

El impacto de las emociones: disfrute y ansiedad
en el aprendizaje del español como lengua extranjera

COLECCIÓN LINGÜÍSTICA

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN

López Serena, Araceli. Catedrática de Lengua Española. Universidad de Sevilla

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Rodríguez Manzano, Marta. Profa. ayudante doctora de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN

Del Rey Quesada, Santiago. Catedrático de Lengua Española. Universidad de Sevilla
Fernández Martínez, Concepción. Catedrática de Filología Latina. Universidad de Sevilla
Fuentes Rodríguez, Catalina. Catedrática de Lengua Española. Universidad de Sevilla
Hermoso Mellado-Damas, Adelaida. Profesora titular de Filología Francesa. Universidad de Sevilla
Silvestri, Paolo. Profesor titular de Filología Italiana. Universidad de Sevilla
Comesaña Rincón, Joaquín. Catedrático de Lengua Inglesa. Universidad de Sevilla
González Ferrín, Emilio. Profesor titular de Filología Árabe. Universidad de Sevilla
Martos Ramos, José Javier. Profesor titular de Filología Alemana. Universidad de Sevilla
Ruiz Yamuza, Emilia Reyes. Catedrática de Filología Griega. Universidad de Sevilla
Salguero Lamillar, Francisco José. Catedrático de Lingüística General. Universidad de Sevilla

COMITÉ CIENTÍFICO

Albelda Marco, Marta. Catedrática de Lengua Española. Universitat de València
Borreguero Zuloaga, Margarita. Profesora titular de Filología Italiana. Universidad Complutense de Madrid
Bouzouita, Miriam. Professorin für Romanische Sprachen (Spanisch), Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania)
Castilho Ferreira da Costa, Alessandra. Professora Associada da Área de Leitura e Produção de Textos, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Castillo Lluch, Mónica. Professeure ordinaire de linguistique hispanique. Université de Lausanne (Suiza)
Dufter, Andreas. Professor für Romanische Philologie, Ludwig-Maximilians-Universität München (Alemania)
Fedriani, Chiara. Professoressa associata di Glottologia e linguistica, Università di Genova (Italia)
Fierro Bello, María Isabel. Profesora de Investigación. CSIC
Garatea Grau, Carlos. Profesor principal. Departamento académico de Humanidades. Pontificia Universidad Católica del Perú
Greco, Paolo. Professore associato di glottologia e linguistica. Università degli studi di Napoli Federico II
Kabatek, Johannes. Ordentlicher Professor für Romanische Philologie mit besonderer Berücksichtigung der iberoromanischen Sprachwissenschaft, Universität Zürich (Suiza)
Larreta Zulategui, Juan Pablo. Profesor titular de Filología Alemana. Universidad Pablo de Olavide
Luján Martín, Eugenio. Catedrático de Lingüística Indoeuropea. Universidad Complutense de Madrid
Martínez Vázquez, Montserrat. Catedrática de Filología Inglesa. Universidad Pablo de Olavide
Peña Martín, Salvador. Profesor titular de Filología y Traducción. Universidad de Málaga
Torrego Salcedo, Esperanza. Catedrática de Filología Latina. Universidad Autónoma de Madrid

Odette Sama Olivares
Iriní Mavrou

El impacto de las emociones: disfrute y ansiedad en el aprendizaje del español como lengua extranjera

 **EDITORIAL**
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla 2025

Colección Lingüística

Núm.: 96

Comité editorial de
la Editorial Universidad de Sevilla:

Araceli López Serena
(Directora)

Elena Leal Abad
(Subdirectora)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María Gracia García Martín

María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

Marina Ramos Serrano

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

© Editorial Universidad de Sevilla 2025

Porvenir, 27 - 41013 Sevilla

Tfnos.: 954 487 447; 954 487 451

Correo electrónico: info-eus@us.es

Web: <https://editorial.us.es>

© Odette Sama Olivares e Irini Mavrou 2025

Impreso en papel ecológico

Impreso en España-Printed in Spain

ISBN: 978-84-472-2671-9

Depósito Legal: SE 3124-2025

Diseño de cubierta: notanumber

Maquetación y realización de cubierta: Dosgraphic (dosgraphic@dosgraphic.es)

Impresión: Podiprint

Índice

Introducción.....	11
Capítulo 1	
Fundamentos teóricos sobre la ansiedad y el disfrute.....	13
1.1. Antecedentes históricos: de la cognición a la emoción.....	13
1.2. Definición de emoción.....	16
1.3. Ansiedad.....	17
1.3.1. La medición de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	19
1.3.2. El papel de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	20
1.4. Disfrute.....	22
1.4.1. La medición del disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	23
1.4.2. El papel del disfrute en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	24
1.5. Psicología positiva.....	25
1.5.1. Emociones positivas y negativas: una nueva etapa de la psicología positiva.....	27
1.5.2. Las emociones desde la perspectiva de la teoría de ampliar y construir y de la teoría de control-valor.....	29
1.6. El docente: ¿fuente de ansiedad o de disfrute?.....	32
1.7. Percepción de los alumnos sobre sus profesores.....	34
Capítulo 2	
Investigación sobre ansiedad y disfrute en la clase de segundas lenguas.....	37

Capítulo 3	
Metodología.....	51
3.1. Diseño de investigación	51
3.2. Descripción del contexto de estudio	51
3.3. Participantes	54
3.4. Definición de las variables	55
3.5. Instrumento de recogida de datos	56
3.6. Procedimiento	57
Capítulo 4	
Resultados.....	59
4.1. Niveles y relación entre FLE y FLCA.....	59
4.2. Análisis de los episodios de FLE y FLCA.....	63
4.2.1. Principales fuentes de FLE.....	67
4.2.1.1. Logro alcanzado en L2.....	67
4.2.1.2. Tipo y contenido de las actividades de clase de L2.....	69
4.2.1.3. Trabajo en grupo en la clase de L2.....	71
4.2.1.4. Destrezas del profesor de L2	71
4.2.1.5. Lograr un aprendizaje significativo en L2	72
4.2.1.6. Superar pruebas y exámenes en L2.....	73
4.2.1.7. Hablar en clase de L2 sin temor	73
4.2.2. Principales fuentes de FLE.....	73
4.2.2.1. Ansiedad producida por tener que hablar en clase de L2	74
4.2.2.2. Características del profesor de L2 que provocan ansiedad	75
4.2.2.3. Logro no alcanzado en L2.....	77
4.2.2.4. Ansiedad a no superar pruebas y exámenes en L2.....	77
4.2.2.5. Presión de los compañeros.....	78
4.3. Percepción de los participantes sobre el papel de los profesores en los episodios de disfrute y de ansiedad.....	78
4.3.1. Percepción de los estudiantes sobre la influencia de sus profesores en los episodios de FLE.....	79
4.3.2. Percepción de los estudiantes sobre la influencia de sus profesores en los episodios de FLCA	81
4.3.3. Percepción de los estudiantes sobre la influencia de sus profesores en los episodios tanto de FLE como de FLCA	82

Capítulo 5	
Discusión	85
Conclusiones	97
Referencias bibliográficas	103
Anexos	113
Anexo 1. Encuesta	113
Anexo 2	120
Cuestionario piloto A	120
Cuestionario piloto B	124
Cuestionario piloto C	128
Anexo 3. Solicitud de participación en el cuestionario del estudio	132
Anexo 4	133
a. Información relevante sobre el consentimiento informado	133
b. Autorización para el tratamiento de datos personales	133
c. Formulario de consentimiento	135
Anexo 5. Frecuencia de temas y códigos en los comentarios de los participantes sobre episodios de disfrute y de ansiedad	136

Introducción

En el aula de lenguas extranjeras, en general, y del español como lengua extranjera, en particular, resuena una pregunta del profesor y en demasiadas ocasiones se hace un silencio sepulcral. Otras veces se escucha a un alumno decir «lo siento, me he quedado en blanco»; o sencillamente, al recorrer la clase con la mirada, los estudiantes evitan el contacto visual con el docente, ya que creen que esto implicaría tener que contestar a la pregunta formulada. Incluso algunos alumnos que conocen la respuesta evitan participar. Ante esta situación, cabe pensar que los estudiantes que aprenden un idioma extranjero, al parecer, tienen miedo a hablar. Pero lo que ellos no saben es la inseguridad y la angustia que su silencio puede provocar en nosotros, los profesores.

