

Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE

Anxiety in Ukrainian refugees learning Spanish as a Foreign Language

Emilio Iriarte Romero

Universidad de Granada

eiriarte@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-1853>

Kyoko Ito-Morales

Universidad de Granada

kyoko@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9095-8797>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.309

Fecha de recepción: 11/01/2023

Fecha de aceptación: 16/06/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Iriarte Romero, E., e Ito-Morales, K. (2023). Ansiedad en refugiados ucranianos y aprendizaje de ELE. *Tejuelo*, 38, 309-341.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.309>

Resumen: El presente estudio se enmarca en las bases de los enfoques humanistas y analiza las variables afectivas cuando se manifiestan en la clase de español como lengua extranjera (ELE, en adelante). Esta investigación se centra en el estudio de los efectos y manifestaciones de la ansiedad en un grupo meta compuesto por refugiados ucranianos. El interés de este análisis se enfoca en satisfacer una necesidad urgente a causa de la situación y demanda que los miembros del grupo meta requieren, ya que las conclusiones aportadas darán luz a diversos ámbitos del mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera para discentes de esta nacionalidad. Los datos se obtuvieron por medio de un cuestionario y se analizaron desde una perspectiva mixta. Los resultados obtenidos demuestran que la ansiedad está presente en el grupo meta en un nivel bajo, lo cual puede estar provocado por una serie de factores endógenos y exógenos que entran en juego en diversos grados. Las conclusiones establecen que el factor de la ansiedad es relevante para el proceso de adquisición de ELE y, por lo tanto, es un componente que se debe tener en cuenta en múltiples facetas relacionadas con la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: ansiedad; factores afectivos; enfoques humanistas; ELE; enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract: The present research is based on the foundations of the humanistic approaches and analyzes the affective variables that take place in the Spanish as a Foreign Language learning process (SFL, henceforth). This paper focuses on both the study of the effects and manifestations of anxiety in a target group made up of Ukrainian refugees. The interest of this analysis is based on satisfying an urgent social need due to the situation and demand that the members of the target group require, and hence the conclusions provided will shed light on various areas of the world of teaching SFL to students of this nationality. Data were obtained through a questionnaire and analyzed from a mixed perspective. The results obtained show that anxiety is present in the target group at a low level, which may be caused by a series of endogenous and exogenous factors that come into play to varying degrees. The conclusions establish that the anxiety factor is relevant to the SFL acquisition process and, therefore, is a component that must be taken into account in multiple facets related to language teaching.

Keywords: anxiety; affective factors; humanistic approaches; SFL; foreign language teaching.

I ntroducción

La realidad del aula debe ir en consonancia con las necesidades que el contexto social, económico y político genera en el alumnado. La situación actual en la Unión Europea exige la búsqueda de soluciones didácticas en países de acogida a causa del entorno hostil y bélico en el que uno de sus Estados miembro se encuentra. Dichos factores obligan a buscar soluciones empíricas enfocadas en facilitar y satisfacer las necesidades educativas que los ciudadanos refugiados de Ucrania demandan. Por esta razón, esta investigación se centra en el análisis de los factores afectivos en el aula de español como lengua extranjera. Particularmente, se investigan los efectos de la ansiedad en un grupo meta compuesto por 30 refugiados ucranianos que realizan un curso intensivo de español de 80 horas en un Centro de idiomas de una universidad española.

El curso está enmarcado en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante) y un

rasgo que caracteriza la particularidad de los discentes es la heterogeneidad en la edad, ya que se encontraba una ratio que va desde los 9 hasta los 72 años. Los componentes del grupo proceden de diversas familias y miembros que se vieron forzados a dejar su país (Ucrania) por razones bélicas y que habían sido acogidos por una universidad española. En cuanto al género de los participantes, 28 eran mujeres y dos eran varones menores de edad. También, se observa un factor heterogéneo con relación al componente laboral, puesto que encontramos usuarios que cursan estudios de educación primaria, secundaria, universitaria, junto con docentes de diversas áreas de conocimiento como la economía, la enseñanza de idiomas, etc. Además, había profesionales de diversas ramas laborales, tales como la informática, la psicología, ciencias políticas, sociología, etc.

La importancia de esta investigación está basada en ofrecer resultados que aporten información empírica a docentes y especialistas que se encargan de impartir cursos de lengua extranjera a un grupo meta que posee unas peculiaridades muy concretas que exigen soluciones inmediatas y una actuación urgente. Dentro de estas necesidades, es prioritario establecer cómo la ansiedad actúa en lo concerniente al aprendizaje del español como lengua extranjera para, de esta manera, intervenir de modo certero a la hora de diseñar soluciones y programas futuros.

El objetivo principal de este estudio está enfocado en el análisis de la ansiedad como factor afectivo y en su influencia en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Por lo tanto, el enfoque empírico que se ha utilizado está encaminado a detectar aquellos síntomas en los que se evidencia dicho fenómeno afectivo, así como la influencia y consecuencia que dicha sintomatología ejerce en el proceso de adquisición de dicha lengua extranjera. Las conclusiones que se obtengan serán una aportación esencial para seguir diseñando programas educativos que vayan dirigidos al perfil del alumnado descrito anteriormente y es en este aspecto en el que se asienta lo novedoso de este estudio.

La naturaleza de este análisis responde a una tipología mixta de variables, ya que, por un lado, se analiza información de índole cuantitativa (discreta) y, por otro lado, información cualitativa (nominal). La obtención de datos se realizó por medio de una encuesta avalada por expertos que presenta un índice de confiabilidad del 0,9. A grandes rasgos, se puede afirmar que los resultados no responden a las expectativas previas, en parte porque se ha observado que, en algunos sujetos, la situación que están viviendo les provoca una motivación del tipo instrumental, mientras que los índices de ansiedad son bajos.

Partiendo de la siguiente afirmación: “Success in language learning depends less on materials, techniques and linguistic analyses and more on what goes on inside and between the people in the classroom.” [El éxito en el aprendizaje de idiomas depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula.] (Stevick, 1980, p.4), la justificación de este estudio se enmarca dentro del enfoque que da una gran relevancia al componente afectivo en la enseñanza de idiomas, el cual viene avalado por los enfoques humanistas.

