectivo en los actos comunicativos en el apartado 5.1.3. La competencia «existencial» subrayando que "la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal."

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm).

Según MacIntyre, "language learning is a cognitive activity that relies on encoding, storage, and retrieval processes, and anxiety can

interfere with each of these (...)” (1994, p.96). La ansiedad, por tanto, es un factor que incide en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Desde mediados de los 70, los estudios de los factores que provocan ansiedad se han multiplicado. En 1986, Horwitz, Horwitz y Cope crearon una escala para medir la ansiedad en la clase de lengua extranjera (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*). Algunos estudios hablan de los efectos positivos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: “anxiety might enforce students who have higher self-esteem and strong motivation to develop more positive attitude, favorable motivational intensity, use more appropriate strategies, arouse their potential, and achieve better outcome” (Hou, 2017). Otros incluyen que “la ansiedad puede tener influencia en la confianza en sí mismos de los estudiantes y en sus comportamientos de aprendizaje de lenguas tales como la motivación, la actitud y el uso de las estrategias” (Wu, 2010).

En este estudio nos vamos a centrar en la propia experiencia de los profesores de lenguas extranjeras que focalizan sus investigaciones en el refuerzo de los factores afectivos y las emociones en el aula para disminuir la ansiedad de los estudiantes. Según sus experiencias, “el aprendizaje es más eficaz cuando se da importancia a los factores afectivos en el aula” (Stern, 1983; Rodríguez, Plax and Kearney, 1996; Underhill, 2000; Williams y Burden, 1999; Schumann, 2000; Arnold, 2000; Fonseca 2002; Dörnyei and Murphey, 2003). Para conocer lo que sucede en realidad con las emociones en las clases de los estudiantes de español de la universidad de Black Hills en Dakota del Sur (E.UU.), hemos creado un cuestionario de 29 preguntas basado en el que diseñaron Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Las respuestas de los estudiantes nos han permitido conocer cómo se sienten durante sus clases de español y qué tipo de emociones predominan al realizar actividades orales con sus compañeros (*me siento seguro, me preocupa, me da vergüenza, me apetece, me*

siento a gusto, estoy más nervioso, me da miedo, me agobia, me enfado, etc.).

La estrategia de investigación de este estudio se encuadra dentro del marco de la investigación cualitativa bajo el método fenomenológico, pues se ha detectado la ansiedad como problema en las clases de español de estudiantes universitarios y se propone un acercamiento para solucionarlo estudiando a fondo el papel de las emociones y la ansiedad al expresarse oralmente en el aula de español. Por último, se proponen unas estrategias que ayuden a reducir dicha ansiedad. La atención se ha centrado en las experiencias de los participantes y en sus sentimientos y perspectivas sobre la ansiedad cuando hablan en español. Los estudiantes respondieron a unas preguntas con todo detalle sobre lo que piensan sobre el tema de la ansiedad en clase de español. Esto nos ha ayudado a clarificar los factores que ellos creen que les causan ansiedad, cómo se manifiesta y cómo hacen para intentar reducirla.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LAS EMOCIONES EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO EXPERIENCIAL CON ESPECIAL MENCIÓN AL FILTRO AFECTIVO DE KRASHEN

Una de nuestras metas como docentes de ELE es desarrollar la competencia comunicativa, como se señala en el *Marco común de referencia europeo* donde se indica la importancia de preparar al alumno para la comunicación y recomienda “asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que

les permitan satisfacer las necesidades comunicativas” (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm#s1).

Sin embargo, a pesar de realizar actividades comunicativas en nuestras clases, con frecuencia nuestros estudiantes no consiguen alcanzar la competencia comunicativa deseada. Por tanto, proponemos profundizar en los aspectos afectivos y las emociones que se experimentan en la clase basándonos en el enfoque comunicativo experiencial. Nos referimos a conectar las tareas propuestas en el aula con el conocimiento previo de los estudiantes, gracias a las emociones que se despiertan y que experimentamos durante el aprendizaje.

Sin duda, la dimensión emocional es una variable clave en el uso de los idiomas extranjeros (Arnold y Brown, 2000; Jarie, 2016). Marcos-Llinás (2007) establece la importancia de las emociones en el rendimiento educativo, ratificando que las posibles diferencias en el nivel de aprendizaje se deben, en parte, a la influencia de la afectividad en la adquisición de la LE y que altos niveles de ansiedad dificultan tanto el aprendizaje como la puesta en práctica de los conocimientos.

De nada sirve enseñar gramática y léxico si no conseguimos que haya comunicación. Por consiguiente, la enseñanza no debe ser sólo comunicativa sino experiencial. Hay que hacer que sientan cercano lo que aprenden y que les activen emociones para que les ayuden a relacionarse con los otros estudiantes y con el profesor.

Para facilitar este aprendizaje bajo el enfoque comunicativo experiencial hay que provocar sensaciones haciendo que el estudiante reflexione llevando a cabo estrategias cooperativas para resolver las tareas propuestas. En el aprendizaje experiencial de una

segunda lengua, la conexión emocional entre los materiales, los estudiantes y los profesores es fundamental. Sara Briggs en *How to make learning relevant to your students and why it's crucial to their success* (2014) propone:

- Utilizar el suspense para activar el interés de los alumnos por lo que se va a aprender a continuación.
- Hacer que los alumnos dirijan su aprendizaje: darles varias opciones para que elijan cómo aprender algo en concreto o pedirles a ellos mismos que diseñen su propia actividad.
- Conectar lo que se aprende con sus vidas y con lo que ya saben: antes de introducir algún tema, hacer lluvia de ideas para ver lo que los alumnos ya saben del tema, lo que les interesa y lo que les gustaría saber.
- Enseñar cosas útiles: antes de que el alumno se pregunte para qué quiero yo saber esto, debemos darles pistas de por qué es importante que lo aprendan.
- Construir afinidades (“relatedness”): es importante que los alumnos tengan una buena relación con los profesores de tal manera que quieran aprender algo por el mero hecho de que el profesor se lo quiere enseñar, lo que para ellos quiere decir que es importante. Podemos ayudarles a darse cuenta de que lo que les estamos enseñando es interesante y merece la pena saberlo.