Estas situaciones, que como decíamos se repiten con mucha frecuencia, ponen de manifiesto que tanto el miedo, como la ansiedad o el nerviosismo son algunas de las emociones presentes en la clase de lengua extranjera. Afortunadamente, también lo están el disfrute, la alegría o la satisfacción: emociones que experimentan tanto los alumnos como los docentes. A pesar de su evidente presencia en las clases de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras, las emociones durante mucho tiempo permanecieron marginadas por la investigación en el área de la lingüística aplicada, pero en la actualidad su estudio es una de sus líneas más prolíficas, y varias investigaciones han documentado el valor pedagógico que un profundo conocimiento de las dinámicas y estados emocionales podría tener en las aulas (Dewaele y Dewaele 2017; Dewaele y MacIntyre 2019; MacIntyre, Gregersen y Mercer 2019; Piniel y Albert 2018). Aunque la emoción más estudiada ha sido la ansiedad, con la llegada de la psicología positiva se ha ampliado el espectro a la investigación de las emociones positivas. Como consecuencia, el tándem emocional más estudiado hasta ahora es el formado por el disfrute y la ansiedad (Dewaele y Alfawzan 2018; Dewaele y MacIntyre 2016; Jiang y Dewaele 2019). Partiendo del estudio simultáneo de estas dos emociones, los hallazgos encontrados por los investigadores han ayudado a describir y caracterizar el panorama emocional en diferentes contextos.

No obstante, hasta donde se conoce, en Noruega no se han realizado investigaciones de este tipo. Por esta razón, y ante la necesidad de conocer el estado

emocional de los alumnos en este contexto, el presente trabajo investiga las experiencias de disfrute (*foreign language enjoyment*; FLE) y ansiedad (*foreign language classroom anxiety*; FLCA) de un grupo de discentes noruegos de bachillerato que estudian español como lengua extranjera. En aras de cumplir con este propósito se plantearon los siguientes objetivos:

- Investigar qué emoción, ansiedad o disfrute, experimenta más un grupo de aprendientes noruegos de español como lengua extranjera que cursan el bachillerato.
- Establecer si existe un vínculo entre ansiedad y disfrute en ese grupo de discentes noruegos de español como lengua extranjera.
- Identificar las fuentes de disfrute y de ansiedad en los episodios narrados por los participantes sobre su experiencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera.
- Examinar cómo perciben los estudiantes la influencia de los profesores en los episodios de ansiedad y disfrute en la clase de lengua extranjera.

La consecución de estos objetivos se ha realizado a través del presente estudio empírico, que se estructura de la siguiente manera. El capítulo 1 presenta el marco teórico donde se recoge una breve retrospectiva del estudio de las emociones, así como conceptos y definiciones relevantes para el contexto de la investigación actual. Asimismo, se exponen las teorías de la psicología positiva de las que se sirve la lingüística aplicada y, por consiguiente, nuestro trabajo. En el capítulo 2 se hace un recorrido por los estudios afines, incidiendo en los principales hallazgos de estos y las líneas de investigación que dejan abiertas. El capítulo 3 comprende la metodología usada para la realización del estudio empírico, introduce las preguntas de investigación y describe la metodología, el contexto del estudio, el perfil de los participantes y la herramienta de recogida de datos. En el capítulo 4 se exponen los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, que se derivan de los análisis realizados, mientras que el capítulo 5 discute estos resultados tomando en cuenta las investigaciones afines y el marco teórico. El último capítulo recoge las conclusiones que se han alcanzado mediante el presente trabajo, resume sus principales aportes y las líneas de investigación que deja abiertas, así como las implicaciones pedagógicas de esta y sus limitaciones.

Capítulo 1

Fundamentos teóricos sobre la ansiedad y el disfrute

Las emociones habían sido tradicionalmente apartadas por la ciencia a lo largo de los años. Sin embargo, en las últimas décadas, la evidencia de que juegan un papel fundamental en el aprendizaje de una L2 ha despertado el interés de los investigadores. En el presente capítulo se exponen algunos de los fundamentos teóricos que sustentan el estudio de las emociones. Concretamente, se abordarán diferentes perspectivas teóricas desde donde se han investigado la ansiedad y el disfrute, las emociones más estudiadas actualmente por la ciencia en materia de lingüística aplicada (Boudreau, Dewaele y MacIntyre 2018; Dewaele *et al.* 2018; Dewaele, Franco Magdalena y Saito 2019; Li 2020). Asimismo, se mostrará su vínculo con la psicología positiva, las teorías fundamentales aplicables en la investigación de la lingüística aplicada en materia de emociones, la evolución del estudio de las emociones dentro de los preceptos de estas teorías y ciertas críticas recibidas por algunos investigadores. Finalmente, se comentará sobre el papel de los profesores como fuente de disfrute o ansiedad y la importancia de las percepciones de los alumnos acerca del rol de los docentes en el proceso de aprendizaje de una L2.

1.1. Antecedentes históricos: de la cognición a la emoción

Todos tenemos dos mentes. Una de ellas es la mente racional, que comprende y de la que solemos ser conscientes, es la parte más perspicaz, más pensativa, capaz de ponderar y de reflexionar; el otro tipo de conocimiento, más impulsivo y poderoso –aunque a veces ilógico–, es el cerebro emocional (Goleman 1996). En los últimos años, muchas investigaciones en el terreno de la lingüística se centran en cómo los sentimientos afectan a la percepción, la comunicación, la memoria o la toma de decisiones, entre otros procesos cognitivos. Cognición y emoción, al parecer, se consideran partes de un todo para explicar algunas de las incógnitas

que rodean al proceso de aprendizaje de una L2 (Horwitz, Horwitz y Cope 1986; MacIntyre 2002).

Ahora bien, la cognición y la emoción no siempre han sido igualmente importantes para el estudio de este complejo proceso. Swain (2013) brinda algunas pistas de por qué la cognición ha prevalecido sobre la emoción a lo largo de la historia. El investigador se remonta a Sócrates, quien insistió en la búsqueda de la razón. El filósofo, a pesar de verse obligado a reconocer la existencia de las emociones y su relación a menudo negativa con la razón, fue precursor de un pensamiento que condujo a un conflicto entre la razón y la emoción. Ya con Descartes, en el siglo XVII, esta diferencia se definió con más fuerza, y nuevamente durante la Ilustración (Schutz y Decuir 2002). El nacimiento del racionalismo, apunta Swain (2013), separó la cognición de la emoción y las puso en conflicto. Con estos antecedentes, ya a finales de los 60 y principios de los 70 del siglo XX, comienza a desarrollarse el estudio de la adquisición de L2 como una disciplina que se origina a partir del conductismo (en psicología) y del estructuralismo (en lingüística), corrientes que no incluyeron en su hacer el estudio de las emociones. Chomsky (1959), por su parte, mantuvo la brecha entre cognición y emoción. Su modelo racionalista-innatista defendía que el lenguaje es producto de un proceso netamente cognitivo, a través de una facultad innata que posee la mente humana, dejando al margen a las emociones.

A este preámbulo de acontecimientos históricos hay que añadir, según Swain (2013), la dificultad que ha entrañado la medición de las emociones como una posible razón por la cual la ciencia no le prestó demasiado interés al tema durante mucho tiempo. De igual manera, Ross (2015) argumenta que una explicación convincente a tal descuido en la investigación de las emociones podría ser que, por naturaleza, son una categoría de conceptos altamente subjetiva y no son fácilmente observables, lo que entraña la dificultad para medirlas.

Con el paso de los años, la evolución del pensamiento científico le ha dado al estudio de las emociones el lugar que le corresponde. Emoción y cognición son procesos neuronales interconectados y la ciencia se ha encargado de demostrarlo. Como apunta Schumann (1994: 231), «the brain is the seat of cognition [...] in the brain, affect and cognition are distinguishable but inseparable». Hulstijn (2007), por su parte, expone la necesidad de investigar el proceso de aprendizaje desde el trabajo conjunto de varias disciplinas que estudien el proceso de adquisición de conocimientos como un todo.

Ultimately, language learning is a matter of biology and chemistry, implemented in the brain. To explain why and how the human brain is capable of representing and processing linguistic information, to define and describe the fundamental mechanisms of language acquisition in terms of the representation and processing of linguistic

cognition, linguists and psychologists have to work together on the mind-side of the mind/brain coin (Hulstijn 2007: 200).

Conviene subrayar que, en relación con los contextos educativos, es especialmente importante tener en cuenta que las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están indisolublemente ligados. Al respecto, LeDoux (1996) distingue dos áreas de actividad que están directamente afectadas por las emociones: la atención y la creación de significado, ambas fundamentales en el aprendizaje. Como señala LeDoux (1996), el cerebro recibe tantos estímulos que filtra los datos de mayor interés. Para captar la atención y lograr que se lleve a cabo el aprendizaje, el cerebro necesita vincular la información que recibe con una experiencia significativa. Una de las maneras de conseguirlo es a través de las emociones, ya que permiten potenciar la adquisición de conocimiento. Esto es el resultado de un proceso neurobiológico como consecuencia de reacciones químicas cerebrales. Damasio (2006) y Phelps (2006) explican que las regiones del cerebro encargadas de detectar y procesar estímulos emocionales están estrechamente vinculadas con las áreas donde se almacenan las memorias. A medida que se experimentan las emociones, se liberan neuroquímicos que activan el cerebro y dan paso a los recuerdos (Arnold 2011; véase también Arnold y Foncubierta 2019).