1. Marco Teórico

Es necesario tener en cuenta que el estudio de los factores afectivos proviene de los datos aportados por la psicología social, especialmente por Erikson (1950) y Maslow (1987). Dichos autores propusieron una serie de teorías relacionadas con el área de la personalidad. Sus conclusiones y bases empíricas dieron lugar a la creación de un grupo de métodos de enseñanza que tenían una visión pedagógica en la que las diferencias individuales del alumnado deberían ser consideradas como prioritarias en la enseñanza de idiomas. Dichos métodos surgieron en la década de los años 70 y se enmarcaron en una perspectiva de la enseñanza conocida como enfoques humanistas. De este modo, aportaciones como el método silencioso (Gattegno, 1972), sugestopedia (Lozanov, 1978), respuesta física total (Asher, 1966, 1969, 1977), entre otros, vinieron a demostrar la importancia de una enseñanza centrada en el alumno y sus diferencias individuales. El

estudio de Scovel (1978), cuyo título original era *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research* [El efecto del afecto en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una revisión de la investigación sobre la ansiedad] supuso un avance y un punto de inflexión en el estudio de la ansiedad en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho autor sugirió la necesidad de establecer una conceptualización epistémica en lo concerniente a un concepto conocido como la ansiedad lingüística, lo cual supuso un paso de gigante a la hora de establecer y diseñar instrumentos de medición y observación de dicho fenómeno. Más tarde, en la década de los años 80, el enfoque comunicativo predomina sobre otros y la perspectiva humanista queda relegada a un segundo plano, pero, paradójicamente, es en esta década cuando surge la teoría del filtro afectivo, propuesta por Krashen (1982). Dicha teoría menciona la ansiedad como una variable afectiva, junto con la autoconfianza y la motivación. Horwitz et al. (1986), tras una serie de estudios acerca de los factores afectivos, afirmaron que la ansiedad era el factor que tenía un impacto más directo en el aprendizaje de un idioma. En la misma línea encontramos a Arnold, que también afirma que “la ansiedad es probablemente el factor afectivo que más atención ha recibido por parte de la investigación en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, junto con la motivación y la autoestima”. (2019, p. 35)

En 2002, con la publicación del MCER, esta visión humanista se refleja en la enseñanza de las competencias generales. Más concretamente en la competencia existencial, la cual queda definida de la siguiente manera:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo 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. (Instituto Cervantes, 2002, p. 103)

De dicha afirmación se desprende que tanto la dimensión afectiva como la cognitiva son esenciales en el aprendizaje de un idioma. Muchos estudiosos han dedicado sus investigaciones a dichos

factores afectivos, de los cuales destacan Stevick (1989), Madrid (1995), Dörnyei (2001), Chemi y Lund (2015), Bellocchi et al. (2017), Arnold (2019) e Ito-Morales y Morales (2021).

En la actualidad, Arnold (2019) sigue insistiendo en la importancia que el componente afectivo tiene en la enseñanza de idiomas al afirmar lo siguiente:

Quando un profesor imparte una clase de ELE, entre los factores que merecen su atención se encuentran aquellos que atienden a su propia dimensión afectiva y a la de los alumnos. Existe una estrecha relación entre la asignatura de lengua, la manera de ser del estudiante y el modo en que se siente. Hay un vínculo directo entre el aprendizaje, la imagen que tiene un individuo de sí mismo y la forma en que se evalúa como usuario de un sistema lingüístico que aún no domina. (p.15)

Gregersen y MacIntyre definieron la ansiedad como “the worry and negative emotional reaction when learning and using a second language and is especially relevant in a classroom where self-expression takes place” [La preocupación y la reacción emocional negativa al aprender y usar una segunda lengua, es especialmente relevante en clase, que es donde se lleva a cabo la autoexpresión.] (2014, p. 3). Desde la perspectiva de Gkonou et al. (2017) la ansiedad aumenta entre los estudiantes pertenecientes a niveles avanzados, ya que su percepción de encontrarse en un contexto más exigente les conduce a dudar de su competencia en la lengua extranjera. Desde la perspectiva de Rabadán y Orgambidez (2018) la ansiedad obstaculiza el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que produce sentimientos de temor e inseguridad.

Doubek y Anders (2013) comentan que es difícil determinar cuáles son las causas definitivas que provocan la ansiedad y, consecuentemente, estos investigadores afirman que es un problema que podría resultar bastante complicado, ya que la ansiedad está influenciada por muchos factores de diversa índole, es decir, biológicos, psicológicos, sociales u otros.

La clasificación de la ansiedad se ha establecido desde dos áreas de conocimiento diferentes. Por un lado, hay que tener en cuenta la perspectiva psicológica tradicional en la que podemos encontrar la

ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado. De acuerdo con el punto de vista de Scovel (1978) la ansiedad de rasgo se produce a causa de factores determinantes de la personalidad y posee la característica de permanencia, por ello está provocada por factores endógenos, mientras que para Spielberger (1983) la ansiedad de estado es una respuesta temporal a un estímulo particular y, como resultado, está provocada por factores exógenos. Por otro lado, desde la perspectiva lingüística y de la enseñanza de idiomas, esta fenomenología es conocida como ansiedad lingüística. Este tipo de ansiedad, desde el punto de vista de Horwitz (2001), se relaciona con las reacciones emocionales negativas de los discentes en lo concerniente a la adquisición de un idioma extranjero. Esta tipología de ansiedad se percibe como un fenómeno complejo que posee diferentes dimensiones y que se compone de elementos definitorios de la personalidad y los factores individuales tales como valores, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Horwitz et al., 1986).

Desde el punto de vista de Horwitz y Young (1991) existen dos metodologías distintas que están orientadas a la identificación de la ansiedad lingüística. En primer lugar, establecen el denominado enfoque de transferencia, en el que este fenómeno se considera una manifestación de otras tipologías de ansiedad. En segundo lugar, definieron el enfoque único, en el cual se produce una correlación entre el nivel de rendimiento en la lengua extranjera con el nivel de ansiedad lingüística, pero, al contrario que el enfoque de transferencia, no hay ninguna manifestación de otros tipos de ansiedad.

Un aspecto relevante en torno a la fenomenología de la ansiedad lingüística se relaciona con los conceptos de causa y efecto. Para algunos expertos en esta área, la ansiedad es una consecuencia, mientras que para otros es la causa. Entre los primeros nos encontramos con Sparks y Ganschow (1991), los cuales afirmaban que la ansiedad lingüística es una consecuencia que viene causada por el bajo nivel de dominio que posee el alumnado de la lengua extranjera. Sin embargo, para otros investigadores como xzHorwitz (2001), la ansiedad es una causa porque es el resultado de un bajo rendimiento, lo cual es un factor divergente con el proceso de codificación lingüística del aprendiente.

Desde la perspectiva de Cordeiro (2018), las conclusiones de muchas investigaciones establecen una correlación de la ansiedad en el aula de idiomas con factores individuales, tales como la introversión, la extroversión, la autoestima, etc.

Más recientemente, se está observando un giro en las investigaciones acerca de la ansiedad lingüística, ya que este fenómeno en el pasado ha estado impregnado mayoritariamente de una carga negativa en una vasta mayoría de los estudios asociados a esta variable. Sin embargo, a partir de la tendencia de la psicología positiva desarrollada por Frederickson en 2013, se ha venido observando un aumento en el número de investigaciones que orientan sus objetivos hacia el estudio y análisis de las emociones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el área de las lenguas extranjeras.

Un año más tarde, Dewaele y MacIntyre (2014) sugirieron un nuevo concepto denominado deleite del idioma extranjero 1 y, a través de dicho concepto, afirmaron que las emociones positivas, en contraste con las emociones negativas o ansiedad lingüística, tienen una cierta relación, pero son independientes la una de la otra, aunque dejaron claro que ambos conceptos no son una fenomenología opuesta dentro del área del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A grandes rasgos, se puede afirmar que la psicología positiva ofrece la posibilidad de llegar a ser un factor determinante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con la perspectiva que nos ofrecen MacIntyre, Gregersen y Mercer (2016), la psicología positiva se enfoca principalmente en el desarrollo y activación de las fortalezas de los discentes por medio de la concienciación en la evolución del propio proceso de aprendizaje. En cierta medida, podemos decir que esta nueva tendencia se enfoca en el desarrollo y entrenamiento para formar un alumnado con niveles altos de resiliencia y autosuperación.