Así pues, en este tipo de enfoque comunicativo experiencial son fundamentales los factores afectivos ya que el afecto es un motivador intrínseco como señalan Rodríguez, Plax and Kearney (1996: 297) “affect is by definition, an intrinsic motivator. Positive affect sustains

involvement and deepens interest in the subject matter". En nuestra experiencia el afecto es un requisito importantísimo para que el aprendizaje sea eficaz: "people who engage in intrinsically interesting activities experience positive affect. The positive affect they experience, however, is closely tied to their experience with the task and it is largely an epiphenomenal experience" (Deci, 1987). La noción de afectividad incluye todos los elementos de los sentimientos, la emoción, las vivencias y los estados de ánimo que condicionan la conducta del ser humano y que median en el aprendizaje de los idiomas pues están presentes en la realidad del aula (Arnold, 2005). Entender la labor que ejerce el componente afectivo en el proceso de enseñanza de un individuo es preocuparse por la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas y, por consiguiente, crear reacciones positivas y facilitadoras que proporcionarán una luz a los profesores para comprender mejor la forma de aprendizaje de sus estudiantes y aplicar los métodos más eficaces (Arnold, 2005).

Por todo ello, hay que prestar mucha atención a los factores afectivos y a las emociones en nuestras clases ya que, tanto a nivel académico como personal, los resultados positivos son significativos. Con el objetivo de comprender mejor el papel del profesor durante el proceso de aprendizaje y cómo los factores afectivos influyen de forma significativa, Underhill (2000) presenta el modelo de tres tipos de docentes, que pasamos a explicar a continuación. En primer lugar, encontramos al "Lector", que conoce la materia, en este caso el español. Se trata del requisito mínimo, hasta que el "Lector" es consciente de que no es suficiente y se esfuerza en buscar nuevas opciones, pasando a lo que Underhill denomina "Profesor", que conoce métodos y técnicas de enseñanza. A lo largo de sus clases van surgiendo problemas que no puede resolver y se convierte en "Facilitador", que además de español y metodología de la enseñanza

"crea un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad". Aquí se incluyen las relaciones internas de las personas y su relación con el grupo (Underhill 2000: 147-8).

De esta forma, creemos que la figura del "Facilitador" es clave durante la interacción oral de los estudiantes en nuestras clases; dichas interacciones suponen un riesgo para el estudiante que teme fallar o equivocarse. El "Facilitador" hace que la toma de riesgos durante la interacción sea un proceso crucial para aprender una lengua en clase. Todos aprendemos de nuestros errores y la clase de lenguas extranjeras no es una excepción.

Por eso, el buen clima creado en clase por el 'Facilitador' hace que, cuando los estudiantes se arriesgan, los errores se conviertan en experiencias que te enseñan "how to calculate the next risk" (Brown, 2001, p. 428). En efecto, en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el componente afectivo desempeña un papel importante como menciona Stern, 1983: 386: "the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills represented by aptitude assessment".

Todo ello nos sugiere que hay que tener en cuenta que el deseo de comunicarse con alguien, la motivación del grupo, la autoconfianza y las actitudes entre los grupos tienen relación directa con lo afectivo en la enseñanza de la lengua en el aula. Durante nuestras clases, debemos disminuir el efecto de las emociones negativas como la ansiedad y reforzar los positivos como la autoconfianza. Uno de los autores que estudió el efecto de la ansiedad es Stephen Krashen, a través de la hipótesis del filtro afectivo (1982). En sus investigaciones, se observa que la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición de una lengua extranjera. Krashen señala la

ansiedad como uno de los factores afectivos que actúa de forma negativa en la adquisición de una lengua (1982: 30). Según la hipótesis del filtro afectivo, que relaciona los factores afectivos (ansiedad, motivación y autoconfianza) con la habilidad de influir en el éxito durante el aprendizaje de una lengua extranjera, Krashen subraya que “he believes them mediators between the linguistic input of the classroom situation and the student’s ability to learn”.

Un hecho evidente es que los aprendices varían con respecto al nivel o a la fuerza de sus filtros afectivos. Esto quiere decir que los estudiantes cuyas emociones no son buenas para la adquisición de una nueva lengua construyen un filtro psicológico que, aunque les permite captar el sentido del mensaje, impide que la información llegue a la región del cerebro responsable de procesar esa información lingüística. En consecuencia, ese filtro bloquea mentalmente o impide de forma parcial el uso óptimo del *input* lingüístico. Cuanto más fuerte es ese filtro psicológico, más posibilidades hay de que el aprendiz fracase en su aprendizaje.

En cambio, aquellos estudiantes con actitudes emotivas más favorables, no solo acrecientan su *input* lingüístico, sino que también adquieren un filtro psicológico que deja pasar más cantidad de *input* y, por consiguiente, el aprendizaje aumenta considerablemente. Con todo ello, la información nueva de la lengua que se está aprendiendo pasa con más facilidad a otros niveles cognitivos que posibilitan un procesamiento más eficaz de la nueva lengua y por ello mejores niveles de competencia a lo largo del tiempo (Krashen, 1982: 30-31).