En la actualidad, los investigadores han dejado de subestimar las experiencias emocionales y han comenzado a tomar en cuenta los aportes de la neurociencia y de otras disciplinas en materia de emociones. Sin embargo, muchos reconocen el vacío científico que hubo con respecto al estudio de las emociones durante mucho tiempo. Scovel (2001) afirmó que las variables afectivas fueron el área que los investigadores de L2 comprendían menos. Dewaele (2010) expuso que el afecto y la emoción habían recibido relativamente poca atención en las investigaciones sobre la adquisición de un segundo idioma.

Superada la fase de olvido de las emociones, desde finales del siglo pasado los científicos comenzaron a profundizar y a adentrarse en la investigación del tema desde distintas perspectivas. Como resultado, se incluyeron nuevos marcos teóricos y áreas de trabajo (Arnold y Brown 1999; Dewaele 2010; Gardner 1985; MacIntyre y Legatto 2011). En otras palabras, comenzó el despertar del estudio de las emociones que trajo consigo un cambio sustancial en los temas de investigación y en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Hace años, Pavlenko (2013), afirmaba que habían sido testigos de «un giro afectivo» que había transformado y ampliado drásticamente el alcance de la investigación sobre el papel del afecto en la adquisición de un segundo idioma. Como resultado, los lingüistas, a nivel conceptual y práctico, se han adentrado en el mundo de las emociones. A continuación, haremos un recorrido por algunas de las definiciones de emoción que, a nuestro juicio, son más relevantes en el marco de la lingüística aplicada.

1.2. Definición de emoción

Algunas de las características distintivas de las emociones, mencionadas anteriormente, son su carácter subjetivo y la dificultad para ser medidas. Estas peculiaridades han marcado también la falta de consenso, tanto entre los psicólogos como entre los lingüistas, para llegar a una definición de la emoción.

Scovel (1978: 131), uno de los primeros expertos en emociones de L2, definió el afecto (con frecuencia empleado como sinónimo de emoción) como un sentimiento «de placer y de desagrado» al realizar tareas de aprendizaje en un segundo idioma que activaban el sistema límbico e influían en el aprendizaje. Por su parte, Schumann (1994) señaló que la emoción regula la cognición en el procesamiento de los estímulos cuando se aprende un idioma extranjero, lo que incluye, además, a la atención y a la memoria. Para Shao, Pekrun y Nicholson (2019), de quienes citaremos su propia definición de emoción más adelante en esta sección, el término emoción ha sido empleado por muchos autores para denotar un amplio espectro de nociones o conceptos, incluyendo las actitudes, la motivación, la personalidad, la autoeficacia, el afecto, los intereses, las orientaciones de objetivos, las creencias, los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje.

Aunque todas las anteriores definiciones describen, con bastante acierto, diferentes aspectos de las emociones, ninguna se refiere al componente social implícito en las emociones, que es clave en todo proceso de aprendizaje, pero que puede ser aún más significativo en el aprendizaje de L2. En ese sentido, Manstead (1991) apuntaba que las emociones son un vehículo para comunicar los sentimientos a los demás, por lo que cumplen una función social. Asimismo, las emociones influyen en la forma en que las personas establecen y mantienen el contacto con su entorno. Piniel y Albert (2018) exponen que las emociones ayudan en la adaptación del entorno físico y social, asegurando la supervivencia. Tomando emoción y cognición como un binomio interdependiente e inseparable, Swain (2013) parte de los preceptos de Vygotsky para exponer que la fuente del significado, tanto de la emoción como de la cognición, es social y cultural. Dicho significado se va construyendo en la medida en que transcurren los procesos de aprendizaje de un idioma. Shao, Pekrun y Nicholson (2019), desde una perspectiva también sociocultural, definieron las emociones presentes en la adquisición de un idioma extranjero en el aula como experiencias afectivas que se relacionan con las actividades de aprendizaje de idiomas y con los resultados de dicho aprendizaje. Además, expusieron que es un proceso dinámico que está determinado por las valoraciones de las tareas de aprendizaje de un segundo idioma configuradas socioculturalmente. Si bien es cierto que, en el marco de las definiciones anteriores, las emociones son vistas desde una perspectiva social y más global, en ninguna se hace referencia a la coexistencia de emociones, a su naturaleza transitoria, y solo en la ofrecida por

Shao, Pekrun y Nicholson (2019) se manifiesta el carácter dinámico de estas. Por estas razones, en el presente trabajo compartimos la visión de MacIntyre y Gregersen (2012), que a continuación expondremos.

Para desarrollar el concepto de emoción, MacIntyre y Gregersen (2012: 194) partieron de la definición ofrecida por Reeve (2018), quien afirmó que las emociones son «sentimientos efímeros, de excitación, propósito y expresión» que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante los eventos importantes de la vida. El componente del sentimiento refleja la experiencia subjetiva que tan a menudo equiparamos con la emoción. En cuanto al segundo elemento, la excitación, se han encontrado patrones de respuestas físicas que acompañan a determinadas emociones como, por ejemplo, cuando las pulsaciones aumentan por la ansiedad. MacIntyre y Gregersen (2012), como tercer componente de la definición de la emoción, presentan el propósito, que significa que las emociones se orientan hacia un objetivo. Este hecho, que los autores definen como el poder de ampliación positiva de la imaginación, facilita el aprendizaje de idiomas. Por último, la expresión confiere a la emoción su dimensión social y comunicativa. Los investigadores citan como ejemplo las expresiones faciales involuntarias (no aprendidas); estas se asocian a emociones universales y tienden a ser fáciles de interpretar. Ahora bien, según MacIntyre y Gregersen (2012), las emociones son mucho más que el sumatorio de sentimientos, excitación, propósito y expresión. Las emociones son fruto de la integración de estos cuatro elementos de la experiencia humana. Interactúan entre sí y se manifiestan a través de una serie de procesos que se activan en diferentes situaciones.

Hay que mencionar que las emociones son un sistema abierto, ya que pueden verse en gran medida influenciadas por una serie de factores externos o internos, incluidos los rasgos de personalidad, los medicamentos psicoactivos, el cansancio por falta de sueño, los pensamientos relacionados con uno mismo, los recuerdos felices o tristes, otras emociones internas y unas ciertas relaciones interpersonales, sociales, culturales y contextuales (Boudreau, Dewaele y MacIntyre 2018: 245). Por razones de espacio, solo algunas de estas posibles influencias se tomarán en cuenta a la hora de valorar nuestros resultados y de llegar a posibles conclusiones.

1.3. Ansiedad

Si bien es cierto que el papel de la ansiedad en el estudio de lenguas extranjeras es un tema algo controvertido (aspecto que trataremos en la siguiente sección), en torno a la definición de ansiedad existe cierto consenso. Horwitz, Horwitz y Cope (1986), en un trabajo pionero sobre la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras, expusieron que existe una ansiedad específica asociada al estudio de un idioma:

la ansiedad lingüística. Los autores definieron esta ansiedad como un complejo constructo que engloba autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas en el aula, que surge de la particularidad del proceso de aprendizaje de idiomas. Según los investigadores, esta ansiedad nace de la falta de madurez en las habilidades comunicativas que presentan los aprendientes en la L2.

As an individual's communication attempts will be evaluated according to uncertain or even unknown linguistic and socio-cultural standards, second language communication entails risk-taking and is necessarily problematic. Because complex and nonspontaneous mental operations are required in order to communicate at all, any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self consciousness, fear, or even panic (Horwitz, Horwitz y Cope 1986: 128).