De acuerdo con la perspectiva de Horwitz (2017), la ansiedad conlleva un factor de autorrepresentación auténtica, la cual actúa como

1 Foreign Language Enjoyment (FLE), en inglés.

factor generador de dicho fenómeno. Esta autora explica este fenómeno al afirmar que los estudiantes de idiomas encuentran, con cierta frecuencia, una serie de obstáculos que se sitúan y localizan entre el proceso comunicativo en la lengua extranjera y la representación propia de su identidad auténtica que se genera al comunicarse en dicho idioma.

En relación con la ansiedad y algunas destrezas, en un estudio sobre la comprensión lectora, Rodrigo (2019) presta atención a los factores afectivos enfocándose en la frustración ante retos desmedidos. También, Caldera y Abreu (2019) hicieron un análisis de este tema y recomiendan que se produzca una ansiedad de grado moderado en la expresión escrita. Falero (2016) también asegura que destrezas tales como la comprensión auditiva o la expresión oral aumentan la ansiedad y proponen que los elementos ansiógenos se reduzcan mediante el uso de la tecnología o de apps. En una investigación realizada en Corea del Sur, Kim y Choi (2023) afirman que la ansiedad por el aprendizaje del inglés, en aprendientes que habían obtenido los mejores resultados, afectó positiva y significativamente en su rendimiento.

También, se ha analizado el impacto que el estudio de idiomas en inmersión tiene sobre la ansiedad. Muchas de estas investigaciones han concluido que este factor se reduce tras haber participado en un programa de movilidad. Como ejemplo, se puede citar el estudio de Trenchs-Parera y Juan-Garau en 2014. Estos investigadores analizaron los efectos de los programas de movilidad en un grupo meta de estudiantes universitarios españoles tras su estancia en un país angloparlante. Los resultados del cuestionario indicaron que los niveles de ansiedad, con relación a la comunicación en lengua inglesa, disminuyeron considerablemente (Trenchs-Parera y Juan-Garau, 2014).

Un aspecto relacionado con la ansiedad es el factor de la evaluación y, más concretamente, de los exámenes. Según las conclusiones obtenidas por Elkhayma (2020), muchos estudiantes parecen tener un sentimiento permanente de ansiedad ante los exámenes. Esta afirmación va en paralelo con las inferencias obtenidas previamente por otros investigadores, tales como Horwitz et al. (1986),

Young (1986), Gardner (1987), Skehan (1991) y Ganschow y Sparks (1996).

En cuanto a la medición de la ansiedad es necesario mencionar que Horwitz et al. (1986) propusieron una teoría que predice la ansiedad de los estudiantes de idiomas extranjeros en el aula y desarrollaron la Escala de Ansiedad en el Aula de Idiomas Extranjeros (FLCAS2), la cual incluía tres dominios: aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes y miedo a la evaluación negativa. También, es necesario mencionar la existencia de investigaciones que utilizan una escala de tres niveles: ansiedad baja, media y alta. Como ejemplo de esta última tendencia se puede citar el estudio de Ganschow y Sparks realizado en 1996.

Se evidencia que, desde las aportaciones teóricas y empíricas de Ehrman (1996), la ansiedad provoca una serie de mecanismos de defensa en el alumnado que les permite, en mayor o menor grado, poder evadirse de dicho fenómeno. Este autor reconoció principalmente cuatro tipologías de defensa, tales como los comportamientos de fuga o retirada, los comportamientos de manipulación grupal, los comportamientos agresivos y los comportamientos de compromiso.

En resumen, podemos afirmar que la ansiedad ha sido un factor común de análisis en múltiples investigaciones. Dichos estudios se han enfocado en analizar este componente afectivo desde diferentes perspectivas. Una de ellas se relaciona con la correlación entre ansiedad y enseñanza de idiomas. A esta línea de investigación se unen aquellos estudios que analizan la ansiedad y su relación con las etapas de aprendizaje de idiomas. Otro aspecto para resaltar, con relación a los efectos de la ansiedad, está vinculado con su decrecimiento en el área de los programas de movilidad. La ansiedad también se relaciona con la evaluación y la realización de pruebas, hecho que queda manifestado en las mediciones más utilizadas en este factor afectivo. Además, otra cuestión importante que hemos de destacar es la correlación de la ansiedad con los factores individuales y con la propia identidad. Sea

como fuere, la ansiedad es un factor esencial a la hora de analizar áreas de investigación relacionadas con la enseñanza de idiomas.

2. Metodología

Considerando los antecedentes y las teorías estudiadas previamente, el objetivo principal de la presente investigación está enfocado en indagar si se manifiesta la ansiedad en refugiados ucranianos en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Para facilitar el estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación (en adelante, PI):

PI 1: ¿Sienten los refugiados ucranianos ansiedad en el aula de ELE?

PI 2: En caso afirmativo, ¿sienten los refugiados ucranianos ansiedad causada por algún motivo específico?

PI 3: ¿Cuáles son los factores que provocan o eliminan la ansiedad en el aula de ELE para los refugiados ucranianos?

Para contestar a estas PI, se optó por la metodología mixta que consiste en un análisis cuantitativo, por un lado, y un análisis cualitativo por el otro. La principal causa que permitió determinar la metodología mixta se basó en el hecho de que esta tipología de investigaciones es adecuada para examinar temas que poseen una naturaleza compleja (Creswell, 2009).

2.1. Participantes

Los participantes que conformaban el grupo meta eran 30 refugiados ucranianos que realizaron un curso intensivo de español de 80 horas en un centro de idiomas de una universidad española durante el periodo de abril a mayo de 2020. Por la situación política del país de origen, la gran mayoría de los refugiados ucranianos que llegan a España son mujeres, por lo que el desequilibrio de género de nuestros

participantes ha sido inevitable (Desviación Típica (DT)=,183). Asimismo, somos conscientes de la diversidad en cuanto a la edad (mínimo 9 años máximo 76, DT=15,284), la profesión y la educación recibida, los cuales han sido los factores que causaron los valores atípicos detectados en el análisis cuantitativo. No obstante, esa variedad ha aportado unos datos enriquecedores a la hora de realizar el análisis cualitativo.

2.2. Instrumentos

Son múltiples los instrumentos disponibles para medir la ansiedad desde diversas perspectivas. De este modo, podemos citar las diferentes tipologías de escalas a las que Furlan (2006) hace alusión: German Test Anxiety Inventory de Hoddap, Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento de Aguilar, Cognitive Test Anxiety Scale de Cassady y el Cuestionario de Ansiedad en los Exámenes (CAEX) de Valero. Por otro lado, Valero (1999) también se refiere a diversas tipologías de medición de este fenómeno y, entre otras, podemos destacar las siguientes: Test Anxiety Scale de Sarason, SuinnTest Anxiety Behavior Scale de Suinn, Test Anxiety Inventory de Ware, Self-Assessment Inventory de Ayora, Achievement Anxiety Test de Plake, Sport Competition Anxiety Test de Cheathan, entre otros.