Todo esto es relevante para la docencia pues la dimensión afectiva respecto a la ansiedad influye de forma considerable en el aprendizaje de una lengua extranjera: “the input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in new way. The

effective language teacher who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation” (Krashen, 1982: 31). De acuerdo con los trabajos de Krashen (1981), la hipótesis del filtro afectivo explica el papel de los factores afectivos durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sugiere que las variables emocionales pueden hacer que una parte importante del input que se enseña en clase no llega a la parte del cerebro responsable del aprendizaje “he found that a high level of stress and anxiety creates a filter that impedes learning, blocks the intake, and reduces L2 acquisition. When the filter is up, input can’t reach those parts of the brain where acquisition occurs”.

Por todo ello, es necesario crear un ambiente acogedor donde los estudiantes se sientan a gusto para aprender una lengua extranjera. Los profesores de lenguas debemos ser conscientes de la importancia de que los estudiantes tomen riesgos sin tener miedo a cometer errores, pues ello reduce considerablemente el estrés y la ansiedad e incrementa la motivación y la confianza en sí mismos, ya que Krashen afirma que “provides opportunities for language acquisition to occur more efficiently and quickly among the learners” (2003).

3. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VARIABLE DE LA ANSIEDAD EN LA EXPRESIÓN ORAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DAKOTA DEL SUR

En este artículo hemos seguido el método de investigación cualitativa puesto que se ocupa de las opiniones, experiencias y sentimientos de los individuos, por lo que el objetivo explícito de la investigación es explorar las opiniones de los participantes sobre la situación que se estudia, en nuestro caso la ansiedad dentro del aula de español.

Dicho método de investigación cualitativa tiene lugar en el entorno natural, sin ningún intento de manipular la situación en el estudio. Los estudios cualitativos suelen utilizar, por lo general, muestras mucho más pequeñas de participantes que las cuantitativas. Otra cualidad de este tipo de metodología es que es fundamentalmente interpretativa, lo que significa que el resultado de la investigación es, en última instancia, el producto de la interpretación subjetiva de los datos por parte del investigador.

En esta investigación cualitativa hemos estudiado la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Para ello hemos adaptado unas encuestas, para conocer de cerca los sentimientos de nuestros estudiantes. Usando el método cualitativo podemos descubrir significados sutiles que se pierden inevitablemente en la investigación cuantitativa. La investigación cualitativa se centra en describir, comprender y aclarar una experiencia. El objetivo principal del muestreo es encontrar individuos que puedan proporcionar información rica y variada sobre el fenómeno que se investiga para maximizar lo que podemos aprender.

Dentro de esta investigación cualitativa hemos seguido el método de investigación fenomenológica que trata de describir los significados vividos. La fenomenología trata de explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

La fenomenología proporciona una comprensión profunda de un fenómeno como lo experimentan varios individuos. Conocer algunas

experiencias comunes puede ser valioso para nosotros los profesores de lenguas extranjeras. La fenomenología puede implicar una forma simplificada de recopilación de datos al incluir encuestas y entrevistas individuales o múltiples con los participantes. Los participantes en el estudio deben ser elegidos cuidadosamente para ser individuos que hayan experimentado el fenómeno en cuestión, de modo que el investigador, al final, pueda forjar un entendimiento común.

Según McKay (2006:l), para los profesores, una de las principales razones para investigar es la de ser profesores más efectivos. La investigación contribuye a una enseñanza más eficaz, no ofreciendo respuestas definitivas a las preguntas pedagógicas, sino más bien proporcionando nuevos conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las preguntas iniciales que teníamos en mente al comenzar este estudio eran: ¿qué ansiedad experimentan nuestros estudiantes universitarios y cómo la experimentan?

La ansiedad es uno de los factores negativos que se relaciona con sentimientos como la frustración, la inseguridad y el miedo: "Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" (Horwitz *et al.*, 1986: 125). A finales del siglo XX varios investigadores comenzaron a estudiar el constructo "ansiedad lingüística" o "language anxiety", que se entiende como el tipo de ansiedad debida al aprendizaje o al uso de otro idioma. Se distingue de la ansiedad general (Gardner y MacIntyre, 1993), ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una lengua extranjera (LE). Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 126) pioneros en el descubrimiento de la ansiedad lingüística, la definen como "un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona

con el auto-concepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idiomas y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo”.

Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en una LE. Los estudiantes tienen niveles de ansiedad más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y dicha ansiedad se concreta en el rechazo a comunicar en el idioma (Liu y Jackson 2008).

Brown (1994) hace la distinción entre la ansiedad como la predisposición permanente de estar ansioso y la ansiedad temporal como las sensaciones que se experimentan en relación con una situación concreta.

Muchos estudios (Horwitz *et al.*, 1986; MacIntyre y Gardner 1991; Young 1991; Phillips 1992) realizados sobre los estados de ansiedad indican que la ansiedad al hablar otro idioma puede tener un efecto negativo en el proceso de aprendizaje del idioma. Por el contrario, Bailey (1983, en Brown, 1994) señala que cierta preocupación o ansiedad es un factor positivo. Este tipo de ansiedad se describe como algo positivo que facilita el proceso de aprendizaje: “a certain degree of concern, anticipation and curiosity can be useful and even necessary to achieve, but too much anxiety can have an inhibiting effect and impede the process of successful language learning”.

De todos es sabido que los alumnos que aprenden una lengua extranjera sienten ansiedad en algún momento de su aprendizaje, hecho que les hace sentirse vulnerables y afecta al éxito de dicho aprendizaje. Allwright y McMillan Baley (1991) mencionan que se despierta ansiedad entre los aprendices de lenguas extranjeras

porque no dominan la lengua y se les priva del uso de su lengua materna en clase, por ello la expresión y comprensión oral son las más afectadas en este aprendizaje. MacIntyre y Gardner (1994) también confirman que hablar en el aula es una de las habilidades que mayor ansiedad produce en los discentes.

