

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202238249046>

Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: análisis de las distintas destrezas lingüísticas

Magdalena López-Pérez, Guadalupe de la Maya Retamar

<https://doi.org/10.1590/1678-460x202149046>

Enviado en: 2021-11-11

Postado en: 2021-11-11 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)



<https://doi.org/10.1590/1678-460x202149046>

Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: análisis de las distintas destrezas lingüísticas

Influence of emotions on learning the English language: analysis of the different linguistic skills

Magdalena López-Pérez ¹

Guadalupe de la Maya Retamar ²

Resumen

Los estudios publicados sobre las emociones que experimentan los alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se han centrado en analizar las emociones que sienten y cómo estas inciden en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la relación entre las diferentes destrezas lingüísticas y las emociones que despiertan en el alumnado ha sido poco analizada. En este artículo pretendemos explorar cuáles son las emociones de los aprendices de EFL cuando realizan actividades de comprensión y producción de textos orales y escritos. Para ello, hemos pasado el cuestionario *EFL Skills Emotions Scale* (Pishghadam *et al.*, 2016), a un total de 217 estudiantes de la Universidad de Extremadura. Los resultados muestran que las emociones más experimentadas son la diversión para las competencias de *listening* y *reading*, la ansiedad para el *speaking* y la esperanza en relación con el *writing*, siendo la ira la emoción menos presente en las cuatro destrezas. Tras la discusión de los resultados obtenidos, se presentan algunas implicaciones para la enseñanza, así como se diseñan futuras líneas de investigación.

Palabras clave: emociones, inglés como lengua extranjera, destrezas lingüísticas

¹ Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Badajoz – España.

<https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>. E-mail: magdalenalopez@unex.es

² Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Badajoz – España.

<https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>. E-mail: gmaya@unex.es

Abstract

Studies published on the emotions students experience when learning English as a foreign language have focused on analyzing the emotions they feel and how they affect their learning process. However, the relationship between different language skills and the emotions they arouse in students has been little analyzed. In this article we intend to explore the emotions that EFL learners experience, when they carry out activities of comprehension and production of oral and written texts. To do this, we have passed the *EFL Skills Emotions Scale* questionnaire (Pishghadam *et al.* 2016), to a total of 217 students from the University of Extremadura. The results show that the most experienced emotions are fun for listening and reading skills, anxiety for speaking and hope in relation to writing, anger being the least present emotion in the four skills. After the discussion of the results obtained, some implications for teaching are presented, as well as future lines of research are designed.

Keywords: emotions, English as a foreign language, language skills

1. Introducción

A pesar de que durante mucho tiempo la investigación sobre el proceso de aprendizaje ha ignorado el estudio de las emociones por centrarse exclusivamente en los aspectos cognitivos, el componente afectivo está íntimamente ligado al aprendizaje pues, en raras ocasiones, este se desarrolla sin emociones (Hascher, 2010). En el caso específico del aprendizaje de una lengua extranjera (LE), esa tendencia de no prestar especial atención a los aspectos afectivos ha sido también la tónica durante el siglo pasado. Así lo señalan Dörnyei y Ryan (2015) quienes plantean que las emociones han sido rechazadas por los estudiosos en la adquisición de segundas lenguas y ello a pesar del papel tan relevante que tienen en nuestras vidas. En este mismo sentido se expresa Méndez López (2011, p. 45): “although the process of learning a foreign language is replete with emotions, these have not been sufficiently studied in the field of English Language Teaching”. Scovel (2000) apunta a que esto se debe a la dificultad que tiene la comprensión de las variables afectivas, así como su tratamiento en el marco de investigaciones de corte cuantitativo, metodología que caracteriza la investigación en dicho campo. No obstante, en las dos últimas décadas, la investigación sobre las emociones y, en

especial, sobre su influencia en la adquisición de segundas lenguas no ha dejado de crecer y de ser objeto de interés por parte de los investigadores.

Al igual que ocurre con el aprendizaje en general, las emociones actúan como amplificadores proporcionando energía al comportamiento humano, incluido el aprendizaje de lenguas (Oxford, 2015). Asimismo, la relación que se establece entre el aprendizaje y el afecto es crucial en el caso del aprendizaje de idiomas no nativos, puesto que la autoimagen de los estudiantes es más vulnerable cuando aún no tienen desarrollado el dominio de su vehículo de expresión (Arnold, 2009). Además, es vital tener en cuenta cómo las emociones facilitarán o impedirán la comunicación, objetivo principal en una clase de LE. En este sentido, las emociones son tan importantes que pueden influir en que un estudiante continúe o interrumpa su aprendizaje o la tarea que realiza en el aula de idiomas (Méndez & Peña, 2013). No podemos tampoco olvidar que las emociones se encuentran muy relacionadas con la motivación. MacIntyre y Vincze (2017) concluyen que las diez emociones positivas analizadas muestran un grado fuerte de correlación con las variables relacionadas con la motivación. Por el contrario, las correlaciones que implican las nueve emociones negativas son más débiles, lo que trae como consecuencia su menor implicación en la motivación.

Emociones y aprendizaje de lenguas extranjeras

La investigación acerca de las emociones que experimentan los alumnos cuando aprenden una LE se ha centrado más en el estudio de las emociones negativas que en el de las positivas, aunque ambas, como señalan Dewaele y MacIntyre (2014a) son los motores del aprendizaje de una lengua. Así, la ansiedad, que hace referencia a sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión o la inseguridad (Arnold, 2006), ha sido objeto de numerosas investigaciones (cf MacIntyre, 2017) pues, como señalan Arnold y Brown (2000), hay pocas materias en el currículo escolar tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de LE. Según estos autores, la ansiedad trae como consecuencia un rendimiento escaso lo que, a su vez, provoca una mayor ansiedad y un menor rendimiento. A este respecto, el meta-análisis efectuado por Teimouri y otros (2019) pone de manifiesto que hay una correlación negativa de carácter moderado entre ansiedad y rendimiento en LE. Asimismo, la preocupación, fruto

también de la ansiedad, motiva un mal funcionamiento de la memoria y el procesamiento que impide la normal realización de la tarea.