En el caso de esta investigación, dentro del área del análisis cuantitativo, se utilizó el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) elaborado por Horwitz et al. (1986). A pesar de que la publicación original del cuestionario no es muy reciente, FLCAS se sigue aplicando activamente para los estudios de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Morgan y Katz (2021) en el caso del aprendizaje del español como lengua extranjera, Dewaele et al. (2019), en el área del inglés como lengua extranjera y en el estudio de Resnik et al. (2021) sobre la influencia de COVID-19 entre otros. FLCAS consta de 33 ítems con la medida de la escala de Likert (de 1 a 5) e incluye preguntas para identificar las posibles causas (endógenas y exógenas) que pueden causar la ansiedad. De este modo identifica parámetros causales tales como la ansiedad con relación a la

comunicación en lenguas extranjeras, cometer errores, la influencia de los compañeros de clase, la relación con el profesorado, las clases de lenguas extranjeras, la evaluación y los exámenes (Horwitz et al., 1986). Puesto que la mayoría de los participantes entendían inglés como lengua vehicular, se han utilizado las preguntas del cuestionario original en inglés. Los datos de ítems con las preguntas inversas (por ejemplo “I feel confident when I speak in foreign language class”) se han convertido en los valores para medir el grado de ansiedad. En consecuencia, el número 1 indica el menor grado de ansiedad y el 5 equivale a un mayor grado de ansiedad para todas las preguntas. Tanto para cada tipo de ansiedad como la ansiedad en total, se han calculado las medias de los ítems correspondientes. El programa de medición utilizado para el análisis cuantitativo fue SPSS 26, un software que nos ha servido para llevar a cabo un análisis estadístico completo.

Por otro lado, para el análisis cualitativo, se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas con una duración que oscila entre los cinco y los nueve minutos. Los criterios que se utilizaron para la selección de las participantes fueron los siguientes: la capacidad de comunicarse en inglés como lengua franca, la disponibilidad y la voluntad de las participantes y la representación de las generaciones en el aula. La codificación de los colaboradores se estableció por medio de la inicial del nombre y la edad que tenían. De este modo, la participante A72 representaba la generación mayor, O46 fue elegida como participante de edad mediana y T14 como representante de la edad joven.

Las entrevistas fueron grabadas en vídeo con el consentimiento de las participantes. Seguidamente, los textos orales se recuperaron como transcripciones en documentos con formatos en Word y Excel. Finalmente, los datos obtenidos a través de las entrevistas se sometieron al programa KH Coder3 para realizar un análisis de co-ocurrence network of words4.

3 Programa de código abierto para el análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.

4 Red de coocurrencia de palabras.

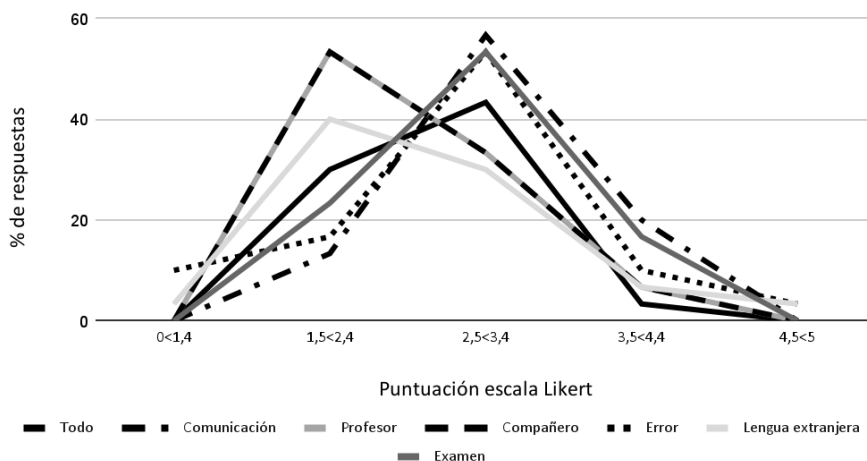
3. Resultados

3.1. Análisis cuantitativo

El motivo principal de la presente investigación fue la preocupación que se percibe en gran parte de la población mundial en general y del profesorado de ELE en particular, hacia los alumnos ucranianos que fueron desplazados de su país de manera forzosa por causa del conflicto armado. Las expectativas que se esperaban a priori iban dirigidas a obtener unos resultados con un nivel de ansiedad alto a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente ELE. No obstante, los resultados obtenidos han sido los opuestos a los esperados, ya que las muestras analizadas a través de un análisis cuantitativo niegan la presencia de ansiedad en los participantes con relación a su presencia en el aula de ELE. Tal y como se muestra en la figura 1, los picos de promedios de grados de ansiedad se centran entre el 1,5 y el 3,4, por lo que se puede observar que los participantes no se sienten muy ansiosos en el aula de ELE. Observando de una manera más detallada los resultados, se puede detectar que los bajos niveles de ansiedad que han manifestado los participantes se presentan principalmente en áreas tales como sentir miedo a equivocarse o sentir vergüenza frente a los compañeros. Estos dos parámetros apenas se producen entre los participantes del presente estudio. De igual manera, y desde una perspectiva más generalista, no se han encontrado evidencias en relación con una ansiedad especial que esté causada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, se observa que los participantes demuestran haber tenido una experiencia satisfactoria en la clase de ELE, factor que viene determinado por la carencia de una sintomatología relacionada con unos niveles de ansiedad altos.

Figura 1

Promedio de diferentes causas de ansiedad



Fuente: elaboración propia, 2022

Para identificar posibles variables, que podrían ser causantes de ansiedad, se examinaron las correlaciones existentes entre el nivel de dominio de otras lenguas, el contacto previo con la lengua y la cultura españolas y la ansiedad. Dicha correlación se estableció mediante el *r* de Pearson. Sin embargo, ninguno de los resultados obtenidos ha sido significativo (Tabla 1), causado mayoritariamente por un tamaño limitado de muestras.

Tabla 1

Resultado de correlaciones entre ansiedad y otras variables

	Manejo de otras lenguas		Contacto previo con lengua y cultura española	
	<i>r</i> *	<i>p</i> **	<i>r</i> *	<i>p</i> **
Ansiedad total	-0,015	0,946	-0,059	0,789
Ansiedad comunicación	0,086	0,671	0,197	0,324
Ansiedad errores	-0,147	0,454	-0,244	0,211
Ansiedad compañeros	-0,147	0,454	-0,244	0,211
Ansiedad profesores	0,057	0,774	0,123	0,533
Ansiedad lenguas extranjeras	-0,044	0,835	-0,153	0,467
Ansiedad exámenes	0,035	0,859	0,01	0,961

Nota. *coeficiente de correlación de Pearson; ** El nivel de significancia.

Fuente: elaboración propia, 2022

Por último, para examinar si el número total de las lenguas extranjeras que hablan y la influencia de la edad ejercen algún tipo de efecto sobre el grado de ansiedad observado, se han realizado las operaciones de regresión lineal. No obstante, nuevamente, ningún factor ha ejercido una influencia significativa, aparentemente debido al volumen reducido de muestras accesibles. Exceptuando una ligera fuerza negativa en el factor edad con relación a la ansiedad causada por las lenguas extranjeras (Tabla 2).