Según Tobías (1994), la ansiedad impide el procesamiento previo y eficaz de los nuevos conocimientos que se están adquiriendo; entonces, el individuo presenta dificultades para entender y organizar. Asimismo, cuando se solicita al estudiante aplicar la nueva información en situaciones específicas, es incapaz de recordar lo que ha aprendido. Este es el caso de algunos estudiantes que evitan hablar porque no están preparados, no muestran interés o no quieren expresarse; gran parte de su ansiedad proviene de sentimientos de alienación en la clase, de una falta de confianza, o porque los estudiantes temen la comunicación en sí (Daly, 1991). Esto es debido a que el estudiante, en sus primeras etapas de estudio, apenas puede expresarse como quisiera en la lengua meta. Por tanto, se siente extraño cuando intenta comunicarse oralmente. Los estudiantes que experimentan ansiedad en clase a menudo basan su miedo en una evaluación inexacta de sus causas. Imaginan “peligro” donde no necesariamente existe y no cuentan con un plan efectivo de acción para enfrentarse a su ansiedad.

Con el tiempo y en diferentes situaciones de aprendizaje, los estudiantes de lenguas desarrollan comportamientos comunicativos que parecen funcionar y que les llenan de expectativas positivas. El objetivo en nuestras clases es que aprendan a convertirlas en una parte regular de su repertorio comunicativo. Sin embargo, si las experiencias que han tenido son negativas, la ansiedad lingüística aparece y, si estas experiencias negativas continúan, puede que esa ansiedad se convierta en algo normal. De esta manera el estudiante

comienza a estar nervioso de forma habitual y a tener una actuación en clase muy escasa. La ansiedad se asocia a una variedad de estados emocionales y fisiológicos, que incluyen sentimientos de tensión incluso en situaciones donde la causa inmediata de tal tensión no es aparente.

La ansiedad lingüística se relaciona con la cognición ansiosa negativa centrada en uno mismo durante la interacción. Los estudiantes muy ansiosos a menudo tienen una percepción relativamente negativa de sí mismos, lo que subestima la calidad de su capacidad de hablar en comparación con los demás. Mientras algunos argumentan que es necesaria una cierta dosis de ansiedad para el aprendizaje de idiomas, para muchos estudiantes el nerviosismo los distrae de atender y recordar el nuevo idioma y, por lo tanto, afectará la práctica requerida para que la nueva lengua se asimile.

Con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro (Arnold y Brown 2000: 26-7). Horwitz, Horwitz y Cope (1986) afirman que la utilización de una lengua extranjera implica factores emocionales positivos o negativos que pueden afectar al proceso de aprendizaje y al rendimiento en la lengua extranjera en cuestión. Uno de los factores determinantes es precisamente el de la ansiedad lingüística: 'la ansiedad lingüística es la aprensión experimentada frente a una situación que requiere el uso de una segunda lengua extranjera con la cual el individuo no dispone de todo su potencial comunicativo [...] lo que provoca la propensión de los individuos a reaccionar de forma nerviosa cuando hablan, escuchan, leen o escriben en este otro idioma (MacIntyre, 1999: 5).

Quizá resulte útil considerar que la ansiedad es una emoción que aparece ante situaciones que representan peligro y que prepara al individuo para proceder ante ellas mediante una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales. Los estudiantes que sufren altos niveles de ansiedad no suelen adaptarse adecuadamente y manifiestan un peor rendimiento académico. En la mayoría de los casos, la ansiedad lingüística se manifiesta a la hora de llevar a cabo las tareas comunicativas definidas en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Delicado, 2011). Estas competencias se consideran básicas en el aprendizaje y uso real de una lengua:

“la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan” (Young, 1999: XII).

Al analizar la ansiedad lingüística, caracterizada por sentimientos de tensión, nerviosismo, timidez, pánico, miedo, aprensión, inseguridad, incomodidad, vergüenza, agotamiento y cólera, vemos que tiende a manifestarse como un conjunto de rasgos experienciales ante situaciones específicas en la enseñanza de una lengua como afirman Awan *et al.*, 2010: 37, Mak, 2011: 207, Liu y Jackson, 2008: 75, Von Wörde, 2003: 4. Dicha ansiedad surge principalmente en las actividades de expresión oral en clase. Según Mak (2011: 210), los factores desencadenantes son: el hablar en público sin haberse preparado, ser corregidos frente a compañeros de clase al hablar, porque el profesor no deja suficiente tiempo para hablar, porque no se permite utilizar la lengua materna en clase de lengua extranjera, o por la interacción con nativos ya que hablan demasiado rápido.

Desde el punto de vista de algunos estudios recientes (Arnaiz y Guillén, 2013; Hasan y Fatimah, 2014; Marzec-Stawiarska, 2015; Zimny, 2014), se puede afirmar que la ansiedad lingüística consiste en

la aparición de una emoción negativa a la hora de hablar o utilizar un idioma extranjero, que afecta al rendimiento en la lengua extranjera y en su uso. Tal emoción negativa se concreta en el miedo de los estudiantes a la hora de realizar un acto de comunicación en la LE. Se trata de "el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera" (Gardner y MacIntyre, 1993: 268).

La mayoría de los estudiantes hemos sentido ansiedad, ligada sin duda alguna a la autoestima y la inhibición. Al realizar tareas que requieren cierto grado de riesgo exponemos a los estudiantes a dudar de sí mismos y a sentir temor. La ansiedad en sí se caracteriza por una serie de alteraciones del sistema nervioso, llegando a sentir tensión muscular, sudoración, molestias en el estómago, temblores, escalofríos, dolores de cabeza, palpitaciones y alteraciones en la respiración (Von Wörde 2003: 8). Los pensamientos negativos inundan nuestra mente, sintiéndonos amenazados y con la autoestima muy baja. Liu y Jackson (2008) realizaron un estudio donde se muestra a estudiantes cuando se expresan de forma oral con la cabeza llena de pensamientos negativos sobre una supuesta evaluación negativa. Estos aprendices manifiestan sentimientos de inseguridad cuando pronuncian y por ello apenas tienen confianza en sí mismos (2008: 77).