En su revisión, MacIntyre (2017) añade otros efectos académicos de la ansiedad: bajo rendimiento en pruebas de evaluación, disminución en la autopercepción en la competencia en la LE o incremento del esfuerzo dedicado al aprendizaje, que tiene como resultado niveles de logro más bajos de los esperados. Horwitz y otros (1986) desarrollaron una escala específica para medir la ansiedad, *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA), utilizada en numerosos proyectos, junto con otras escalas, con el objetivo de determinar los efectos de la ansiedad o sus causas. A este respecto, MacIntyre (2017) concluye en su trabajo que los estudios de carácter dinámico realizados sobre la ansiedad ponen de manifiesto las complejas interacciones de múltiples factores -variables del alumno, competencia percibida, voluntad de comunicarse, características de la situación de aprendizaje y comunicación- que influyen en la ansiedad, de ahí que Gregersen (2020) plantee que es una variable individual dinámica, que forma parte de un sistema complejo continuo en el que cada estado evoluciona de un estado previo y en el que los cambios que se producen son, a veces, impredecibles.

La diversión resulta ser otra emoción académica bastante analizada en la literatura científica. Jin y Jun (2018) analizan su efecto en el logro en LE. Para ello utilizan la escala denominada *Foreign Language Enjoyment* (FLE) desarrollada por Dewaele y MacIntyre (2014a, 2014b), cuyos ítems se dividen en tres dimensiones, lo que da cuenta de su complejidad. De todas las dimensiones es la diversión en relación con el aprendizaje del inglés la que tiene un efecto mayor en el rendimiento, apuntando también la necesidad de crear un ambiente positivo en el aula para que el aprendizaje sea más efectivo y agradable.

En el terreno de la adquisición de segundas lenguas, además de como emoción discreta, la diversión ha sido analizada conjuntamente con la ansiedad, utilizando para ello las escalas FLCA y FLE ya citadas. Diferentes trabajos han puesto de manifiesto cómo ambas emociones son independientes de modo que los alumnos pueden puntuar alto o bajo en ambas dimensiones (Dewaele *et al.*, 2018). Asimismo, al inicio del aprendizaje, los estudiantes muestran una diferencia entre los niveles de ambas emociones relativamente pequeña pero conforme el aprendizaje progresa, la ansiedad decrece mientras que la diversión aumenta (Dewaele & MacIntyre, 2014a). No obstante, Boudreau y otros (2018) plantean que la relación entre ambas emociones es muy dinámica, dando lugar a diversos patrones, negativos

y positivos, de correlación. Además, la configuración de los factores que subyacen a las emociones en el aula es también dinámica y evoluciona con el tiempo (Dewaele y Dewaele, 2017). Asimismo, parece que la diversión depende más del profesor que la ansiedad, mientras que esta resulta ser más estable con distinto profesorado (Dewaele & Dewaele, 2020).

Por lo que respecta a la vergüenza, Teimouri (2018) realiza un estudio en el que, además de desarrollar una escala para medir la vergüenza y la culpa, explora cuáles son sus efectos en la motivación de los alumnos hacia la LE, así como en los logros obtenidos. El investigador concluye que mientras que la vergüenza afecta negativamente de manera intensa a la motivación, la culpa tiene efectos positivos tanto sobre la motivación como sobre los logros. Wilson (2016), por su parte, identifica la vergüenza como una amenaza que influye de manera negativa en el aprendizaje que tiene lugar en el aula de idiomas, pues genera respuestas defensivas como la huida o la pelea, que también son provocadas por otras emociones, como las ya citadas miedo o ira. Asimismo, la vergüenza influye perjudicialmente en la capacidad de la memoria a corto plazo, identificada como una característica del rendimiento en L2. Cook (2006), por su parte, demuestra que la vergüenza, junto con el miedo, forma parte del constructo de ansiedad y constituye un serio obstáculo para el aprendizaje de una LE. Asimismo, el investigador habla de la existencia de un ciclo vergüenza-miedo, en el que la primera se ve enmascarada por el segundo y en el que ambos contribuyen a la evitación en el aprendizaje de una lengua segunda. En este mismo sentido se manifiesta Galmiche (2017): la vergüenza afecta a la confianza lingüística de los estudiantes de una segunda lengua, además de a su sentido de identidad y autoestima. Igualmente, puede ser la causa de ciertos comportamientos como evitar la interacción y las actividades orales, pensar en abandonar el aprendizaje de la L2 o conducir a una ansiedad duradera relacionada con la lengua extranjera, debido al miedo a futuras situaciones de aprendizaje que le puedan provocar vergüenza.

Por su parte, la ira, que Wilson (2016) encuentra muy relacionada con la vergüenza, es más ambivalente con respecto a su efecto en el aprendizaje de una LE. Por un lado, su naturaleza destructiva puede verse contrarrestada por su potencial motivador en la mejora de la competencia en LE, especialmente si la ira se dirige hacia uno mismo.

Finalmente, entre las emociones académicas que han sido analizadas con respecto al aprendizaje de una lengua, se incluye también el aburrimiento que, según Macklem (2015), a pesar de ser una de las emociones académicas más experimentadas por los estudiantes en la

escuela, es, en palabras de Suárez-Orozco (2013), *the elephant in the classroom*. Zadowndniak y otros (2017) explican que la razón fundamental por la que los profesores han subestimado esta emoción es porque generalmente la asocian con pereza, ansiedad o depresión. Kruk (2016), en el estudio realizado con dos grupos de niveles avanzados de secundaria, encontró que la naturaleza del aburrimiento cambia de unas clases a otras e incluso en la misma clase. Asimismo, son las actividades gramaticales las que generan niveles de aburrimiento mayores que otros tipos de actividades de práctica lingüística. En ocasiones esto se debe a que son actividades que los alumnos encuentran más difíciles y que les pueden plantear retos más importantes. El investigador concluye que el aburrimiento, tras el que se esconde una falta de motivación, es un grave obstáculo y puede dificultar el aprendizaje de una LE. Asimismo, Kruk y Zawodnlak (2018) añaden que el aburrimiento no puede separarse del contexto de aprendizaje y, en este sentido, la tarea del profesor puede resultar vital para reducir el nivel de dicha emoción.