De acuerdo con MacIntyre y Gregersen (2012), la ansiedad lingüística es un concepto que abarca los sentimientos de preocupación y las emociones negativas relacionadas con el miedo y que se asocian al aprendizaje o al uso de un idioma que no es la lengua materna de un individuo. La ansiedad por el idioma extranjero es una emoción debilitante que está específicamente relacionada con el entorno de aprendizaje de una lengua extranjera: afecta a los estudiantes de idiomas que sienten aprehensión por comunicarse en un idioma extranjero y que temen una evaluación negativa. Gregersen (2009) también apela a la autoestima de los estudiantes cuando en su definición de ansiedad lingüística plantea que hay alumnos que suelen comunicarse sin dificultades en su primera lengua (L1), pero parecen no creer ser capaces de comunicarse en una L2. La ansiedad hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras puede aumentar por una autoevaluación excesiva, preocupaciones por un posible fracaso e inquietud por la opinión de los compañeros (Horwitz, Horwitz y Cope 1986). Todo esto lleva a los alumnos a desperdiciar la valiosa energía cognitiva necesaria para la realización de una tarea; así se interrumpe el procesamiento de la información y, como resultado, se ralentiza el desempeño y la adquisición de L2 (Dewaele y Al-Saraj 2013). Todas estas conceptualizaciones de la ansiedad señalan cómo esta emoción obstaculiza de alguna manera el proceso de aprendizaje. Este hecho fue corroborado por Botes, Dewaele y Greiff (2020a). Los investigadores, tras analizar 67 estudios que midieron la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, precisaron que todos encontraron una correlación negativa moderada entre ansiedad y leer, escribir, escuchar y hablar en L2.

Lo expuesto parece confirmar que la ansiedad es una emoción negativa y, de hecho, las investigaciones, incluido el presente estudio, la clasifican como tal. Sin embargo, existen algunos matices sobre posibles efectos positivos de la ansiedad que no se recogen en esta definición y que se mencionarán en la siguiente sección.

1.3.1. La medición de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Ante la dificultad que conlleva la medición de las emociones, nos parece importante incluir algunas consideraciones sobre el instrumento que será empleado en la presente investigación para la recogida de datos. Según Dewaele y Li (2020), la mayoría de los estudios que han investigado la ansiedad usan como herramienta *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). En su estudio, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) no solo describieron la singularidad de la ansiedad frente a los idiomas extranjeros, sino que crearon un instrumento para medir la ansiedad en la clase de L2. FLCAS está compuesta por 33 ítems, cada uno de los cuales es calificado en una escala de Likert de cinco puntos que va desde 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). Las puntuaciones totales de la escala fluctúan entre 33 y 165. Los autores integraron tres manifestaciones de la ansiedad del lenguaje: la ansiedad que generan los exámenes, el temor a la evaluación negativa y la aprensión a la comunicación. Según Horwitz (2010), esta relación se ha malinterpretado en el sentido de que FLCAS no está compuesta por las manifestaciones asociadas a la ansiedad antes mencionadas, simplemente está relacionada con estas.

La escala de medición de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), a pesar de haber sido un instrumento muy utilizado, no ha estado exenta de críticas, sobre todo ante el hecho de que 20 de los 33 ítems que conforman FLCAS están centrados en la escucha de L2. En consecuencia, Sparks y Ganschow (1991), quienes aplicaron FLCAS en una investigación con 75 estudiantes universitarios en clases de introducción al español llegaron a la conclusión de que la escala midió habilidad lingüística más que ansiedad. Argumentaron que el instrumento no evaluaba si los estudiantes muy ansiosos tenían problemas de aprendizaje en su lengua materna o poca aptitud para el aprendizaje de L2. Asimismo, Rodríguez y Abreu (2003) realizaron un estudio con 110 futuros profesores de idiomas que se especializaban simultáneamente en inglés y francés en dos universidades occidentales en Venezuela. Los autores plantearon algunas importantes preocupaciones teóricas con respecto a la adecuación del uso de FLCAS para identificar aspectos del aprendizaje de idiomas que provocan ansiedad en algunas personas. Por ejemplo, la escala no mide la ansiedad general en situaciones de desempeño. Por lo tanto, es posible que algunos de los encuestados podrían haber tenido personalidades ansiosas, aunque no quedó demostrado en el cuestionario.

Independientemente de las críticas recibidas, FLCAS ha sido suficientemente investigada con respecto a su validez y fiabilidad durante las últimas décadas y ha sido ampliamente aceptada como una escala válida para la medición de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera (Dewaele y MacIntyre 2016; Guntzwiller, Yale y Jensen 2016). Se debe mencionar, además, que estudios recientes

han comenzado a utilizar la versión abreviada de Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), conocida como S-FLCAS, la cual está formada por 8 ítems (Dewaele y Dewaele 2020; Moskowitz y Dewaele 2021). Para garantizar su fiabilidad, la escala S-FLCAS fue validada recientemente por Botes *et al.* (2022). Como resultado, los investigadores encontraron que las consistencias internas de FLCAS de 33 ítems y de S-FLCAS de 8 ítems fueron notablemente similares. Además, las correlaciones entre FLCAS y S-FLCAS proporcionaron evidencia de validez convergente, pues se encontró que tenían patrones correlacionales similares con terceras variables, como calificaciones en cursos de idiomas y puntuaciones de pruebas de rendimiento, entre otras. En conclusión, la validación preliminar de S-FLCAS arrojó resultados positivos, lo que ha constituido una muy buena noticia para los investigadores e interesados en el tema de la ansiedad. A efectos prácticos, esta escala abreviada disminuye el tiempo y los recursos necesarios para las investigaciones que la empleen. Sin embargo, conviene subrayar que, al igual que la escala original de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), continúa centrada en la parte oral de la comunicación. Es tarea de los investigadores encontrar mecanismos para medir la ansiedad en las diferentes competencias lingüísticas.

1.3.2. El papel de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera

El papel de la ansiedad en relación con el rendimiento, el logro o éxito y el fracaso en el aprendizaje de idiomas ha sido considerablemente estudiado por investigadores en el campo de la lingüística aplicada (Chastain 1975; Cheng 2002; Horwitz 2010; MacIntyre y Gardner 1989; Saito, Garza y Horwitz 1999). Quizá por ser una constante de antaño en el testimonio de aprendientes y docentes, o por ser una emoción más tangible y menos difícil de medir, la ansiedad fue la primera emoción en llamar la atención de los investigadores. Es relevante destacar que antes de que los lingüistas en general se adentraran en el terreno de las emociones, Krashen (1985) propuso la existencia de un filtro afectivo, mediante el cual las emociones positivas estaban relacionadas con un filtro afectivo bajo que facilitaría el aprendizaje, mientras que las emociones negativas se relacionaron con un filtro afectivo alto, que dificultaría dicho proceso. Sin embargo, Krashen no demostró en su totalidad la complejidad que entrañan las emociones en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, por ejemplo, una emoción negativa no trae siempre como resultado un bajo nivel de competencia en un idioma (Swain 2013). No obstante, entre otros aportes, Krashen tuvo el acierto de acercar distintas variables afectivas al estudio del proceso de aprendizaje de L2 y destacó la importancia de la ansiedad como una emoción clave para entender mejor este proceso.

La influencia de la ansiedad en el aprendizaje de L2 ha sido objeto de muchos debates. Algunos investigadores han documentado pruebas de los posibles efectos positivos del estrés y la tensión cuando mantienen a los estudiantes expectantes y en alerta ante los retos que aprender una lengua extranjera les presenta. Chastain (1975), por ejemplo, tras encontrar una correlación positiva entre la ansiedad y los resultados de los exámenes de estudiantes de L2, concluyó que quizás cierta preocupación por una prueba era una ventaja, mientras que demasiada ansiedad podría acarrear resultados negativos. Kleinmann (1977), por su parte, mostró que existía una intersección de variables lingüísticas y psicológicas para determinar el comportamiento del alumno en un segundo idioma, lo que significa que el estado afectivo probablemente influya en la elección de las estructuras lingüísticas. Horwitz (2001), tras años de investigación, señaló que a menudo es difícil determinar hasta dónde la ansiedad interfiere en el aprendizaje y en los niveles de rendimiento, o si los estudiantes ansiosos simplemente tienen dificultades para mostrar la competencia comunicativa que han alcanzado.

Por otra parte, muchas investigaciones han descubierto indicios de que existe una relación estadísticamente significativa entre niveles bajos de rendimiento lingüístico y altos niveles de ansiedad (Dewaele y Al-Saraj 2013; Horwitz, Horwitz y Cope 1986; MacIntyre 1999). Scovel (1978), que ya había apuntado décadas antes esta contradicción en los resultados de investigaciones sobre la ansiedad, señaló que los investigadores deberían ser específicos sobre el tipo de ansiedad medida y, por consiguiente, dejar constancia explícita. El investigador indicó que la disparidad en los resultados podría deberse a que los diversos estudios utilizaron distintas medidas de ansiedad o evaluaron diferentes facetas del constructo como, por ejemplo, la ansiedad ante los exámenes o la ansiedad facilitadora-debilitadora, lo que trajo como consecuencia diferentes tipos de relaciones entre la ansiedad y el rendimiento del lenguaje. Este es solo uno de los muchos ejemplos que se podrían citar para ilustrar la dificultad que ha entrañado a lo largo del tiempo aclarar cómo influye la ansiedad en el proceso de aprendizaje de L2; una dificultad añadida que se toma en cuenta en la presente investigación.