Varias investigaciones indican de forma concluyente que la ansiedad como estado psicológico supone igualmente dificultades para la concentración o para el recuerdo (Hewitt y Stephenson 2012: 180). Dicha ansiedad hace que se ejecuten movimientos repetitivos con los pies o con las manos, además de manipular objetos de forma nerviosa (Von Wörde 2003: 8). A veces, los estudiantes faltan a clase, manifiestan aburrimiento durmiéndose en clase y no hacen las tareas asignadas: "avoidance was another fairly common manifestation of

anxiety; oftentimes people will begin to not show up to class. Other students practiced a more subtle form of avoidance. One student of French said that he wrote in his book, drew pictures in it, or organized his date planner during class. One student reported a rather extreme form of classroom avoidance, I've seen people just go right to sleep" (Von Wörde, 2003: 8). En realidad, la actitud fatalista parece ser una forma de adaptación del individuo ante las dificultades en clase, como subrayan Hewitt y Stephenson (2012: 180) basándose en la creencia de que no es posible mejorar la situación actual en relación con la ansiedad y su efecto en el rendimiento de su proceso de formación.

Por su parte, Horwitz (2001) considera que la ansiedad lingüística es más que la suma de sus partes y la define como "a distinct complex of proprioception, beliefs, feelings and behaviours that occur during learning in the classroom because of the uniqueness of a learning languages". De esta forma, se considera la ansiedad como un constructo de dos dimensiones, donde se refleja la comunicación en la clase y en las situaciones cotidianas de comunicación (Woodrow, 2006). La dificultad de concentración, las palpitaciones, el temor y la preocupación ante la posibilidad de hablar una lengua extranjera son aspectos que experimentan los estudiantes con ansiedad y que suelen evitar faltando a clase o no completando sus deberes.

Dentro de esta perspectiva general, a veces la ansiedad dificulta el aprendizaje efectivo y se debe buscar minimizarla en el aula. Hasta fechas recientes no se le ha dado la importancia debida, según Rubio (2004:73) por dos motivos: "primero por el desconocimiento general del profesorado de fenómeno y de su repercusión y, segundo, por la escasa implementación de técnicas, herramientas o metodología para poder reducir o prevenir dicha ansiedad".

En realidad, algunos estudiantes experimentan ansiedad debido al diseño del curso, a los contenidos o al método didáctico empleado por los profesores. Todo esto incita una ansiedad debilitante que bloquea la transmisión de conocimientos lingüísticos. Según las investigaciones de Von Würde (2003: 5,6) "several students were concerned that the language class moved so quickly that they did not have sufficient time to digest the rules and vocabulary". Algunos comentaron que la cantidad de contenido del semestre era excesiva: "all of the more advanced grammar came in one semester and it wasn't enough time to absorb it". Otros estudiantes comentaron que el curso iba demasiado rápido y que los profesores seguían hacia delante sin revisar con más detenimiento algunas partes de la gramática. Otra técnica que les provoca mucha ansiedad es cuando el profesor hace que intervengan en clase llamándoles por orden según están sentados. En palabras de un estudiante de esta investigación: "I think that builds tension, builds anxiety, just sitting there knowing that in a few minutes you're about to be called, and it's almost execution style". La ansiedad lingüística se convierte así en uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de idiomas y supone un reto importante en la actualidad tanto para los profesores de lenguas extranjeras como para los investigadores en este campo.

En la perspectiva de Arnold y Brown (2000: 256, 257) "la presencia de emociones negativas como la ansiedad, puede impedir el funcionamiento adecuado de la memoria y reducir la capacidad de aprendizaje del alumno". La influencia de la ansiedad causada por el uso de una lengua extranjera es relativamente reciente como se ve en los estudios sobre los factores que afectan a los resultados cuando aprendemos dicha lengua extranjera.

4. RESULTADO DE LOS CUESTIONARIOS

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) diseñaron cuestionario con una escala especial (FLCAS, *Foreign Language Classroom Anxiety*) para identificar la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera y esto ha permitido demostrar la magnitud de la influencia de este factor en dicho aprendizaje de una LE. La escala FLCAS está compuesta por 33 ítems de los cuales 20 están relacionados exclusivamente con las competencias orales (expresión y comprensión) y los 13 ítems restantes se centran sobre la ansiedad general frente al aprendizaje de la LE). Nosotros hemos adaptado esta herramienta para conseguir respuestas que nos ayuden a investigar sobre este fenómeno de la ansiedad en el aula en nuestro contexto universitario.

Al observar los cuestionarios cabe destacar que los estudiantes que están mayormente expuestos a la lengua extranjera debido a su alta participación en actividades relacionadas con el español fuera de la clase, como el club de español al que pertenecen algunos estudiantes, experimentan menor ansiedad lingüística. Esto se debe a que el factor de familiarización o habituación es de gran ayuda en el vínculo que se establece con la lengua que se está aprendiendo, en este caso el español. Porcher (2004) insiste en que el factor tiempo (a menudo considerado como un simple dato) resulta determinante para poder alcanzar unos resultados satisfactorios en lengua extranjera. Como dijimos anteriormente, la ansiedad lingüística de los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras (Horwitz, 2001; Gregersen y Horwitz, 2002). En su estudio Krashen (1983) demostró que la edad es un factor que influye en los niveles de ansiedad lingüística, teniendo los jóvenes adultos y adolescentes niveles más altos que los niños más pequeños (Arnaiz y Guillén, 2013; Liu y

Jackson, 2008); Martínez Agudo, 2013; Pizarro y Josephy, 2011; Zimny, 2014). Algunos estudiantes no son conscientes de la ansiedad frente al idioma extranjero, otros no están seguros, pero aún son conscientes de una sensación generalizada de inquietud. Otros estudiantes parece que usar los términos frustración, nerviosismo y ansiedad indistintamente. Mediante sus respuestas, hemos corroborado lo que Foss y Reitzel (1988) descubrieron con sus investigaciones: "que la ansiedad podría reducirse solo por el mero hecho de saber que no están solos al sentir estos temores" (also found that anxiety was reduced for many students merely by knowing that they were not alone in their fears or beliefs).