En la mayoría de los trabajos, como los mencionados hasta ahora, las emociones han sido analizadas de manera individual, pero en pocos de ellos se analizan sus posibles efectos combinados. Entre estos escasos trabajos está el de Ismail (2015) cuyos resultados muestran que algunas emociones académicas positivas y negativas (diversión, orgullo, vergüenza y desesperanza) son indicadores del rendimiento en inglés de los estudiantes, pues explican el 65,8% de la varianza que se produce en el rendimiento en inglés.

2. Emociones y destrezas lingüísticas

Las investigaciones desarrolladas en el contexto del aprendizaje de LE se centran, de manera mucho más frecuente, en el análisis de emociones específicas, de sus causas o efectos, aunque existen también algunos trabajos acerca de las emociones que generan actividades de lengua concretas y acerca del desarrollo de escalas propias de medición de la ansiedad, en relación con dichas actividades. De todas ellas, son las actividades de expresión oral (*speaking*) las que despiertan un mayor interés. Así, Cook (2006) plantea, por ejemplo, que la vergüenza puede tener un efecto inhibitor a la hora de hablar, dificultar la participación de los estudiantes en actividades orales que pueden resultar beneficiosas para su aprendizaje y competencia o tener un efecto negativo en la demostración de las competencias ya adquiridas. Asimismo, expone que, junto con el miedo y la vergüenza, la ansiedad se caracteriza por su efecto debilitante en las habilidades de comunicación en un idioma extranjero. Y es que, como señalan Arnold y

Brown (2000, p. 13) “el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad”. Arnold (2006, p. 417) añade que es fácil encontrar en los cursos comunicativos en lengua extranjera situaciones incómodas de aprendices, adolescentes o adultos, que buscan comunicar a sus compañeros ideas “maduras” con la ayuda de recursos “inmaduros”, lo que puede erosionar su autoestima. Sobre la ansiedad y la destreza de *speaking* son muchas las investigaciones realizadas. Mientras algunas exploran los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes en relación con esta destreza (Çagatay, 2015; Kasbi & Shirvan, 2017; Löfvenius, 2020), otras se interesan por las fuentes de dicha ansiedad (Sadighi & Dastpak, 2017), entre las que destacan el miedo a cometer errores o a una evaluación negativa, la falta de conocimiento léxico, su relación con el perfeccionismo (Gregersen & Horwitz, 2002) o el impacto que en ella tiene el sexo de los estudiantes (Öztürk & Gürbüz, 2012).

El resto de destrezas lingüísticas ha despertado menos interés entre los investigadores, aunque sigue siendo la ansiedad la emoción más analizada en relación con ellas. Así, por ejemplo, Elkhafaifi (2005), en base a los resultados obtenidos en su estudio, expone que la ansiedad de aprendizaje de una LE y la ansiedad de escucha son fenómenos separados pero relacionados y que, además, se correlacionan negativamente con el logro. Por su parte, Kimura (2017) plantea que la ansiedad de escucha en una segunda lengua es un constructo de orden superior compuesto por dos dimensiones relacionadas pero distintas: la aprehensión enfocada en uno mismo y la aprehensión enfocada en la tarea.

En relación con las destrezas escritas, Saito y otros (1999) abordan el constructo específico de ansiedad en lectura en una L2, plantean una escala para su medición y presentan los resultados del estudio realizado que informan que, contrariamente a las intuiciones previas de los profesores, leer en una LE puede provocar ansiedad en algunos estudiantes. Asimismo, mientras la ansiedad general es independiente de la lengua objeto, los niveles de ansiedad de lectura varían según el idioma y parecen estar relacionados con los sistemas de escritura específicos. Además, dichos niveles aumentaron en los estudiantes con sus percepciones acerca de la dificultad de leer en la LE, y sus calificaciones disminuyeron junto con sus niveles de ansiedad por la lectura y la ansiedad general en LE. La escala diseñada por estos investigadores ha sido utilizada en otros trabajos como el de Sparks y otros (2018) en el que, si bien los resultados revelan correlaciones negativas entre los resultados de la escala de

ansiedad en lectura y los de las medidas de destrezas en su L1 y aptitud y logros en su L2, se cuestiona que dicha escala pueda medir efectivamente la ansiedad en lectura en L2.

Finalmente, por lo que respecta a la escritura en L2, de nuevo, los estudios que hemos revisado se centran en el análisis de la ansiedad. Así, Kusumaningputri y otros (2018) examinaron sus tipos y causas en un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados informan de que el tipo de ansiedad más experimentada en la escritura es la ansiedad cognitiva, que incluye las expectativas negativas, la preocupación por el rendimiento o las percepciones de los demás. Asimismo, entre las causas presentes en ambos grupos estarían la práctica de escritura insuficiente y las dificultades lingüísticas. Los de primer año, además, se sienten presionados por el tiempo de realización de la tarea y los de segundo, por la falta de técnica de escritura.

Como hemos mencionado anteriormente, la investigación acerca de las emociones que generan actividades de lengua concretas se centran normalmente en una de ella – *speaking*, *listening*, *writing* o *Reading* – y, en la mayoría de casos, en la emoción específica de la ansiedad. El trabajo de Pishgadam y otros (2016) abre una nueva vía pues aborda las emociones experimentadas en relación con las cuatro destrezas y, además, desarrolla un instrumento específico para su medición. En su análisis con estudiantes de nivel intermedio de inglés, los autores concluyen que la ansiedad es la única emoción que está presente en el trabajo sobre todas las destrezas, alternándose en cada una de ellas emociones positivas y negativas, predominando estas últimas.