Horwitz (2001) señaló que gran número de estudiantes y profesores de idiomas tenían experiencias personales de ansiedad en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no se han encontrado, de momento, mecanismos efectivos que regulen la relación entre ansiedad y éxito en dicho aprendizaje. De acuerdo con MacIntyre y Gregersen (2012), la ansiedad se debería analizar desde una perspectiva orientada al proceso. En otras palabras, sugieren que lo más importante no es si la ansiedad es la causa del bajo rendimiento o el bajo rendimiento es la causa de la ansiedad, sino cómo influye esta emoción en el proceso de aprendizaje. Según los investigadores, tanto la ansiedad como otras emociones forman parte de un continuo que interactúa constantemente en el proceso de

aprendizaje. En consonancia con estas observaciones, en el presente estudio analizaremos la ansiedad como parte de un todo formado por distintas emociones y variables internas y externas al alumno.

Siguiendo la reflexión sobre ansiedad y logro, Horwitz (2001) ya se planteaba la idea de que la relación negativa entre ambos elementos en un segundo idioma era solo uno (y quizás ni siquiera el más importante) de los temas a considerar cuando de ansiedad y aprendizaje de idiomas se trataba. Las investigaciones actuales en materia de lingüística aplicada parecen dar la razón a la investigadora. Por impactantes y abrumadores que puedan ser los episodios de ansiedad, y sin desmerecer el papel que juega esta emoción en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, hay muchas otras emociones que también actúan en el proceso. Sirva la reflexión de Horwitz (2001) para dar paso a una emoción a menudo vista como la otra cara de la ansiedad: el disfrute.

1.4. Disfrute

Entre las acepciones que aporta el diccionario de la Real Academia Española relativas al verbo disfrutar está la de *sentir placer*. Efectivamente, sin placer no hay disfrute, pero la ciencia separa estos términos considerando que el disfrute está en un estadio superior. Si el placer puede ocurrir simplemente realizando una actividad o completando una acción, el disfrute adquiere unas dimensiones extras, como puede ser un enfoque intelectual, una mayor atención y un desafío óptimo (Boudreau, Dewaele y MacIntyre 2018).

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1990), el disfrute es un componente esencial del concepto de flujo, un estado positivo donde los desafíos y las habilidades para enfrentarlos están bien alineados y donde se logra llevar a cabo una tarea más allá de las expectativas previas. La fenomenología del disfrute, según Csikszentmihalyi (1990: 49), tiene ocho componentes: la experiencia suele ocurrir cuando las personas se enfrentan a tareas que tienen que cumplir; que exigen concentración; hay metas claras; se obtiene retroalimentación inmediata; se muestra implicación profunda; sensación de control sobre nuestras acciones; ninguna preocupación por uno mismo; y, finalmente, se altera el sentido de la duración del tiempo, donde las horas pasan en minutos y los minutos pueden alargarse hasta parecer horas. Acorde con Mierzwa (2018), para comprender el concepto de disfrute se debe confiar en lo que sabemos sobre el placer de aprender en general y luego aplicar este conocimiento al entorno de la lengua extranjera. En consecuencia, si se parte de los elementos del disfrute de Csikszentmihalyi (1990), es evidente el vínculo y los beneficios que el disfrute puede tener dentro del marco educativo, en especial, para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, no es de extrañar que sea

una de las emociones positivas más predominantes y destacadas en el aprendizaje de idiomas extranjeros que experimentan los estudiantes en diferentes contextos (Pavelescu y Petrić 2018; Piniel y Albert 2018).

Se debe mencionar que, a pesar de que el disfrute ha sido una de las emociones positivas más estudiadas, no hay tantas investigaciones en torno a esta emoción como en el caso de la ansiedad. La investigación sobre disfrute, aún en ciernes, tiene un largo camino por recorrer en materia de los efectos positivos en el aprendizaje de una L2. Sin embargo, poco a poco las investigaciones avanzan en este sentido, analizando esta emoción desde una perspectiva más integral que tiene en cuenta su carácter variable. En principio, los estudios adoptaban un enfoque estático del disfrute. Esto quiere decir que evaluaban los niveles de disfrute de los estudiantes de lengua extranjera en un solo momento (Li 2020). Ahora bien, en los últimos años, algunas investigaciones han analizado el disfrute desde una perspectiva dinámica y a largo plazo (Dewaele y Dewaele 2017), enfocando además en las fluctuaciones sutiles del disfrute momentáneo al realizar una tarea oral (Shirvan y Talebzadeh 2018). Estas investigaciones han propiciado la identificación de nuevos factores de carácter dinámico y cambiante que, a lo largo del tiempo o en momentos específicos, subyacen e inciden en las experiencias emocionales de los alumnos, entre ellas el disfrute. No es objetivo de nuestra investigación medir el disfrute ni a lo largo de un período de tiempo ni en diferentes momentos, lo que daría cuenta del carácter cambiante de la emoción, ya antes citado. Pero analizaremos el disfrute desde una perspectiva que tendrá en cuenta el carácter dinámico inherente a las emociones.

1.4.1. La medición del disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El instrumento más utilizado en la investigación empírica para medir el disfrute al aprender una L2 fue *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES) creada por Dewaele y MacIntyre (2014). Se trata de una adaptación de la subescala de interés/disfrute de Ryan, Connell y Plant (1990) a un contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Este instrumento consta de 21 ítems que califican en escala de Likert las emociones con respecto a tres áreas fundamentales: aprendizaje de L2, los compañeros de clase y el docente.

Con el objetivo de encontrar un equilibrio entre la eficacia de la medida y su eficiencia, se desarrolló una versión breve, S-FLES, de 9 ítems. Según sus autores, Botes, Dewaele y Greiff (2021), la escala ofrece una compensación óptima entre la fuerza psicométrica y el tiempo ahorrado, sin comprometer la fiabilidad y la validez de la medida. Asimismo, añaden que S-FLES tiene una sólida base teórica y refleja la estructura factorial del constructo, con el menor número posible de ítems.

Para la confección de S-FLES, Botes, Dewaele y Greiff (2021) plantearon en primera instancia un modelo jerárquico de tres factores de disfrute de la lengua extranjera. En este modelo se distingue el disfrute como tema central o factor principal; y luego, como factores secundarios, se identifican el aprecio por el profesor, el disfrute personal y el disfrute social. En otras palabras, la escala para medir disfrute está compuesta por tres subescalas que a su vez miden tres áreas del disfrute en el aprendizaje de un idioma extranjero. Un segundo paso fue escoger, de entre los 21 elementos de la escala original, 3 ítems para cada uno de estos tres factores antes mencionados. S-FLES también ha sido adaptada y traducida a otros idiomas y contextos (Jin y Jun Zhang 2021; Li, Jiang y Dewaele 2018).

Como en el caso de S-FLCAS, la escala S-FLES se centra en el disfrute relacionado con la destreza oral. Por consiguiente, los datos sobre otras experiencias de disfrute que no estén relacionadas con la oralidad se recogerán en las preguntas abiertas de nuestro cuestionario que se describen en el capítulo 3.

1.4.2. El papel del disfrute en el aprendizaje de una lengua extranjera

Acorde con la visión de la *teoría de control-valor* (Pekrun 2006), que más adelante abordaremos de forma sucinta, el disfrute en el contexto de L2 es una emoción positiva de logro que facilita el aprendizaje. Se disponen de datos empíricos que relacionan el disfrute con una mayor motivación y compromiso, con un mejor rendimiento real y autopercebido de la L2, así como con una mayor disposición a comunicarse (Botes, Dewaele y Greiff 2020b; Dewaele 2019b). También se ha demostrado que el disfrute ayuda a agilizar la comprensión (Saito *et al.* 2018) y es fuente de motivación (Pavelescu 2019; Saito *et al.* 2018).

Dewaele y MacIntyre (2016) identificaron dos dimensiones del disfrute: social y privada. La dimensión social del disfrute se refleja en las experiencias agradables compartidas en la clase, las risas en el aula y las buenas relaciones con profesores y compañeros. La dimensión privada se manifiesta en los sentimientos internos del alumno, como son el orgullo, la diversión y la sensación de logro. Estas dos dimensiones trabajan juntas y producen un sentimiento cohesionado (Jiang y Dewaele 2019). En el marco del presente estudio, compartiremos esta perspectiva bidimensional del disfrute, ya que considera los valores individuales y contextuales que pueden influir en el surgimiento de esta emoción.