Tabla 2

Resultado de regresión lineal

Variables independientes	Variables dependientes						
	Ansiedad total	Ansiedad comunicación	Ansiedad errores	Ansiedad compañeros	Ansiedad profesores	Ansiedad leng. extran.	Ansiedad exámenes
Edad	-1,764	-1,103	-0,894	-0,894	-1,913	-2,539*	-1,174
No. leng. extran. que habla	0,394	0,743	-0,484	-0,484	0,81	0,513	0,495
R2	0,135	0,055	0,052	0,052	0,131	0,228	0,053
N	22	26	27	27	27	24	27
* $p < 0,2$							

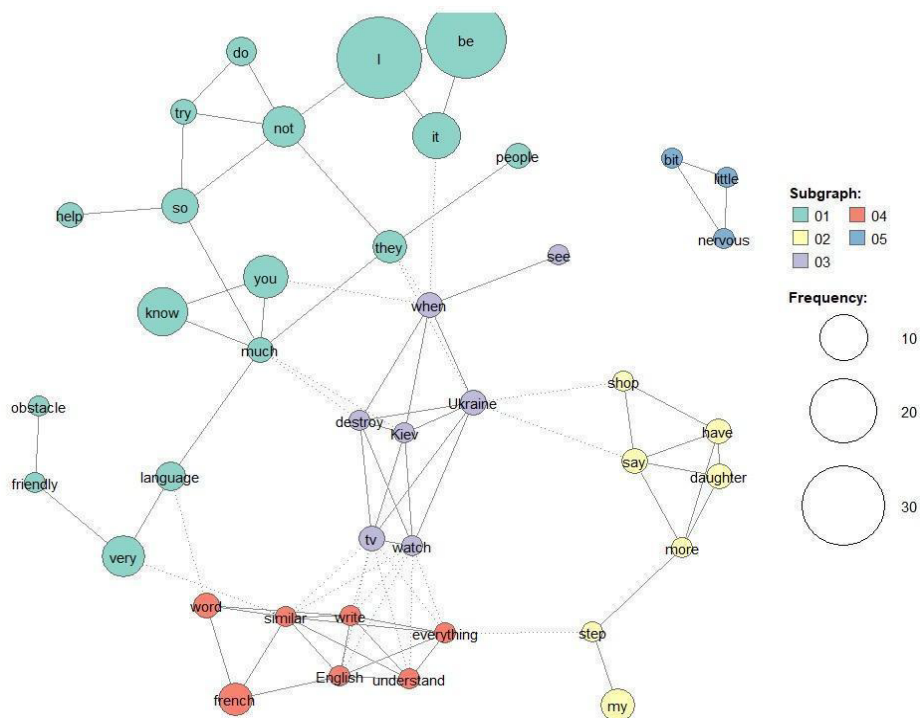
Fuente: elaboración propia, 2022

3.2. *Análisis cualitativo*

Para averiguar la ausencia de ansiedad entre los refugiados ucranianos en la clase de ELE, se han analizado las tres entrevistas realizadas a través de la técnica conocida como co-occurrence network of words.

Figura 2

Resultado de co-ocurrence network of words de entrevista con A72



Fuente: elaboración propia, 2022

A72 aceptó la entrevista muy amablemente y participó en ella de manera muy activa. Desde el principio, hasta terminar la entrevista, no mencionó que hubiera sentido algún tipo de ansiedad en las clases de ELE a las que estaba asistiendo, más bien expresaba su interés y pasión por aprender una nueva lengua. La figura 2 nos permite detectar algunas de las causas que han podido provocar una ausencia de ansiedad en esta participante. Una de las causas puede estar provocada por el conocimiento previo que la discente tiene de algunas lenguas extranjeras tales como el francés o el inglés, lo cual complementa la falta del dominio de la lengua española como lengua meta, principalmente en las situaciones en las que se comunicaba con nativos (la red conectada entre “french” “English” “understand” “everything” “write” “similar” “word”). En otras palabras, en este caso de análisis

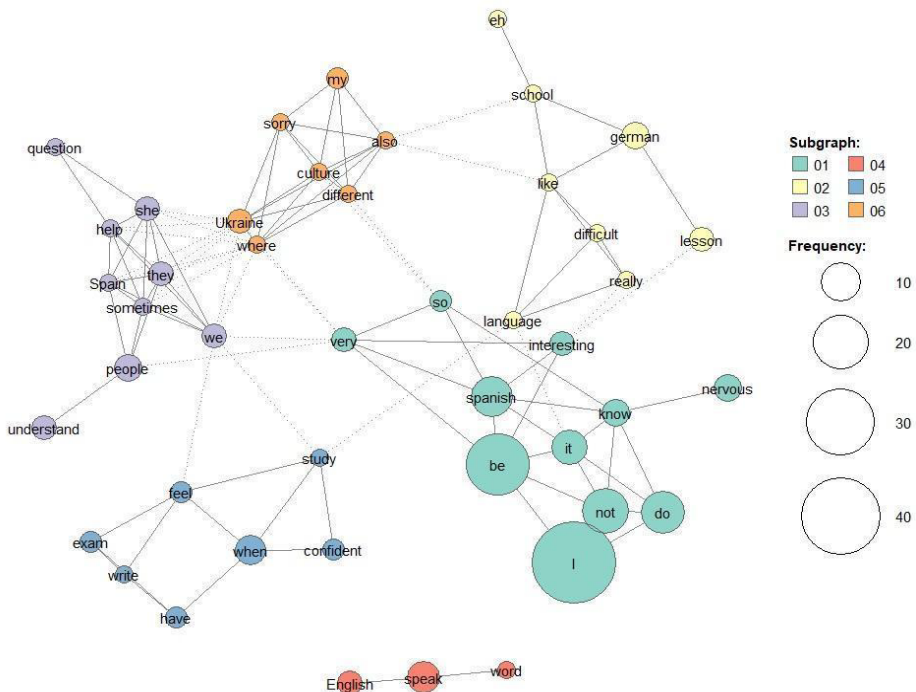
concreto, el dominio de otras lenguas extranjeras o plurilingüismo es uno de los motivos principales que han intervenido en la disminución del grado de ansiedad a la hora de enfrentarse al nuevo reto de aprender español. Es necesario mencionar que la edad no es siempre un papel determinante en la búsqueda de causas que producen el fenómeno de la ansiedad, en contraposición a lo que afirma Arnold:

La causa de la ansiedad puede variar en función de la edad. Un estudiante adulto, por ejemplo, podría llegar a experimentar sensaciones como el desconcierto, la incertidumbre o la incapacidad al no poder expresar sus ideas maduras y complejas mediante un instrumento lingüístico que le resulta todavía bastante rudimentario. (2019, p. 37).

Por otro lado, es necesario mencionar que la participante A72 comenzó a llorar cuando habló de la situación actual en Ucrania y estos factores de emoción y tristeza se pueden observar fácilmente en la red “Ukraine” “Kiev” “destroy” “TV” “watch”. ¿Cómo podemos interpretar ese hueco entre un sentimiento de pasión hacia el aprendizaje de español y un sentimiento afectivo dominado por la tristeza a causa del conflicto bélico? Una de las posibles explicaciones podría estar basada en el hecho de que la clase de ELE le está sirviendo como un espacio y un tiempo que le permite salir de la dificultad real a la que se enfrenta y, consecuentemente, actúa como una vía de escape.