Los participantes citaron numerosas y diversas fuentes de ansiedad, tales como actividades de habla, incapacidad para comprender, experiencias negativas en el aula, miedo a la evaluación negativa, hablantes nativos, metodología, prácticas pedagógicas y los propios docentes. Las fuentes de ansiedad a menudo se entrelazan, causando dificultad para desentrañar un factor o una fuente en concreto. Los factores citados con más frecuencia que causan ansiedad son:

- Las actividades orales en clase de español; la ansiedad que provoca el miedo a comunicar o hablar en público es de sobra conocido por todos los que han asistido a clases de lengua extranjera. Daly (1991) señaló que el temor a dar un discurso en público superaba incluso fobias como el miedo a las serpientes, los elevadores y las alturas. En cualquier clase de otras materias, hablar en público ya supone vencer la ansiedad existente. A eso hay que sumarle en clase de lengua extranjera el hecho de no sólo aprender el nuevo idioma sino también actuar en él (Foss y Reitzel, 1988). Horwitz, Horwitz y Cope (1986) informaron que los estudiantes son muy cohibidos cuando se les pide que participen en actividades de expresión oral que expongan sus deficiencias y estos

sentimientos a menudo conducen a "miedo, o incluso a pánico" (p. 128).

- El hecho de no comprender las instrucciones del profesor cuando hablaba en el aula provocó una ansiedad considerable. Muchos estudiantes se quejaron de que los profesores hablaban demasiado rápido o que se negaban a traducir al inglés. Young (1992) también notó que escuchar podría generar ansiedad si fuera "incomprensible" (p. 68). Esto concuerda con lo que señaló Young (1992): "also noted that listening might generate anxiety if it were 'imcomprehensible'" (p. 68).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS QUE AYUDAN A REDUCIR LA ANSIEDAD MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El objetivo de esta investigación ha sido comprender las claves del componente afectivo y las emociones en el aula de español, así como conocer más de cerca la ansiedad lingüística que experimentan nuestros estudiantes universitarios. En los últimos años, las investigaciones sobre cómo reducir la ansiedad y su influencia negativa realizadas por Ewald (2007), Gregersen (2007) y Harfitt (2012) nos aportan estrategias y actitudes que contribuyen a minimizar de forma considerable su repercusión en el aprendizaje.

En su consideración sobre este tema, Ewald propone que el docente debe establecer un ambiente en clase que favorezca la cooperación más que la competición. Básicamente se trata de fomentar en los aprendices la autoconfianza, la confianza en el docente y el compañerismo. Un ambiente relajado y más humano animará al

alumnado a sentirse capaz de comunicarse (2007: 134). Además, Ewald (2007: 134) propone explicar a los estudiantes que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y que contribuyen al avance lingüístico. Es imprescindible mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno. Este investigador pone énfasis en que nunca hay que presionar al estudiante a hablar antes de que se sienta capaz de hacerlo, pues lo contrario llevaría a efectos negativos en el futuro: "find ways to encourage participation without forcing students to speak. Winning the battle of getting an answer is not worth losing the war of securing a students' trust and future engagement" (Ewald, 2007: 134). En su influyente trabajo, sugiere que otra estrategia que los docentes pueden practicar es trabajar con actividades en las que abiertamente se discuta la ansiedad. En efecto, la mejor manera de reducirla es conocerla conscientemente, desarrollando una capacitación para afrontar la amenaza (Ewald, 2007: 135). Esto lo hemos comprobado de primera mano con las reacciones de nuestros estudiantes tras contestar al cuestionario. Al final, reflexionan sobre el hecho de que ser conscientes de que están experimentando ansiedad les ayuda a buscar estrategias para afrontarla. El docente debe actuar como instructor o guía con el propósito de apoyar (Ewald, 2007: 134) y nunca debe adoptar un papel autoritario; se pretende conseguir que el estudiante exprese sus sentimientos y, para ello, debemos intentar buscar contextos conocidos en la enseñanza de las unidades gramaticales.

En la misma línea, Harfitt (2012) recomienda trabajar en pequeños grupos y anima a los estudiantes a tomar un papel más activo en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, un aprendizaje más activo en el aula crea un ejercitamiento autónomo menos dependiente del docente. Al trabajar en pequeños grupos, el alumno percibe mayor libertad de expresión oral, donde los estudiantes tienden a participar

más sin que los tenga que nombrar el profesor: "findings show students also initiated more interaction during lessons by asking questions and seeking clarification from their teacher". Esto hace que sientan menos y los estudiantes tienden a arriesgarse más en sus intervenciones orales, sintiéndose apoyados por sus compañeros y por su profesor: "students openly claimed that they felt greater 'support' from their classmates and their teacher which, in turn, appears to have empowered them to take a more active role in the learning process". De esta forma, los estudiantes distribuidos en pequeños grupos cooperan más entre ellos "helping one another with homework and studies and even when preparing for tests" (Harfitt, 2012: 306, 308).

Por su parte, Gregersen (2007) sugiere que el docente debe formarse en cómo descodificar signos de la comunicación no verbal (gestualidad y lenguaje corporal) para así facilitar la identificación y estimar los niveles de ansiedad en los aprendices. Para ello propone "one form this training can take is by teaching the meanings of different cues using videotape playback, discussion and feedback on correct answers. Teachers may benefit from watching videos of anxious and non-anxious students, identifying and discussing what behaviours are present, and getting feedback on the correctness of their responses" (Gregersen, 2007: 220).