Es relevante destacar que Csikszentmihalyi (1975, en Dewaele y MacIntyre 2014) describió cómo una actividad desafiante, que supera de forma ostensible el nivel de habilidad de una persona, puede generar preocupación, e incluso, ansiedad, pero a medida que las habilidades se ajustan al grado de desafío, pueden surgir experiencias de disfrute y fluidez. Sin embargo, si la habilidad supera

notablemente el desafío, se puede dar paso a la apatía y el aburrimiento. Como consecuencia, Dewaele y MacIntyre (2014) advirtieron de la importancia de investigar si los estudiantes disfrutaban del curso y de sus actividades, si se sienten ansiosos o si no sienten nada, lo cual también puede ser un valioso indicador.

Hasta el momento hemos abordado el disfrute y la ansiedad, una emoción positiva y una negativa. Antes de seguir ahondando en otros aspectos relacionados con estas emociones, vamos a centrarnos en la psicología positiva, responsable de que ambos, disfrute y ansiedad, se integren cada vez con más frecuencia en un mismo estudio y que proporciona, además, base teórica a nuestra investigación.

1.5. Psicología positiva

Durante mucho tiempo, conforme se ha destacado, las emociones positivas no formaron parte de los estudios de lingüística aplicada. Los investigadores se centraban en las emociones que dificultaban el proceso de aprendizaje y en cómo minimizar su efecto negativo y no en cómo potenciar aquellas que contribuían al desarrollo de dicho proceso. La psicología positiva llama la atención sobre la importancia del estudio de las emociones positivas. Dewaele y MacIntyre (2014) se plantearon entonces si el estudio de las emociones negativas solo abordaba la mitad del problema de las emociones.

Ver el vaso medio lleno o medio vacío es un símil recurrente cuando de pesimismo u optimismo se trata. La popular sentencia plantea una opción casi existencial, dotándonos de un prisma a través del cual mirar el mundo que nos rodea. La psicología positiva ha cambiado el prisma con el que las ciencias sociales observan su entorno. Podría parecer una comparación osada, reduccionista y casi burda expresar que la psicología positiva muestra «el vaso medio lleno», pero la inclusión de las emociones positivas en la investigación empírica ofrece a la ciencia la oportunidad de mostrar evidencia de los elementos que funcionan y ayudan al bienestar.

Seligman y Csikzentmihalyi (2000) expusieron que la psicología positiva ampliaba el espectro a la investigación de las experiencias positivas y reconocieron que la buena salud requería algo más que la ausencia de enfermedad, ahondando en la dimensión positiva que puede tener la experiencia humana. Los investigadores, además, describieron que los pilares en los que se basaban las líneas de estudio de la psicología positiva eran, por una parte, las emociones positivas como, por ejemplo, la felicidad o la alegría; y, por la otra, la capacidad humana de adaptación y organización, como son las virtudes y fortalezas a lo largo de la vida. Por último, los investigadores reconocieron que las personas y las experiencias se insertaban en un contexto social, de modo que la psicología positiva tenía en cuenta las características positivas de las comunidades e instituciones.

El objetivo de la psicología positiva, expresado de una manera muy simple, es ayudar a que las personas tengan una vida mejor. Seligman (2011) definió los elementos del bienestar bajo el acrónimo de PERMA (*Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment*). En esencia, la mejora y el desarrollo de estos elementos, junto a las emociones positivas, incrementan los niveles de satisfacción y ayudan a lograr el bienestar.

Pongamos un claro ejemplo de la aplicación de los preceptos de la psicología positiva en la investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras. Partiendo de los principios básicos de PERMA, Oxford (2016) llevó al campo de la lingüística aplicada las concepciones de Seligman a través de EMPATHICS, un modelo útil y comprensible del bienestar de los estudiantes de idiomas. Para su elaboración, la autora se basó en la investigación de los siguientes aspectos: emoción y empatía, significado y motivación, perseverancia (incluyendo la resiliencia, la esperanza y el optimismo), agencia y autonomía, tiempo, resistencia y hábitos mentales, inteligencias (la inteligencia emocional también está comprendida), fortalezas del carácter y, por último, autoeficacia, autoconcepto, autoestima y autoverificación. MacIntyre, Gregersen y Mercer (2019), en una breve reseña sobre Oxford (2016), señalaron que el capítulo histórico de Oxford reunía muchos de los temas humanísticos de investigaciones anteriores, integrándolos dentro de un marco teórico contemporáneo que se sumaba a los trabajos existentes sobre psicología positiva, en general, y dentro del estudio de la adquisición de una L2, en particular. Oxford desarrolla una serie de hipótesis comprobables que demuestran que las dimensiones de EMPATHICS se vinculan con el bienestar, aunque según la propia autora, se necesitan más datos empíricos que avalen este modelo. A pesar de esto, MacIntyre, Gregersen y Mercer (2019) consideran que EMPATHICS es un buen ejemplo de las perspectivas que ofrece la psicología positiva en materia de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

Son muchos los estudios empíricos que aportan testimonio de la solidez teórica de los constructos de la psicología positiva y del alcance que puede tener más allá de las aulas (Botes, Dewaele y Greiff 2020a, 2020b; Boudreau, Dewaele y MacIntyre 2018; Dewaele y Li 2021; Li, Jiang y Dewaele 2018). De una forma u otra, los hallazgos de estas investigaciones respaldaron los principios de esta nueva corriente de la psicología, mostrando que los elementos que presenta son fundamentales para el funcionamiento cognitivo y afectivo, el afrontamiento y la superación de los seres humanos ante la adversidad, la salud física y mental y un mayor compromiso, rendimiento y satisfacción con el trabajo y la vida (Shao *et al.* 2020). Probablemente, los principios que pone en valor la psicología positiva, como la determinación y la perseverancia, la esperanza, el optimismo y el coraje, entre otros, desempeñen un papel más importante en el aprendizaje de idiomas que en otras materias escolares. Indiscutiblemente, aprender una lengua es un proceso largo que involucra

procesos psicológicos complejos relacionados con las características de cada individuo y que puede transcurrir en una diversidad de contextos. Todo esto puede influir, e incluso determinar, el aprendizaje de un idioma. Por consiguiente, muchas investigaciones han tenido como objeto el estudio de las emociones en la enseñanza de idiomas en las dos últimas décadas (Jiang y Dewaele 2019; Li, Dewaele y Jiang 2020; Moskowitz y Dewaele 2021; Pekrun *et al.* 2010; Saito, Garza y Horwitz 1999). Efectivamente, las semillas de la psicología positiva han caído en terreno fértil en el campo de la lingüística aplicada (Dewaele *et al.* 2019).

El presente estudio se enmarca en los trabajos que integran también las emociones positivas, que tan importantes han demostrado ser en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Nuestra investigación, desde la perspectiva que ofrece la psicología positiva, incluye el análisis del disfrute con el objetivo de examinar cómo esta emoción influye en el proceso de aprendizaje de estudiantes de español como lengua extranjera en el contexto noruego.

1.5.1. Emociones positivas y negativas: una nueva etapa de la psicología positiva

La narrativa moderna de la psicología positiva comenzó con el cambio del milenio, a partir del número especial de la prestigiosa revista *American Psychologist*, publicado en enero de 2000, que presentó esta nueva corriente (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2019). Desde entonces y hasta la fecha, la psicología positiva ha recorrido un largo camino y ha llegado en la actualidad a una fase de madurez. Wong (2019) la ha definido como psicología positiva 2.0, una etapa marcada por la integración de los procesos positivos y negativos, así como por la comprensión del papel del contexto en el ámbito de las emociones. En opinión del investigador, un modelo equilibrado de psicología positiva buscaría explícitamente aprovechar también el potencial positivo de las emociones y situaciones negativas, tanto para los individuos como para la sociedad. En la misma línea, Peterson (2006) ya había expuesto que la combinación del estudio de lo positivo y lo negativo permitiría a la teoría y a la investigación ir más allá de una descripción simplista de las emociones y lograr profundizar en la realidad. De los errores se puede aprender y quizá las emociones negativas aporten una sapiencia necesaria para alcanzar el bienestar.

Everyone's life has peaks and valleys, and positive psychology does not deny the valleys. Its signature premise is more nuanced but nonetheless important: What is good about life is as genuine as what is bad and therefore deserves equal attention from psychologists. It assumes that life entails more than avoiding or undoing problems and hassles (Peterson 2006: 4).