Piniel y Albert (2018) analizan también las emociones que estudiantes de nivel avanzado de inglés experimentan en relación con las cuatro destrezas. En este caso, el análisis se enmarca en una metodología cualitativa, teniendo como referencia el marco de emociones académicas de Pekrun (2014). Los resultados muestran que las emociones más frecuentemente experimentadas por los estudiantes están principalmente relacionadas con la diversión y la ansiedad, variando las emociones no solo con la destreza involucrada sino también con el contexto de uso de la lengua (fuera o dentro de clase).

Dada la importancia que las emociones tienen en el aprendizaje de una LE, su incidencia en la motivación y en el rendimiento de nuestros estudiantes, el trabajo que hemos desarrollado se centra en el estudio de las emociones experimentadas por estudiantes de inglés en un contexto

universitario, en relación con las cuatro destrezas lingüísticas, pretendiendo dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las emociones experimentadas más frecuentemente en el aprendizaje del inglés, en relación con las distintas destrezas?
2. ¿Qué tipo de emociones, positivas o negativas, generan prioritariamente las destrezas orales? ¿Y las escritas?
3. ¿Hay diferencias en las emociones de los estudiantes que se preparan para ser profesores de inglés y el resto?

3. Metodología

El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo no correlacional. El muestreo realizado fue por conveniencia e intencional.

Participantes

La muestra final de la presente investigación estuvo compuesta por 217 estudiantes (n=217) de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Los participantes se hayan distribuidos de la siguiente manera: 187 alumnos de tercer curso del Grado en Educación Primaria; 18 alumnos del mismo grado, que cursan una asignatura de cuarto curso, perteneciente al Itinerario de especialización en Lenguas Extranjeras, y 12 alumnos de una Máster Universitario en el que se preparan para ser profesores en Secciones Bilingües. Para este análisis no se han tenido en cuenta variables como el sexo ni la edad de los sujetos.

Instrumento de investigación y procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante el cuestionario *EFL Skills Emotions Scale* (Pishghadam *et al.*, 2016). Dicho cuestionario se compone de 20 ítems, cinco por destreza, que interrogan acerca de las emociones experimentadas en relación a la enseñanza,

actividades, evaluación, metodología y tratamiento en el libro de texto de las cuatro destrezas: *listening, speaking, reading y writing*. Para responder se ofrecen 9 emociones, de entre las que el alumno debe seleccionar aquella(s) que experimenta(n) más frecuentemente. Las emociones presentadas son las recogidas por Pekrun y otros (2005) en su *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ): cuatro emociones positivas (diversión, esperanza, orgullo y alivio) y cinco emociones negativas (ira, ansiedad, desesperación, vergüenza y aburrimiento). El cuestionario, originalmente en inglés, se presentó traducido al español para facilitar su cumplimentación. Los participantes lo completaron en una única sesión, siendo informados en ella de los objetivos de la investigación y de la voluntariedad de participar en la misma.

Análisis de datos

A partir de los datos obtenidos tras el procesamiento de las respuestas proporcionadas, hemos procedido a realizar un análisis descriptivo e inferencial, para obtener respuestas sobre las cuestiones que nos hemos planteado investigar. Por lo que respecta al análisis inferencial, este se ha realizado con el software SPSS versión 19. Dado que el cuestionario ya había sido validado con anterioridad por sus autores, se procedió a determinar la idoneidad de las pruebas estadísticas a realizar. Cuando las series de datos han cumplido todos los supuestos, se ha aplicado un análisis de varianza de un factor para probar la igualdad de las medias y se han realizado pruebas post hoc. Asimismo, cuando los datos no cumplían los supuestos, se han desarrollado las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney. Para tratar de ajustar más la muestra, se realizó la corrección de Bonferroni y se estableció el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen.

4. Resultados y discusión

Como hemos mencionado anteriormente, la primera pregunta de investigación de nuestro estudio planteaba conocer las emociones experimentadas con mayor frecuencia en el uso del inglés en el trabajo sobre las distintas destrezas lingüísticas. Para ello, hemos realizado un análisis descriptivo de cada emoción, cuyos resultados presentamos en la Tabla 1.

Tabla 1 — Estadísticos descriptivos por emociones

	Media	Desv. típ.		Media	Desv. típ.
Aburrimiento_W	,71	1,144	Esperanza_W	1,30	1,401
Aburrimiento_R	,70	,972	Esperanza_L	1,00	1,303
Aburrimiento_L	,55	1,084	Esperanza_R	1,00	1,065
Aburrimiento_S	,34	,690	Esperanza_S	,76	1,057
Alivio_W	,84	1,245	Ira_L	,24	,815
Alivio_L	,61	1,146	Ira_S	,10	,470
Alivio_R	,65	1,066	Ira_R	,09	,472
Alivio_S	,37	,742	Ira_W	,08	,511
Ansiedad_S	1,29	1,562	Orgullo_R	,32	,809
Ansiedad_L	1,12	1,423	Orgullo_L	,31	,845
Ansiedad_R	,85	1,130	Orgullo_W	,30	,750
Ansiedad_W	,72	1,109	Orgullo_S	,26	,764
Desesperanza_L	,53	1,135	Vergüenza_S	1,24	1,420
Desesperanza_R	,39	,854	Vergüenza_R	,41	,835
Desesperanza_S	,38	,875	Vergüenza_L	,26	,861
Desesperanza_W	,25	,730	Vergüenza_W	,22	,756
Diversión_L	1,22	1,495			
Diversión_S	1,17	1,521			
Diversión_R	1,02	1,269			
Diversión_W	1,00	1,422			