Estamos de acuerdo con Rubio (2004: 159) que sostiene que, si un profesor necesita reducir la ansiedad de los alumnos durante las clases orales, debe eliminar la causa cuando sea posible o ayudar a los estudiantes para que se enfrenten a ella. En ningún caso se debe presionar al estudiante a hablar antes de que se sienta preparado y sugiere implementar una práctica de corrección de errores que no sea amenazante durante las clases.

Un hecho evidente que hemos observado analizando las respuestas a los cuestionarios es que los ejercicios de expresión oral causan elevados niveles de ansiedad a los estudiantes debido no solo a la pérdida de identidad que padecen dichos estudiantes, sino también a la artificialidad del proceso de comunicación (Rubio, 2000, 2002). Resulta útil considerar el hecho de que esto se produce porque los alumnos se ven privados de la posibilidad de relacionarse en inglés, su idioma nativo y habitual, lo que provoca una situación que atenta contra su autoestima y su creatividad, hasta bloquear el aprendizaje (Marins de Andrade y Ojeda, 2010). Existe la necesidad humana gregaria de todos los individuos de poder comunicarse con otros sujetos con un código compartido y dominado. Al negarle a uno su recurso lingüístico, se le quita una parte de su "identidad" y se corre el riesgo de provocar una reacción emocional ansiógena (Arnold, 2006).

Dentro de esta perspectiva, Horwitz (2001) y MacIntyre & Gardner (1993) señalan que los estudiantes que experimentan ansiedad sienten que no cumplen los requisitos para aprender una lengua extranjera y creen que sus compañeros son más competentes que ellos; tienen miedo de cometer errores y que se les juzgue por los mismos. Por tanto, el comportamiento de los docentes puede influir positiva o negativamente en la voluntad de aprender y de continuar aprendiendo. Para ello es fundamental crear un ambiente positivo donde se mantenga a raya la ansiedad. En este sentido, el enfoque del aprendizaje comunicativo experiencial propuesto en el punto 2 nos parece que fomenta la creación de este tipo de ambiente relajado y acogedor, donde los estudiantes pueden trabajar en grupos de forma cooperativa. Slavin (1985) subraya que teniendo en cuenta las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo incrementa la confianza en sí mismos y reduce la ansiedad favoreciendo la motivación de los estudiantes. En su trabajo

con estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera, Lin (2008) demuestra la importancia de pasárselo bien en clase pues ello hace que disminuya el filtro afectivo. Describe las actividades divertidas como "joyful and motivation-stirring" y "relaxing pedagogies" (p. 126). Puede ser que una de las formas más efectivas de disminuir el filtro afectivo sea participar en actividades divertidas en grupo pues fomentan la confianza en sí mismos reduciendo la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera. Samimy y Rardin (1994) afirmaron que "group solidarity seems to lighten emotional barriers like anxiety and may intensify language learning".

En los cuestionarios, la mayoría de los estudiantes afirman que sienten menos ansiedad cuando los profesores "made the class fun, more animated and interesting". Sugieren que los profesores deberían hablar lentamente, usar su lengua (en este caso el inglés) para clarificar las instrucciones de las actividades propuestas. De este modo se aseguran de que todos entienden lo que hay que hacer. Price (1991: 106) afirma en su investigación que "instructors had played a significant role in the amount of anxiety each student had experienced in particular clases". Los profesores que trabajamos en la enseñanza de lenguas extranjeras debemos ser conscientes de que el proceso de aprendizaje conlleva no solo aspectos lingüísticos o cognitivos, sino también es importante resaltar el valor de los aspectos del área afectiva. Creemos necesario conocer qué situaciones o qué tipo de actividades que hacemos de forma oral en clase suponen un índice de mayor ansiedad en nuestros estudiantes, para así poder actuar de forma efectiva ayudándoles a reducirla. A veces puede ser su falta de fluidez, su pronunciación deficiente o, en otros casos, la dificultad de comprensión de la gramática o el exceso de correcciones por nuestra parte, lo que complica esos síntomas de ansiedad. En conclusión, pensamos que las sugerencias de los investigadores estudiados en este apartado ayudarán a prevenir la

ansiedad dotando al estudiante de recursos personales para hacerle frente. Se trata de fomentar la confianza en el profesor, en los compañeros y, sobre todo, en la autoconfianza que le permita llevar a cabo las tareas orales requeridas por el profesor. Las estrategias propuestas se dirigen principalmente a generar emociones positivas que lleven al estudiante a tener éxito cuando se expresa de forma oral en clase.

6. BIBLIOGRAFÍA

Allwright, D., y McMillan Baley, K., 1991: *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge y New York: Cambridge Language Teaching Library.

Arnaiz, P. & Guillén, F., 2013: "La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias", en *Anales de psicología* 29 (2), 335-344.

Arnold, J., 2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., 2001: "Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning", en Bruton, A. y Ramírez, B. (eds.) *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades 125.

Arnold, J., 2006: "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère". *Études de linguistique appliquée* 144, 407-425.

Arnold, J. y Brown, H.D., 2000: "Mapa del terreno", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Fonseca, M.C., 2005: "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective". *IJES, International Journal of English Studies*, 4, 1, 119-136.

Awan, R. *et al.*, 2010: "An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and Its Relationship with Students' Achievement". *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 7, núm. 11: 33-40.

Briggs, S., 2014: *How to make learning relevant to your students and why it's crucial to their success*. [Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en la web:
<https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/how-to-make-learning-relevant/>

Brown, H.D., 1994: *Principles of Language Learning and Teaching*, 3a ed., Englewoods Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, H.D., 2001: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Consejo de Europa, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya / Instituto Cervantes.