En particular, en cuanto al aprendizaje de idiomas, la cabal comprensión de ambos tipos de emociones es fundamental para entender en profundidad los procesos que se activan en una clase de lengua extranjera. En tal sentido, Prior (2019) señaló que cualquier emoción puede ser facilitadora o restrictiva, motivadora o desmotivadora, adaptativa o desadaptativa. Para llegar a un compromiso total con la emoción en la investigación y la enseñanza del idioma, se requiere un enfoque en el contexto y la voluntad de abrazar simultáneamente la alegría y el dolor.

MacIntyre y Gregersen (2012) introdujeron los preceptos de la psicología positiva en la investigación de la adquisición de una segunda lengua siguiendo la teoría de Fredrickson (2001). Como resultado, los investigadores argumentaron que, si las emociones positivas y negativas funcionan de manera diferente, y los esquemas emocionales cotidianos incluyen emociones positivas y negativas simultáneamente, parece mejor conceptualizar la emoción en dos dimensiones separadas, positiva-ampliadora y negativa-reductora. Dewaele y MacIntyre (2014) marcaron un punto de inflexión en la investigación de las emociones al introducir por primera vez el estudio del disfrute en relación con la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Desde entonces, son muchas las investigaciones que le han sucedido, no solo combinando disfrute y ansiedad, sino integrando otras emociones, tanto positivas como negativas (Dewaele y Alfawzan 2018; Dewaele y Dewaele 2017; Dewaele y Li 2020, 2021; Moskowitz y Dewaele 2021; Saito *et al.* 2018).

En el presente estudio empírico compartiremos la visión antes expuesta por los investigadores de estudiar conjuntamente emociones positivas y negativas, en nuestro caso, disfrute y ansiedad, así como la relación entre ellas. El estudio conjunto de ambos tipos de emociones parece ser un buen camino para llegar a una mejor comprensión de algunos de los procesos en torno al aprendizaje de la lengua, en esta ocasión, en el contexto noruego.

Ahora bien, la psicología positiva también ha sido objeto de muchas críticas, tanto por parte de investigadores que siguen este nuevo enfoque, como de algunos que no. Por ejemplo, Held (2004) advirtió sobre «una tiranía de la actitud positiva» y señaló las consecuencias no deseadas de la psicología positiva. La investigadora expuso el peligro de que las personas con serias dificultades se alterasen aún más por la creencia de que el simple pensamiento positivo podría haber evitado o resuelto su problema. Lazarus (2003), por su parte, señaló un empleo predominante de las investigaciones transversales que, como se conoce, no tienen la capacidad de demostrar de manera convincente una relación causal, en este caso, entre las emociones. También comentó la tendencia generalizada de los investigadores a reducir las emociones a una categorización simplista de emociones negativas y positivas. Dewaele *et al.* (2019), sin desacreditar el comentario crítico de Lazarus (2003), sí precisaron que la valencia es una forma legítima de

categorizar las emociones. Sin embargo, apoyaron la necesidad de la profundización en el estudio de las emociones. En suma, se puede decir que estas críticas, con mayor o menor acierto, han contribuido al desarrollo de la psicología positiva en general y, en particular, al avance de la vertiente unida a la lingüística aplicada. Por este motivo, nos ha parecido oportuno incluir algunas de estas críticas en el presente apartado.

1.5.2. Las emociones desde la perspectiva de la teoría de ampliar y construir y de la teoría de control-valor

Un aspecto sorprendente de la proliferación de investigaciones sobre las emociones es que no todos los estudios le confieren importancia a la conceptualización de estas y a las teorías subyacentes. En otras palabras, estas investigaciones no cuentan necesariamente con un soporte teórico bien fundamentado (Dewaele y Li 2020). Sin embargo, la psicología positiva ofrece sólidos fundamentos teóricos. Dos de las teorías de mayor utilidad para las investigaciones en lingüística aplicada son *la teoría de ampliar y construir* (Fredrickson 2001) y *la teoría de control-valor* (Pekrun 2006).

En nuestra investigación compartiremos la visión de las emociones expuesta por Fredrickson (2001, 2003). Sin embargo, nos parece interesante exponer someramente ciertos planteamientos de la *teoría de control-valor* porque algunas de las investigaciones afines para este estudio han analizado las emociones desde esta perspectiva que, además, no es excluyente con los enfoques de la *teoría de ampliar y construir* antes mencionados.

Con respecto a los orígenes de ambas teorías, se puede decir que la *teoría de ampliar y construir* es uno de los bloques constituyentes y principales supuestos de la psicología positiva. Este modelo, que nace en el campo de la psicología social, *grosso modo*, presenta la función de las emociones positivas en contraposición con la función de las emociones negativas. Por su parte, la *teoría de control-valor* fue desarrollada en educación general con el objetivo de ampliar el alcance de la emoción investigada más allá de la ansiedad ante los exámenes en contextos académicos, así como para examinar sistemáticamente los antecedentes y los resultados de las diversas emociones de logro de los estudiantes (Shao *et al.* 2020). Se puede decir que la *teoría de ampliar y construir* llamó la atención sobre las emociones positivas y su potencial en la vida de las personas. La *teoría de control-valor* ubicó las emociones dentro del contexto educativo desvelando su papel en el proceso de aprendizaje. Así, es razonable creer que la principal fortaleza del bloque teórico que conforman ambos fundamentos para la lingüística aplicada radica en este nexo interdisciplinario de su origen.

Fredrickson (2001), en su modelo de la *teoría de ampliar y construir*, expuso que las emociones positivas podrían tener como función principal el desarrollo de habilidades y comportamientos nuevos. La teoría propone tres efectos específicos de las emociones positivas: amplían nuestros repertorios de pensamiento y acción, construyen recursos para el futuro y anulan los efectos no deseados de las emociones negativas (Fredrickson 2013). La psicóloga, además, sostuvo que tanto las emociones positivas como las negativas, tienen funciones diferentes. Las emociones negativas están abocadas a afrontar situaciones específicas con respuestas inmediatas. Por ejemplo, el miedo lleva al individuo a un comportamiento de protección. Sin embargo, las emociones positivas favorecen la flexibilidad, la ampliación de razonamientos y acciones que, en muchos casos, se convierten en nuevos recursos para el futuro (Hervás 2009). Acorde con los planteamientos de MacIntyre y Gregersen (2012), en relación con el modelo de Fredrickson (2001, 2003), las emociones positivas tienen una serie de funciones. En primer lugar, tienden a ampliar la atención y el pensamiento de las personas, lo que lleva a la exploración, al juego, a descubrir nuevas experiencias y formas de aprendizajes. Y, por otra parte, ayuda a deshacer los efectos de los estados emocionales negativos. Asimismo, las emociones positivas promueven la resiliencia porque activan reacciones productivas ante eventos estresantes como, por ejemplo, generar sentimientos de felicidad e interés mientras se está bajo presión. De igual forma, estas emociones promueven la construcción de recursos personales, como pueden ser las muestras de simpatía a través de una sonrisa. Por último, MacIntyre y Gregersen (2012: 198) compararon metafóricamente las emociones positivas con una espiral ascendente hacia un mayor bienestar futuro: «A positive spiral is possible because the acquisition of resources facilitated by positive emotions endure long after the emotional reaction has ended».

Las funciones atribuidas a las emociones positivas han demostrado ser especialmente útiles en el área de la lingüística aplicada. Otro de los aspectos relevantes de la teoría en este contexto es la conclusión a la que llega Fredrickson (2001, 2003) sobre el hecho de que las emociones positivas y negativas no son extremos dicotómicos u opuestos de una única dimensión. Para la autora, ambas emociones son dos dimensiones de la experiencia. Dewaele y MacIntyre (2014) proporcionan pruebas empíricas que respaldan esta idea. Los investigadores definen metafóricamente las emociones como la cara de Janus, dios de la mitología romana, que se representa tradicionalmente con dos caras, una que mira al futuro y otra hacia al pasado (Dewaele y MacIntyre 2014: 265).

A diferencia de la *teoría de ampliar y construir*, que aborda las reacciones emocionales en general, la *teoría de control-valor* se enfoca exclusivamente en las emociones de logro. Pekrun (2014) agrupó en cuatro categorías las emociones relevantes en un entorno escolar. En primer lugar, ubicó las emociones de logro relacionadas, como su nombre indica, con el éxito en la escuela. Luego describió las

emociones epistémicas, es decir, aquellas que están vinculadas a problemas cognitivos durante el aprendizaje. A este grupo le siguen las emociones que están directamente relacionadas con los contenidos de las clases. Por último, presentó el grupo de las emociones sociales que se relacionan con los maestros y compañeros de clase. Entre los cuatro grupos, las emociones de logro han sido las más estudiadas (Piniel y Albert 2018). Es relevante destacar que las emociones de logro se relacionan tanto con el éxito como con el fracaso en los entornos educativos. Por ejemplo, el disfrute de aprender está vinculado al éxito y la ansiedad al fracaso.