Figura 3

Resultado de co-ocurrence network of words de entrevista con T14



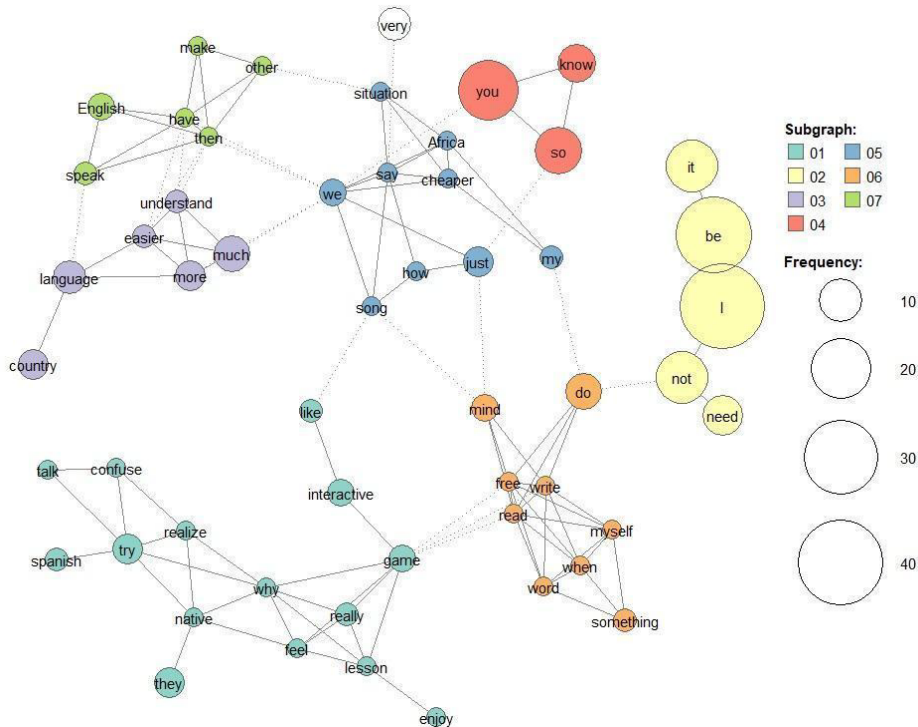
Fuente: elaboración propia, 2022

T14 es una chica adolescente que mostró una actitud positiva en la entrevista. Igual que A72, expresó su confianza firme sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque habló de su disgusto personal en el aprendizaje de la lengua alemana, el cual estaba causado por la educación recibida en el colegio. Del mismo modo que A72, en el caso de T14 la capacidad de hablar inglés ha sido una de las razones que ha provocado una cierta escasez de ansiedad, tal como se observa en la red “English” “speak” “word”. Además, habló de la amabilidad de los españoles nativos, la cual se muestra en la red “Spain” “people” “help” “understand”, etc. Por ende, el conocimiento y uso del inglés como lengua franca para la comunicación básica en el día a día, junto con la amabilidad experimentada por parte de la comunidad de acogida (en este caso España), son factores esenciales que han ejercido una

fuerte influencia a la hora de disminuir la ansiedad en el aprendizaje de ELE.

Figura 4

Resultado de co-ocurrencia network of words de entrevista con O46



Fuente: elaboración propia, 2022

Por último, O46, casada con hijos, fue una señora muy amigable, con ganas de seguir adquiriendo nuevos conocimientos. Expresó su gusto y placer por estar en el aula de ELE, sobre todo con respecto a la aplicación de metodologías activas como la ludificación, factor que se observa en la red “game” “interactive” “lesson” “enjoy” etc. Muestra el mismo resultado que A72 y T14. Para esta participante, gracias a su nivel de dominio de la lengua inglesa, la estancia en España y la comunicación esencial con los españoles no están siendo factores que estén dificultando su experiencia de inmersión en una cultura y lengua nuevas para ella. Al mismo tiempo, es consciente de la importancia de aprender el español, ya que la red entre “country”

“language” “understand” “easier” afirma su decisión firme de conocer y entender la lengua y la cultura españolas. Además, aparentemente su actitud de aprender español es muy determinante, ya que menciona el compromiso y obligación que siente hacia la sociedad de acogida y, de este modo, el aprendizaje de la lengua española se convierte en moneda de cambio y muestra de agradecimiento. Es por ello por lo que no siente ningún tipo de ansiedad en la clase de ELE, ya que manifestó que era su gozo y responsabilidad aprovechar lo máximo de la estancia en España.

Es necesario mencionar que, en el caso de las tres entrevistadas, se pudo observar cierta hostilidad e incluso renuncia a reconocer su conocimiento de la lengua rusa. Se observa también que, en el cuestionario, algunos de los participantes optaron por eludir la lengua rusa entre el conjunto de las lenguas que dominaban.

4. Discusión

Tal y como los resultados cuantitativos sugieren, la ansiedad que sienten los refugiados ucranianos, que han participado en este estudio en un contexto enmarcado en el aprendizaje de ELE, es muy escasa. Posiblemente, la situación particular de esta clase por su heterogeneidad demográfica, la falta de presión de evaluación, la inestabilidad y continuo cambio de la composición de clase, entre otros, ha influenciado considerablemente en los resultados empíricos.

Por otro lado, los resultados del análisis cualitativo aportan posibles explicaciones respecto de la ausencia de ansiedad entre los participantes. Concretamente, la presencia de la capacidad de expresarse en inglés, como lengua de apoyo para sobrevivir en la vida cotidiana, es un factor poderoso para disminuir la ansiedad de la comunicación en la lengua extranjera (en esta investigación, la lengua española). Esto ha sido común para las tres discentes que han sido entrevistadas. Asimismo, la postura amable de la comunidad acogedora puede favorecer la disminución de la ansiedad de aprender lenguas extranjeras. Por otro lado, como una situación específica de los refugiados ucranianos en el momento en que esta investigación se

realizó, la ansiedad en las clases de ELE se ha superado porque aprender una nueva lengua ha servido como un escape de la realidad y como una manera de incorporarse y adaptarse a la comunidad acogedora, por lo tanto, el componente motivacional ha ejercido una fuerte influencia en los bajos niveles de ansiedad. No obstante, aparentemente la situación ha cambiado conforme se va alargando el conflicto. En este sentido, en el momento en que se realizó el presente trabajo, se puede pensar que los participantes estuvieron en el periodo llamado en la teoría clásica de Lysgaard (1955) de “luna de miel” del encuentro con la nueva cultura, sobre todo enfatizando la grieta entre la tragedia en Ucrania y la vida pacífica en España. Si fue así, seguir cuidando la parte afectiva de los refugiados ucranianos en el aula de ELE es indispensable para intentar minimizar la ansiedad del alumnado.

Tal y como se ha manifestado en el marco teórico de este estudio, el fenómeno de la ansiedad se ha estudiado en lo concerniente a su graduación en los programas de movilidad orientados a una lengua extranjera. Aunque la naturaleza de esta investigación no se encuadra exactamente en dicha tipología de programas, si es cierto que las características que lo definen son totalmente similares a ellos. Con respecto a este factor es necesario afirmar que los resultados obtenidos siguen la misma línea que el estudio de Trenchs-Parera y Juan-Garau en 2014. Al igual que en dicho estudio, los niveles observados de ansiedad pertenecen a la escala baja. La diferencia en los resultados se basa en que en este estudio la ansiedad no solo se medía en relación con la expresión oral o la interacción en la lengua extranjera, sino también con otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de lenguas.