Daly, J.A., 1991: "Understanding communication apprehension: An introduction for language educators", en E.K. Horwitz & D.J. Young (eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Deci, E.L., & Ryan, R.M., 1987: "The support of autonomy and the control of behaviour". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Delicado, G., 2011: "Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y *El viaje del inglés* de Carme Riera". *Tejuelo* 10, 29-37.

Dörnyei, Z. y Murphey, T., 2003: *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ewald, J., 2007: "Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers". *Foreign Language Annals*, vol. 40, núm. 1: 122-142.

Foss, K.A., & Reitzel, A.C., 1988: "A relational model for managing second language anxiety". *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.

Gardner, R.C. y P.D. Macintyre, 1993: "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language Learning*, 243, 157-194.

Gregersen, T. & Horwitz, E.K., 2002: "Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance". *The Modern Language Journal* 86 (4), 562-570.

Gregersen, T., 2007: "Breaking the code of silence: a study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety". *Language Teaching Research*, vol. 11, núm. 2: 209-221.

Harfitt, G., 2012: "Class Size and Language Learning in Hong Kong: The Students' Perspective". *Educational Research*, vol. 54, núm. 3: 331-342.

Hasan, D.C. & Fatimah, S., 2014: "Foreign language anxiety in relation to gender equity in foreign language learning: A comparative study between Australia and Indonesia", en Hongzhi Zhang, Philip Wing, Keung Chan & Christopher Boyle (eds.), *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam: Springer, 183-193.

Hewitt, E. y Stephenson, J., 2012: "Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's 'MLJ' Study". *The Modern Language Journal*, vol. 96, núm. 2: 170-189.

Horwitz, E.K., M.B. Horwitz y J.A. Cope, 1986: "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E.K., 2001: "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.

Hou, Y.A., 2017: "Revisit Multiple Intelligences with the Roles of Motivation, Strategy, and Anxiety in Foreign Language Learning-A Case Study in Taiwan". *Open Access Library Journal*, 4: e4057; [Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en la web: <https://doi.org/10.4236/oalib.1104057>

Jarie, L., 2016: "Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística", en José Luis Soler, Lucía Aparicio, Óscar Díaz, Elena Escola y Ana Rodríguez (cords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Villanueva de Gállego, Ediciones Universidad de San Jorge, 80-94.

- Krashen, S., 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S., 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S., 1983: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S., 2003: *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lin, G. H. C., 2008: "Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter". *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 14, 113-131.
- Liu, M. y Jackson, J., 2008: "An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety". *The Modern Language Journal*, vol. 92, núm. 1: 71-86.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. C., 1986: "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*, 39 (2), 251-275, DOI: 10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. C., 1991: "Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages", *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. C., 1994: "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P., 1999: "Language anxiety: A review of the research for language teachers", en D.J. Young (ed.). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, McGraw-Hill, 24-45.
- Mak, B., 2011: "An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners". *System*, vol. 39, núm. 2: 202-214.
- Marcos-Llinás, M., 2007: "Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras". *Interlingüística* 17, 676-678.
- Marins de Andrade, P. y Ojeda, J.R., 2010: "Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera". *Revista de lingüística teórica y aplicada* 48, 51-74.
- Martínez-Agudo, J., 2013: "An investigation into Spanish EFL learners' anxiety". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 13 (2), 829-851.
- Marzek-Stawiarska, M., 2015: "An investigation into classroom-related foreign language speaking anxiety among in-service teachers of English". *Second Language Learning and Teaching* 31, 117-134.
- Maturana, H. y Verder-Zöllner, G., 1997: *Amor y Juego*. Chile.
- Phillips, E., 1992: "The Effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes". *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Pizarro, G. y Josephy, D., 2011: "El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua". *Letras* 48, 209-225.

Porcher, L., 2004: *L'enseignement des langues étrangères*. París, Hachette Éducation.

Rodríguez, J., Plax, T. y Kearney, E., 1996: "Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator". *Communication Education*, 45, 294-305.

Rubio, F.D., 2000: *La ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Uso de un enfoque integral en un estudio de casos particulares*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Rubio, F.D., 2002: "Making Oral Test more Human and less Anxiety-Generating". *Humanising Language Teaching*, 4 (4).

Rubio, F.D., 2004: *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. [Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en la web: http://www.uhu.es/fernando_rubio/universidad/INVESTIGACION/my_publications_to_download_archivos/2004%20univ%20huelva%20ansiedad%20aprend%20idioma.pdf

Samimy, K.K. & Rardin, J.P., 1994: "Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study". *Foreign Language Annals*, 27 (3), 379-390.

Schumann, J., 2000: "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Slavin, R.E., 1985: "Team-Assisted Individualization: Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics", en R.E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (eds.), *Learning to cooperative, cooperating to learn* (pp. 177-209). New York: Plenum.

Stern, H.H., 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tobias, S., 1994: "Interest, Prior Knowledge, and Learning". *Review of Educational Research*, 45-46.

Underhill, A., 2000: "La facilitación en la enseñanza de idiomas", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Von Wörde, R., 2003: "Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety". *Inquiry*, vol. 8, núm. 1: 1-15.

Williams, M. y Burden, R., 1999: *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Woodrow, L., 2006: "Anxiety and Speaking English as a Second Language". *RELC Journal*, 37 (308), 308-328. [Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en la web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688206071315>

Wu, K.H., 2010: "The relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classroom". *International Education Studies*, 3, 174- 191.

Young, D.J., 1991: "Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?". -- *Modern Language Journal*, 75, IV, 426-438.

Young, D.J., 1992: "Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin". *Foreign Language Annals* 25, 157-172.

Young, D.J., 1999: *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. New York: McGraw-Hill.

Zimny, A., 2014: "Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* 16.

FECHA DE ENVÍO: 28 DE AGOSTO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 5 DE OCTUBRE DE 2019