*L: *listening*; R: *reading*; S: *speaking*; W: *writing*

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, las emociones más experimentadas por los encuestados han sido la esperanza en cuanto al *writing* (M=1,30; Dt=1,401); ansiedad en cuanto al *speaking* (M=1,29; Dt=1,562) y *listening* (M=1,12; Dt= 1,562); vergüenza en cuanto al *speaking* (M=1,24; Dt=1,420) y diversión en cuanto al *listening* (M=1,22; Dt=1,495), *speaking* (M=1,17; Dt=1,521) y *reading* (M=1,02; Dt=1,269). Vemos cómo, de entre todas las destrezas, es la de *speaking* aquella que hace experimentar, de modo general, emociones en niveles más altos. Justo en el extremo opuesto, puede apreciarse que la emoción menos frecuente en todas las actividades de lengua ha sido la ira, obteniendo similares resultados en cada competencia: *speaking* (M=,10; Dt=,470), *reading* (M=,09; Dt=,472) y *writing* (M=,08; Dt=,511), a excepción del *listening* (M=,24; Dt=,815), emoción en que la media duplica los anteriores si bien se mantiene en valores bajos. Nuestros resultados son diferentes a los obtenidos por Pishghadam y otros (2016) ya que, para ellos, la emoción más experimentada en todas las

destrezas fue la diversión, que en nuestro caso solo está presente en dos de las cuatro destrezas y con valores que, en términos absolutos, no son los más altos. Sin embargo, un aspecto que debemos destacar de la diversión es que, a excepción del *speaking*, presenta valores más altos que la ansiedad, lo que confirma la tendencia expresada por Dewaele y MacIntyre (2014a, 2014b) de que conforme el aprendizaje de la lengua progresa, la diversión aumenta y la ansiedad decrece.

Con respecto a la emoción menos frecuente, no existe de nuevo coincidencia de nuestros resultados con los de Pishgadam y otros (2016), pues si en nuestro trabajo es la ira la menos experimentada en todas las destrezas, en el de estos investigadores son la vergüenza (*writing*), orgullo (*listening*), esperanza y desesperanza (*reading* y *speaking*). Asimismo, y en contraste con los resultados de estos autores, la emoción de la ansiedad no ha sido experimentada en todas las ocasiones, sino que el grado de ansiedad de los estudiantes ha variado con respecto a las habilidades del lenguaje, siendo las habilidades orales, como podría esperarse, las que les hacen sentir un mayor grado de ansiedad frente a las habilidades escritas: *speaking* (M=1,29; Dt=1,562); *listening* (M=1,12; Dt=1,423); *reading* (M=,85; Dt=1,130) y *writing* (M=,72; Dt=1,109). En este sentido, el hecho de que la ansiedad esté presente en nuestros resultados, con valores relativamente altos, confirma la idea apuntada por Arnold y Brown (2000) de la propensión de esta materia a la ansiedad, especialmente cuando el alumno debe hacer frente a actividades orales.

Por lo que respecta a la vergüenza, nuestros resultados están en consonancia con los resultados de Cook (2006), quien establecía que la emoción más asociada al *speaking* es la vergüenza, segunda emoción más experimentada entre nuestros estudiantes, después de la ansiedad. Se refuerza así la tesis de este investigador que asegura que la emoción de la vergüenza forma parte, junto con el miedo, no examinado en esta investigación, del constructo de ansiedad.

Con el fin de dar respuesta a la segunda de nuestras preguntas, es decir, establecer qué tipo de emociones se asocian más a las destrezas orales y cuáles a las escritas, se ha realizado la prueba ANOVA de un factor para probar la igualdad de las medias y, pruebas post hoc de comparaciones por pares para conocer entre qué destrezas se producían realmente dichas diferencias significativas ($p < ,05$), tal y como se muestra en la Tabla 3, que solo recoge aquellos pares en los que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tabla 2 — Prueba de comparaciones por pares por destrezas

	<u>Destreza</u>	Diferencia de medias	Error típ.	Sig. ^a		<u>Destreza</u>	Diferencia de medias	Error típ.	Sig. ^a
Ira	L vs. R	,147*	,053	,035	Ansiedad	R vs. S	,406*	101	,000
	L vs. S	,138*	,044	,012		W vs. L	-,447*	103	,000
	R vs. S	,157*	,057	,037		W vs. S	-,576*	,576*	,000
Vergüenza	L vs. S	-,977*	,102	,000	Alivio	W vs. L	,276*	077	,003
	W vs. L	-,825*	,088	,000		L vs. S	,235*	087	,044
	W vs. R	-,194*	,063	,014		W vs. S	,470*	096	,000
	W vs. S	-1,018*	,099	,000					
Esperanza	L vs. S	,235*	,079	,019	Aburrimiento	L vs. S	,212*	069	,015
	R vs. S	-,309*	,096	,009		W vs. L	,355*	067	,000
	W vs. L	,244*	,066	,002		W vs. S	,369*	076	,000
	W vs. R	,300*	,096	,013	Desesperanza				
	W vs. S	,544*	,093	,000		R vs. S	,272*	074	,002
					W vs. R	-,134	054	,081	

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Fuente: elaboración propia

Como se observa, únicamente las emociones de diversión y orgullo, ausentes en la Tabla 2, son las que no presentan diferencias significativas entre sus pares, lo que significa que esas dos emociones se experimentan de la misma manera en todas las destrezas. Quizás estos resultados se deban a que, como indicaban Dewaele y Dewaele (2017), al depender la diversión más del profesor, el alumnado no distingue entre las diferentes competencias al experimentarlas.