Los resultados también permiten inferir que, con relación al factor de la ansiedad y las destrezas, han sido la expresión e interacción orales las destrezas que han podido causar un mayor nivel de ansiedad. En este sentido, este estudio se encuentra en total consonancia con las conclusiones obtenidas por Williams y Burden (1999), los cuales afirmaban que las tareas de expresión oral pueden resultar de especial sensibilidad para el alumno hablante, ya que a la vez que nos comunicamos proyectamos una identidad (quien soy) a otras personas.

Un aspecto importante a tener en cuenta en esta sección, relacionada con la discusión de los resultados, se orienta al análisis de la existencia de una ansiedad facilitadora. Las investigaciones llevadas a cabo por Oxford (1999), Scovel (1991) y Horwitz (2010) establecen que la ansiedad puede actuar de factor motivacional en el proceso de aprendizaje, aunque Arnold (2019) afirma que dicha ansiedad facilitadora sería más conveniente denominarla tensión creativa.

Los alumnos han manifestado, con cierta frecuencia, su gratitud por las clases, así como el hecho de haberse sentido protegidos por la institución acogedora. De igual manera, han expresado su agradecimiento por la constante ayuda del profesorado que en palabras literales “han actuado de psicólogos, profesores, familiares y amigos”, lo cual ha provocado que se sientan bienvenidos y apoyados en todo momento, si bien es cierto que reconocen sentir un malestar por la situación que están viviendo y por los familiares que se han quedado en su país de origen. Los factores de apoyo que se han mencionado anteriormente han podido ser las causas por las que se han obtenido unos niveles tan bajos de ansiedad. Las inferencias que se desprenden de estos hechos nos permiten observar que los factores afectivos están estrechamente relacionados con los niveles de ansiedad en el aula de lengua extranjera, puesto que a mayor nivel de factores de apoyo externo se producen unos niveles más bajos de ansiedad.

El factor que se manifiesta en todo este contexto de investigación mencionado anteriormente puede conducir a detectar que los niveles de resiliencia en el alumnado se manifiestan en un grado alto. Se puede inferir que los factores exógenos son también factores determinantes a la hora de formar discentes con mayores niveles de resiliencia. Estas inferencias vienen a partir de las observaciones realizadas acerca de las opiniones vertidas por los participantes del grupo meta y de ahí se deriva la importancia que la resiliencia puede tener como solución a los niveles altos de ansiedad.

Finalmente, dentro de los mecanismos de defensa observados en el grupo meta, se ha percibido que el factor predominante está en

relación con los comportamientos de compromiso, el cual consta de los siguientes elementos y se puede definir del siguiente modo:

Los comportamientos de compromiso son considerados positivos o maduros como construcción de mecanismos de defensa, pero pueden ocasionalmente ser mal utilizados. Ellos incluyen la anticipación (planificación cuidadosa para alcanzar un objetivo, pero esta puede incluir una preocupación excesiva y generar sensación de incomodidad), sublimación (reflejo de deseos reprimidos a través de la competencia constructiva o la expresión artística), el humor (regresión humorística tal como risa en clase) y altruismo (ayudar o monitorear a otros en clase). (Braun, 2005, p. 249)

De todos los componentes que se han observado dentro de este mecanismo, el humor y el altruismo han sido los que se han observado con mayor frecuencia, mientras que la anticipación y la sublimación no se han detectado en ningún momento.

5. Conclusiones

Las conclusiones más inmediatas que se observan en este estudio coinciden con los datos aportados por Gkonou et al. (2017) al afirmar que la ansiedad aumenta entre los estudiantes pertenecientes a niveles avanzados, ya que en un nivel de dominio bajo de ELE la ansiedad apenas se ha percibido. Teniendo en cuenta las conclusiones de Frederickson en 2013 y de Dewaele y MacIntyre (2014), en este estudio se observa una cierta fenomenología de emociones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el área de las lenguas extranjeras. Se ha podido concluir que los niveles altos de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera podrían reducir los niveles de ansiedad, al producirse el fenómeno del deleite del idioma extranjero. En términos generales, las conclusiones de este estudio se encuentran en línea con las bases y preceptos de la psicología positiva y la perspectiva de MacIntyre, Gregersen y Mercer (2016), al concluir que la activación de las fortalezas de los discentes se puede desarrollar por medio de la concienciación en la evolución del propio proceso de aprendizaje y a través del entrenamiento que forme un alumnado resiliente.

Es necesario tener en consideración que las áreas que confluyen en este estudio se relacionan con el aprendizaje de lenguas extranjeras y el trauma emocional. Si como conclusión final se infiere que la ansiedad no es el factor afectivo que prevalece, es necesario concluir que, en contextos educativos de esta índole, prevalece la interdisciplinariedad, ya que de manera anexa al proceso de enseñanza-aprendizaje hay que crear programas de reeducación emocional. Consecuentemente, es un trabajo conjunto entre profesores, pedagogos y psicólogos, que construyan la psicoterapia oportuna junto con la metodología de enseñanza más adecuada a las necesidades reales de esta tipología de alumnado. Unidas a estos factores, se debe tener en cuenta que las conclusiones que se derivan de este estudio son que los diseños psicopedagógicos que se elaboren deben tener en consideración cuestiones de factores individuales. La perspectiva de estas conclusiones va en consonancia con las ideas que sugiere Daniel Goleman:

Hasta cierto punto, cada uno de nosotros posee un temperamento innato, se mueve dentro de un espectro concreto de emociones, una característica que forma parte del bagaje con que nos ha dotado la lotería genética y cuyo peso se hace sentir a lo largo de la vida. (1995, p. 331)

Queda claro que, desde una perspectiva de naturaleza epistemológica, sería probablemente una falacia establecer una serie de pautas generalizadas y generalizables con la presunción de que todas ellas ejecutarán un proceso reparador en todos los individuos a los que se les apliquen. La naturaleza humana está dotada de rasgos genéticos distintivos que demandan diversas técnicas que se adecúen a la singularidad de la idiosincrasia genética de la que cada uno está dotado.

Como limitaciones de este estudio, se espera obtener un mayor volumen de datos, puesto que tanto el tamaño limitado como la diversidad demográfica de los participantes han causado dificultades a la hora de realizar los análisis cuantitativos. No obstante, creemos que este obstáculo se ha cubierto por el análisis cualitativo realizado para esta ocasión. De todos modos, la búsqueda de datos con mayor número

y más homogeneidad será necesaria para mejorar el análisis. Asimismo, sería interesante realizar unos estudios comparativos entre refugiados de diferente procedencia para analizar cuáles son los motivos particulares de ansiedad de cada grupo. Principalmente, hacer un estudio correlacional del fenómeno de la ansiedad entre refugiados de diversos orígenes y estudiantes de lenguas extranjeras, lo cual permitirá indagar en las diferentes causas que actúan en la fenomenología de la ansiedad (especialmente los factores relacionados con los exámenes y evaluaciones).