Por el contrario, en el resto de emociones sí se producen diferencias significativas. Así, en la desesperanza, solo existen en el par R-S a favor del *reading* ($M=,39$; $Dt=,854$), esto es que en la destreza de lectura el efecto de esta emoción negativa que produce desactivación es de

naturaleza distinta que el produce en las actividades de expresión oral. En la emoción de la ira, se observa que las diferencias se producen entre los pares L-R, L-S, R-S, siempre a favor de las competencias orales (*listening* [M=,24; Dt=,815] y *speaking* [M=,10; Dt=,470]) en relación con las competencias escritas (*reading* [M=,09; Dt=,472] y *writing* [M=,08; Dt=,511]) y ligeramente superior en el *listening* frente al *speaking*. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los expuestos por Pishgadam y otros (2016), en lo que se refiere al impacto que el *listening* tiene sobre la emoción de la ira. Por lo que respecta a la ansiedad, las diferencias se obtienen en los pares R-S, W-L y W-S, siendo más experimentada en las competencias orales (*speaking* [M=1,29; Dt=1,562] y *listening* [M=1,12; Dt=1,423]) que en las escritas (*reading* [M=,85; Dt=1,130] y *writing* [M=,72; Dt=1,109]). Como ya expusimos, son las actividades orales aquellas que generan una ansiedad mayor en nuestro alumnado, estando este resultado en consonancia con el de Horwitz y otros (1986) quienes plantean que tal ansiedad surge fácilmente en el proceso de hablar en una LE y puede aumentar si la comunicación tiene lugar con un hablante nativo de ese idioma. La dificultad para comprender, la pronunciación, el temor a cometer errores, las evaluaciones negativas por parte de los interlocutores pueden ser causas que expliquen, como lo hacen Öztürk y Gürbüz (2013), esos niveles más altos de ansiedad.

En cuanto a la vergüenza, las diferencias se encuentran en los pares L-S, W-L, W-R y W-S, a favor del *speaking* (M=1,24; Dt=1,420). Cabe destacar, que los alumnos encuestados experimentan esta emoción negativa en mayor grado en las actividades relacionadas con la competencia de *reading* que con la de *listening*. Quizás este hecho se deba a la falta de seguridad que poseen en su propio proceso de aprendizaje de la LE, tal y como indicaban Galmiche (2017) y Cook (2006).

La esperanza y el alivio son las únicas emociones en las que se producen diferencias significativas entre los mismos pares (L-S, W-L y W-S) y a favor del *writing* en ambas emociones, lo que revela que los encuestados experimentan más emociones positivas asociadas a las competencias escritas.

Finalmente, en el caso del aburrimiento, las diferencias significativas entre los pares L-S, W-L y W-S se muestran a favor del *writing* (M=,71; Dt=1,144), evidenciando la asociación entre esta competencia y la emoción citada. Kruk y Zawodnlak (2018) ya pusieron de manifiesto en

su trabajo que, en ocasiones, las actividades de *writing* pueden provocar aburrimiento en los estudiantes ya que no les estimulan lo suficiente.

Por lo que respecta a la última pregunta de investigación de si existen diferencias en cuanto a las emociones experimentadas por los estudiantes que se preparan para ser profesores de inglés en comparación con el resto del alumnado encuestado, los resultados obtenidos tras la realización de la prueba H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, para las comparaciones por pares, indican que sí existen diferencias significativas entre ambos grupos, tal y como recoge la Tabla 3.

Como puede observarse, las diferencias se experimentan, en su mayoría, a favor del grupo que no se prepara para ser docentes de inglés, excepto para la emoción de la diversión en la competencia de *reading, speaking y listening* y en la emoción del aburrimiento en la competencia de *writing*, donde dichas emociones son experimentadas en mayor grado por los alumnos encuestados que son o serán futuros maestros de y en inglés. El hecho de experimentar una emoción positiva como es la diversión más frecuentemente se explica porque tienen un alto nivel de aprendizaje de la lengua inglesa y no les supone ningún problema enfrentarse a ejercicios para desarrollar esas competencias. Asimismo, se refuerza la tesis de una mayor disposición a la diversión, ya comentada anteriormente, en los niveles más avanzados de inglés (Dewaele & MacIntyre, 2014a). Por otra parte, es lógico pensar que aquellos estudiantes que han decidido dedicarse a la enseñanza de y en inglés experimenten emociones positivas en relación a la materia sobre la que sustentarán su futuro profesional. Sin embargo, llama la atención que, al mismo tiempo que experimentan más diversión, el aburrimiento sea mayor en estos alumnos, futuros docentes de inglés, en las actividades relacionadas con la competencia de *writing*. Ello puede deberse a que su capacidad lingüística sea superior al tipo de actividades que se les plantean y que, por lo tanto, no constituyan un reto adecuado para ellos, en la línea de lo expuesto por Kruk y Zawodnlak (2018).

Tabla 3 — Estadísticos de contraste: docentes lengua extranjera

	Media variable Docentes	Media variable No docentes	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ansiedad_R	,23	,75	-3,445	,001
Vergüenza_R	,07	,47	-2,689	,007
Alivio_R	,33	,70	-1,989	,047
Diversión_R	2,23	,82	-5,548	,000
Vergüenza_S	,43	1,37	-3,507	,000
Diversión_S	2,03	1,03	-3,587	,000
Desesperanza_S	,03	,44	-2,688	,007
Ansiedad_W	,27	,79	-2,450	,014
Alivio_W	,30	,93	-2,609	,009
Aburrimiento_W	1,43	,59	-2,673	,008
Desesperanza_W	,03	,29	-2,066	,039
Diversión_L	2,00	1,09	-3,283	,001
Desesperanza_L	,13	,59	-2,030	,042

Fuente: elaboración propia

Para profundizar más en los datos, hemos determinado en qué emociones existen diferencias según la especialidad cursada por los encuestados, realizando de nuevo la prueba H de Kruskal-Wallis, cuyos resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4 — Estadísticos de contraste: especialidad

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ansiedad_R	12,322	2	,002
Vergüenza_R	7,582	2	,023
Diversión_R	31,738	2	,000
Vergüenza_S	12,378	2	,002
Diversión_S	12,872	2	,002
Desesperanza_S	7,327	2	,026
Ansiedad_W	7,420	2	,024
Alivio_W	6,915	2	,032
Aburrimiento_W	7,144	2	,028
Diversión_L	11,109	2	,004

Fuente: elaboración propia

Con el fin de determinar exactamente entre qué pares existen las diferencias que los resultados indican, se realizaron comparaciones múltiples a través de la prueba U de Mann Whitney contemplando la variable de la Especialidad a la que pertenecían los estudiantes (Itinerario de lenguas extranjeras del Grado de Primaria, Máster en Educación Bilingüe y Grado de Educación Primaria sin especialidad). Asimismo, se realizó la corrección de Bonferroni para ajustar más la muestra ($\ddagger p < ,016$) y se estableció que el tamaño del efecto (d de Cohen) era amplio para los tres grupos, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 5 — Prueba de comparaciones por pares por especialidad

	Lengua Extranjera– Máster Bilingüe	Lengua Extranjera– Primaria	Máster Bilingüe– Primaria
Ansiedad_R	Z=-1,040; $p=,299$; d=3,131	Z=-3,122; $p=,002\ddagger$; d=1,124	Z=-1,770; $p=,077$; d=,904
Vergüenza_R	Z=-1,175; $p=,240$; d=3,145	Z=-1,756; $p=,079$; d=1,123	Z=-2,174; $p=,030$; d=,905
Diversión_R	Z=-1,290; $p=,197$; d=3,156	Z=-5,016; $p=,000\ddagger$; d=1,126	Z=-3,026; $p=,002\ddagger$; d=,905
Vergüenza_S	Z=-,367; $p=,713$; d=3,066	Z=-2,949; $p=,003\ddagger$; d=1,124	Z=-2,096; $p=,036$; d=,904

Diversión_S	Z=-,129; p=,897; d=3,044	Z=-2,850; p=,004‡; d=1,124	Z=-2,431; p=,015‡; d=,905
Desesperanza_S	Z=-,816; p=,414; d=3,109	Z=-1,910; p=,056; d=1,123	Z=-1,963; p=,050; d=,904
Ansiedad_W	Z=-1,581; p=,114; d=3,186	Z=-1,234; p=,217; d=1,122	Z=-2,482; p=,013‡; d=,905
Alivio_W	Z=-,288; p=,774; d=3,059	Z=-2,271; p=,023; d=1,123	Z=-1,453; p=,146; d=,904
Aburrimiento_W	Z=-,112; p=,911; d=3,042	Z=-2,169; p=,030; d=1,123	Z=-1,760; p=,078; d=,904
Diversión_L	Z=-,845; p=,398; d=3,112	Z=-2,950; p=,003‡; d=1,124	Z=-1,793; p=,073; d=,904

‡ p<,016 (Corrección de Bonferroni)

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos nos indican que no existen diferencias significativas entre las emociones experimentadas por los alumnos del Itinerario de lenguas extranjeras y los del Máster de Educación Bilingüe, es decir que ambos tipos de profesores, de inglés como materia y de disciplinas impartidas en inglés, no experimentan emociones diferentes en relación a esta lengua. Sin embargo, sí se constatan diferencias cuando comparamos a los alumnos del Itinerario y los de Primaria que aún no cursan especialización. Por lo que respecta a las emociones de ansiedad_R, vergüenza_S, alivio_W, las diferencias existen a favor de los alumnos de Primaria, es decir, que son estos alumnos los que experimentan estas emociones en mayor medida. Sin embargo, son los alumnos del Itinerario quienes sienten la emoción de diversión en mayor grado en lo que concierne a las actividades de *speaking*, *reading* y *listening*, como consecuencia, probablemente, de un nivel de lengua extranjera superior al de sus compañeros. Además, también experimentan más la emoción del aburrimiento en la destreza de *writing*. En este sentido, nuestros datos, aunque son similares a los obtenidos por De la Maya y López-Pérez (2020) quienes afirmaban la existencia de una relación entre la frecuencia de las emociones positivas y la intención de cursar la especialización en inglés, difieren de los de estas autoras en las emociones positivas más experimentadas.

Asimismo, también existen diferencias significativas entre los alumnos de Primaria y los del Máster en cuanto a las emociones de la vergüenza para el *reading* y el *speaking* y ansiedad para el *writing*. Se trata de emociones negativas que se explican por el menor nivel de conocimiento de lengua inglesa que tienen los alumnos que no cursan la especialidad, como plantea Reilly (2018) cuando afirma que los alumnos de menor nivel experimentan más emociones negativas.

5. Conclusiones

La presente investigación ha pretendido explorar las emociones experimentadas por los estudiantes en relación al trabajo sobre las distintas destrezas. Así, con respecto a la primera pregunta que nos planteábamos, podemos afirmar que las emociones más experimentadas, en líneas generales, son la diversión y la ansiedad. La diversión ocupa el primer lugar en el *listening* y el *reading* y el segundo lugar en el *writing*. En cuanto a la ansiedad, es la primera emoción del *speaking*, dado lo que les supone a los alumnos enfrentarse y exponerse a hablar ante sus compañeros y ante el profesor. Asimismo, es la segunda emoción en el *listening* y la tercera en el *reading*. En contraposición a esta emoción, la ira es la emoción menos experimentada en las cuatro destrezas.

En relación a la segunda pregunta de investigación, concluimos que los alumnos encuestados han experimentado, en mayor medida, emociones positivas en el aprendizaje de la lengua extranjera: diversión, esperanza y alivio, aunque no debemos olvidar que la ansiedad también presenta un valor importante en nuestro estudio, emoción asociada, además, a todas las destrezas, aunque no todas ellas provocan el mismo efecto en las emociones. Así, la ansiedad es la emoción negativa más experimentada por los alumnos en el trabajo sobre las destrezas orales (*listening* y *speaking*), mientras que las emociones positivas se asocian con más frecuencia a las destrezas escritas.

Finalmente, por lo que respecta a la última pregunta de investigación, los 30 encuestados que se preparan para ser docentes de lengua extranjera o de secciones bilingües, experimentan con mayor frecuencia emociones positivas en comparación con los alumnos del Grado de Educación Primaria, siendo la emoción de la diversión para las competencias de habla, lectura y escucha la más experimentada seguida de la emoción del aburrimiento para la competencia de la escritura.