Además, se podría extender a un estudio sobre el mismo grupo meta de manera longitudinal para ver cómo se manifiesta el cambio y la evolución del estado de ansiedad. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los aspectos para tener en cuenta, a raíz de las observaciones llevadas a cabo a lo largo de esta investigación, es la necesidad de seguir investigando el factor de la ansiedad desde una perspectiva longitudinal. Las futuras líneas de investigación que se embarquen en este campo de estudio necesitan poder medir y analizar este fenómeno afectivo en un periodo a largo plazo, ya que, de esta manera, se puede observar si el nivel de ansiedad permanece con connotaciones homogéneas o si, por el contrario, a medida que avanza el tiempo de estancia en el país de acogida los factores de ansiedad se van transformando.

Una futura línea de investigación que podría resultar interesante está orientada a lo que Arnold (2019) denomina el yo verdadero de la L1 y el yo limitado de la L2. Esta divergencia entre ambos yoes puede ser una causa de ansiedad lingüística, pero la cuestión que emerge de esta cuestión es si dicha tipología de ansiedad está causada por este factor exclusivamente o si, por el contrario, se pueden detectar otros factores que también sean la causa de esta variedad de ansiedad.

Un factor que ha surgido en esta investigación está enfocado en establecer si los factores ansiógenos se producen de igual modo en todas las destrezas que conllevan el aprendizaje de una lengua extranjera. En la lectura de la literatura que acompaña a este estudio se ha podido detectar que muchos expertos establecen una relación de la

ansiedad, en un grado mayor, con la destreza relacionada con la expresión e interacción orales, pero no se ha podido encontrar un estudio que verdaderamente establezca un contexto epistémico que fortalezca esta teoría. Consecuentemente, se puede sugerir que, en futuras investigaciones relacionadas con esta área, se pueda establecer la veracidad o falsedad de esta teoría.

Otro aspecto que ha surgido a lo largo de este proyecto guarda una estrecha relación con el fenómeno de la distancia lingüística. Se podría definir dicho fenómeno del siguiente modo:

Con el término distancia lingüística nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta. (AA. VV, 2008)

Teniendo en cuenta dicho concepto, y las implicaciones que conlleva en la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe preguntarse si se produce una correlación positiva, es decir, si a mayor distancia lingüística se produce un mayor grado de ansiedad o, por el contrario, no se percibe ningún tipo de correlación entre ambos factores. No se observa la posibilidad de que se produzca, en este caso, una correlación positiva, ya que es difícil establecer que a mayor distancia lingüística se produzca una disminución del fenómeno de la ansiedad. Todas estas cuestiones expuestas en este punto pueden definir una línea de investigación que permita tener un mayor conocimiento y una mayor aproximación al fenómeno de la ansiedad.

También, se ha cuestionado, en el proceso de investigación de este fenómeno, si la ansiedad se produce en el mismo grado o nivel en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en comparación con otros campos de enseñanza, como bien podrían ser las matemáticas o cualquier otra disciplina de estudio. La respuesta a esta cuestión podría arrojar más luz al conocimiento de este fenómeno en futuras investigaciones.

Finalmente, una línea de investigación que emerge de este estudio se relaciona con las posibilidades de evitar o, al menos disminuir, este fenómeno de la ansiedad en la clase de lengua extranjera. Teniendo en cuenta que las teorías humanistas ya han sugerido técnicas y enfoques metodológicos que se centran en el alumno, es necesario seguir ahondando en este aspecto y establecer futuras investigaciones que se enfoquen en analizar los efectos que, a corto y medio plazo, tienen en el alumnado las técnicas de autoayuda tales como la atención plena, la meditación, la visualización, etc.

Referencias bibliográficas

Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *Modern Language Journal*, 50, 79-84.

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>

Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete Teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.

AA. VV. (2008). *Distancia lingüística*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 1 de agosto de 2022 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distancialinguistica.htm

Arnold, J. (2019). *La atención de los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

Bellocchi, A., Quigley, C., y Otrell-Cass, C. (2017). *Exploring emotions, aesthetic and wellbeing in science education research*. Springer.

Braun, E. N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario*, 7 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam, 245-250. <https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.2018.21.1198>

Caldera, G., y Abreu, O. (2019). Ansiedad específica al escribir en francófonos aprendices de español como lengua extranjera. *MarcoELE* 28, 1-20.

Chemi, T., Grams, S. D., y Lund, B. (Eds.). (2017). *Innovative pedagogy: a recognition of emotions and creativity in education*. Sense Publishers.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Cordeiro, D. M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción*. Universidad de Valencia.

Dewaele, J. M., y MacIntyre, P. (2014). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learners. En P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters.

Dewaele, J., Magdalena, A. F. y Saito, K. (2019). The Effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103, 412-427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Doubek, P., y Anders, M. (2013). *Generalizovaná úzkostná porucha*. Maxdorf.

Elkhayma, R. (2020). Affective factors in foreign language education: The role of anxiety. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(4), 853 – 860. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.54.4>

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. SAGE Publications Ltd.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Falero, F. J. (2016). Anxiety on oral skills in the Spanish as a Foreign Language Classroom: a blended learning proposal among Chinese language speakers. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 11, 19-33.

Frederickson, B. L. (2013). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335.

Furlan L.A. (2006). Ansiedad ante los exámenes ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>

Ganschow, L., y Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199 – 212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01160.x>

Gardner, R. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts. *Research Bulletin* (657).

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools the silent way*. Educational Solutions.

Gkonou, C., Daubney, M., y Dewaele, J. M. (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Multilingual Matters.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gregersen, T., y MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Horwitz E. K., y Young D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>

Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. En C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele (Eds.) *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31–49). Multilingual Matters.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

Ito-Morales, K. y Morales, J. (2021). Motivación y competitividad: Un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 205-219. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15724>

Kim, T.-Y., y Choi, E.-Y. (2023). Ansiedad y desmotivación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de tercer año de secundaria de Corea del Sur. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 75–91. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.22305>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 59-82). Universidad de Jaén.

Maslow, A. M. (1987). *Motivation and personality* (3a ed.). Harper y Row.

Morgan, W. J., y Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, 54, 389– 409. <https://doi.org/10.1111/flan.12525>

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.

Rabadán, M., y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes

universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios sobre educación*, 35, 517-533.

Resnik, P., Moskowicz, S., y Panicacci, A. (2021). Language learning in crisis mode: The connection between LX grit, trait emotional intelligence and learner emotions. *Journal of the Psychology of Language Learning*, 3(2), 99-117. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/7>

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Oxford.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. En Horwitz, E. K. y Young, D. J. (Eds.) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-24). Prentice Hall.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009979>

Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3–16. <https://doi.org/10.2307/329830>

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait-anxiety (From Y)*. Consulting Psychologists Press.

Stevick, W. E. (1980). *Teaching languages. A way and ways*. Newbury House.

Stevick, W. E. (1989). *Success with foreign languages: seven who achieved it and what worked for them*. Prentice Hall.

Trenchs-Parera, M., y Juan-Garau, M. (2014). A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts. In C. Pérez-Vidal (Ed.) *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 259–282). John Benjamins Publishing Company.

Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes. Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 15(2), 223-231.