Si bien en este trabajo hemos identificado cuáles son las emociones más presentes en los alumnos en relación con las distintas destrezas lingüísticas, una línea de investigación futura nos debe permitir profundizar en los resultados, en el sentido no solo de describir las emociones sentidas por los estudiantes sino también, como señala Hascher (2010), determinar cuál es el efecto de dichas emociones en el proceso de aprendizaje. De este modo, los maestros podrían contribuir a alcanzar objetivos educativos relacionados con las emociones ayudando a organizar las escuelas y los sistemas educativos de manera emocionalmente sólida, tal y como indica Pekrun (2014).

Asimismo, a la vista de los resultados obtenidos, creemos necesario que el profesor implemente en el aula las medidas necesarias destinadas incrementar la experiencia de emociones positivas con respecto al aprendizaje de la LE y disminuir las emociones negativas, poniendo en marcha estrategias que ayuden a minimizar, especialmente, los efectos de la ansiedad en el alumnado.

Igualmente, pensamos que es importante profundizar y continuar en el estudio de las emociones para determinar la incidencia que otras variables (sexo, nivel de lengua, etc.) pudieran tener en la relación de las emociones y las destrezas, así como establecer las causas que las provocan. Creemos con Arnold y Brown (2000, p. 6) que “la preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva”.

Conflicto de intereses

Nosotras, Magdalena López-Pérez y Guadalupe de la Maya Retamar, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio.

Contribución de los autores

Las dos autoras hemos participado en la conceptualización del estudio, la metodología, el diseño del estudio, la recopilación de los datos, así como la validación, la edición y el análisis formal de los mismos. Además, hemos llevado a cabo de manera conjunta la discusión de los datos estadísticos y hemos elaborado, de manera conjunta, las conclusiones.

Asimismo, ambas autoras aprobamos la versión final del manuscrito y somos responsables de todos los aspectos, incluida la garantía de su veracidad e integridad.

Referencias

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, 144, 407-426.

Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching, *ELIA*, 9, 145-151.

Arnold, J., & Brown, D. (2000) Mapa del terreno. In Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas* (pp. 1-25). Cambridge University Press.

Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>

Çagatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: the case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>

Cook, T. (2006). *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language* [Tesis de doctorado]. Universidad de California del Sur.

De la Maya Retamar, G., & López-Pérez, M. (2020). Emociones ante el aprendizaje del inglés de futuros profesores de educación primaria. In G. de la Maya Retamar, & M. López-Pérez (Eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 93-109). Marcial Pons.

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>.

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotion. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65.

<https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014a). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014b). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: the right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*, (pp. 215-236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research* 22(6), 676-97. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.

<https://www.jstor.org/stable/3588681>

Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11, 25-53. <http://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233538>

Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67-87. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>

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. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>

Hascher, T. (2010) Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.13>.

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

Ismail, N. M. (2015). EFL Saudi Students' Class Emotions and Their Contributions to Their English Achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 19-42. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p19>.

Jin, Y., & Jun Zhang, L. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 948-962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526253>

Kasbi, S., & Shirvan, M. E. (2017). Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(2), 1-20. <http://doi.org/0.1186/s40862-017-0026-y>

Kimura, H. (2017). Foreign Language Listening Anxiety: A Self-Presentational View. *International Journal of Listening*, 31, 142–162. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1222909>

Kruk, M. (2016). Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study. In A. Dłutek, & D. Pietrzak (Eds.), *Nowy wymiar filologii* (pp. 252-263). Płock.

Kruk, M., & Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: In-sights from interview data. In L. Szymański, L., J. Zawodniak, A. Łobodziec, A., & M. Smoluk (Eds.), *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture* (pp. 177-191), Zielona Góra.

Kusumaningputri, R., Tri A., N., & Wisasongko, W. (2018). Second language writing anxiety of Indonesian EFL students. *Lingua Cultura*, 12(4), 357-362.

<https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4268>

Löfvenius, J. (2020). *Speech is silver and silence is golden? An investigating study regarding a group of Swedish eighth-grade students' perceived foreign language speaking anxiety* [Tesis de Maestría]. Universidad de Halmstad.

MacIntyre, P. D. (2017). An overview on language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational* (pp. 11-30). Multilingual Matters.

MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.

<http://doi.org/0.14746/ssllt.2017.7.1.4>

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Springer.

Méndez López, M. G. (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-57.

<https://doi.org/10.14483/22487085.3764>.

Méndez López, M. G., & Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Issues in Teacher's Professional Development*, 15(1), 1-13.

Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-93. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.2>.

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.

<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>

Pekrun, R. (2014) *Emotions and learning*. IBE Publications.

Pekrun, R., Thomas, G., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's Manual*. Department of Psychology, University of Munich.

Piniel, K., & Albert, À. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127-147.

<http://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.1.6>

Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016) Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-27. <http://doi.org/10.4236/jss.2021.95017>

Sadighi, F., & Dastpak M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 111-115. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.11>

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. <https://www.jstor.org/stable/330336>

Scovel, T. (2000). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Heinle & Heinle.

Sparks, R. L., Luebbers, J., Castañeda, M., & Patton, J. (2018). High school Spanish students and foreign language reading anxiety: déjà vu all over again all over again. *The Modern Language Journal*, 102(3), 533-556. <https://doi.org/10.1111/modl.12504>

Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 Learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102(4), 632-654. <https://doi.org/10.1111/modl.12511>

Teimouri, Y., Goetze, J. y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement. A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>.

Wilson, P. A. (2016). Shame and collaborative learning in second language classes. *Konin Language Studies*, 4, 235-252. <http://doi.org/10.30438/ksj.2016.4.3.1>

Zadowndniak, J., Kruk, M. y Chumas, J. (2017). Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, 5(4), 425-441. <https://doi:10.30438/ksj.2017.5.4.3>.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores aceptan que si el manuscrito es aceptado y publicado en el servidor SciELO Preprints, será retirado tras su retractación.