Pekrun *et al.* (2007: 16), en su *teoría control-valor*, argumentaron que «individuals experience specific achievement emotions when they feel in control of, or out of control of, achievement activities and outcomes that are subjectively important to them, implying that control appraisals and value appraisals are the proximal determinants of these emotions». Las emociones que un estudiante experimenta en clase dependen de cuánto control siente que tiene sobre su aprendizaje y de cuánto valora lo que está aprendiendo. Si percibe que puede entender y obtener un buen resultado, sentirá emociones positivas. Si, por el contrario, cree que no puede tener éxito, es probable que sienta ansiedad y frustración. De forma similar se comporta el valor percibido. Si el alumno considera que el examen o lo que está aprendiendo es importante para su futuro, se involucrará emocionalmente. Por otro lado, si no le parece relevante lo que estudia, mostrará una actitud más indiferente y una menor motivación. De acuerdo con esta teoría, las emociones positivas pueden facilitar el pensamiento holístico y el uso de la creatividad para resolver problemas, aumentar la capacidad de atención y la cognición, incrementar la motivación y los esfuerzos a largo plazo. Todo esto redundará en un mejor rendimiento y bienestar (Shao *et al.* 2020).

La *teoría de control-valor* también postula un modelo de reciprocidad en el que los antecedentes, las emociones de logro y el logro del aprendizaje están conectados por una relación bidireccional, de causalidad en el tiempo (Pekrun *et al.* 2007). Concretamente, las emociones de logro son el resultado de las estimaciones de *control-valor* del entorno, que operan sobre otros elementos cognitivos y motivacionales internos y sobre los elementos sociales externos, actuando indirectamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Dewaele y Li 2022).

Li (2020), en una reflexión en torno a las teorías expuestas, concluyó que hay muchas similitudes entre ambas teorías, que se complementan y que pueden conformar un marco teórico holístico para la investigación de las emociones. Ambas teorías tienen en común que distinguen las funciones de las emociones positivas y negativas que afectan a los procesos cognitivos, sociales y psicológicos, mostrando la necesidad de adoptar una visión integral de las emociones. Además, las dos teorías abordan el papel fundamental de las emociones positivas que afectan tanto al bienestar como al rendimiento.

A pesar de las analogías, también existen algunas diferencias ostensibles entre ambos supuestos teóricos. Por una parte, la *teoría de ampliar y construir* comprende todas las emociones en general, pero las investiga desde una perspectiva lineal; solo aborda los efectos fundamentales de las emociones, aunque atiende a la interacción entre emociones positivas y negativas, aspecto que se debe tener en cuenta con respecto a cómo las emociones positivas pueden llegar a deshacer los efectos de las emociones negativas. Este principio puede sustentar teóricamente los estudios de interacción emocional (Fredrickson 2001). Por otra parte, la *teoría de control-valor*, aunque se centra en las emociones de logro, ofrece una clasificación en tres dimensiones de estas, donde involucra tanto los antecedentes como los resultados de las emociones, así como su naturaleza recíproca y su bidireccionalidad. Por ejemplo, los vínculos teóricos entre las emociones y otros elementos asumidos por la *teoría de control-valor* pueden servir como base teórica para los estudios y la práctica de la intervención emocional en el aprendizaje de una L2 (Dewaele y Li 2020).

A modo de conclusión, se puede afirmar que el estudio sobre el papel de las emociones en el aprendizaje de L2 cuenta con un sólido andamiaje teórico que parte de la psicología positiva y que ofrece recursos (algunos aún inexplorados) para las venideras investigaciones. En este sentido, MacIntyre, Gregersen y Mercer (2019) señalaron que avanzar desde la perspectiva de la psicología positiva en el área de la adquisición de L2 ayuda a garantizar que la bibliografía cubra todo el espectro de experiencias positivas y negativas con los idiomas, la comunicación y los procesos de aprendizaje. La introducción de la psicología positiva abre una amplia y rica colección de temas poco investigados. Como resultado, según los autores, el campo de adquisición de L2 quizás esté en una posición particularmente ventajosa para poder comprometerse con la psicología positiva y generar pensamiento e investigación innovadores.

1.6. El docente: ¿fuente de ansiedad o de disfrute?

Volviendo a las emociones centrales de nuestro estudio, cabe preguntarse en qué medida las investigaciones realizadas consideran a los profesores como fuentes de ansiedad o de disfrute. Si bien es cierto que son muchos los factores que influyen en el flujo de emociones en una clase de L2, desde características internas de los alumnos hasta aspectos contextuales, en nuestro estudio nos centraremos en investigar el papel de los profesores de L2 como fuentes de disfrute o de ansiedad. Esta decisión se basa en los resultados de estudios previos que revelaron patrones bastante similares en distintos contextos de la geografía mundial: Boudreau, Dewaele y MacIntyre (2018) en Canadá, Dewaele y MacIntyre (2014, 2016) en sus

investigaciones con aprendientes procedentes de diferentes países, Dewaele, Franco Magdalena y Saito (2019) en España, Jiang y Dewaele (2019) en China, y Saito *et al.* (2018) en Japón. Como resultado común, el disfrute estuvo relacionado principalmente con factores externos a los estudiantes, mientras que las variables internas de los alumnos influyeron con mayor fuerza en los niveles de ansiedad. Entre los factores externos que más influyeron en el disfrute experimentado por los alumnos, se destacó el papel de los profesores. Estos hallazgos están en consonancia con las ideas de Arnold y Fonseca (2007), quienes afirmaron que los docentes desempeñan un papel central a varios niveles en el proceso de aprendizaje. Según estos autores, los profesores necesitan producir un discurso claro y establecer, a través de medios verbales y no verbales, un entorno donde los estudiantes crean verdaderamente en el valor de aprender una L2, donde sientan que tienen herramientas para poder enfrentar ese desafío y comprendan el beneficio que pueden obtener al alcanzarlo. Al respecto, Dewaele *et al.* (2018) apuntaron que el progreso en el aprendizaje de un segundo idioma sucede cuando existe una buena química entre los propios estudiantes y entre estos y sus profesores. Las buenas prácticas pedagógicas son determinantes para mantener y potenciar los niveles de motivación y emociones positivas de los alumnos.

Ahora bien, además de investigar la función del profesor como promotor de un entorno que propicie el aprendizaje de L2, se han estudiado una variedad de tareas y capacidades inherentes a los maestros: experiencia y profesionalidad del docente, la felicidad del profesor como elemento transmisible a los alumnos, frecuencia de uso del idioma extranjero por parte del docente y la imprevisibilidad del maestro en clase, entre otras (Boudreau, Dewaele y MacIntyre 2018; Dewaele y Dewaele 2017). Como resultado de los hallazgos encontrados, destaca una implicación pedagógica: los docentes no deberían preocuparse demasiado por intentar disminuir la ansiedad en sus clases, ya que no parecen ser causa principal de esta emoción, y sí deberían emplear sus esfuerzos en crear un buen ambiente en el aula. Esta importante idea, que ayudó a que la comunidad científica se cuestionara el porqué de la indiscriminada atención a la ansiedad, a pesar de su trascendencia, no debe considerarse concluyente. Como Dewaele y MacIntyre (2014) han indicado, es el resultado de unas muestras determinadas en contextos específicos. Acorde con esta idea, Dörnyei y Usahioda (2011: 104) argumentaron que las recomendaciones pedagógicas derivadas de estudios empíricos no pueden ser directamente generalizables a todas las situaciones del aula y deben ser adaptadas de forma apropiada al contexto de aprendizaje.

By context, we mean not simply the broad sociocultural context (e.g. English language education in Japan or Argentina), but also the unique micro-culture, history and social dynamics of a particular classroom, or of other kinds of learning context such as

self-access centers, virtual classrooms, distance learning or other independent learning settings (Dörnyei y Usahioda 2011: 104).

Antes de terminar esta sección, parece oportuno insistir en el hecho de que, a pesar de la observación de que el disfrute en las investigaciones citadas estuvo vinculado en mayor medida a los docentes, esto no quiere decir que en ciertos casos los profesores no sean fuente de ansiedad en las clases. Se tiene también pruebas de que la ansiedad se ha vinculado en ciertos casos con el acento del docente, la rigurosidad y la frecuencia de uso de la LE (Dewaele, Franco Magdalena y Saito 2019).

1.7. Percepción de los alumnos sobre sus profesores

Independientemente de la influencia directa que los maestros pueden ejercer en la aparición de emociones en una clase de L2, la percepción sobre esa influencia no siempre se corresponde con la intención pedagógica de los profesores. En este sentido, Moskowitz y Dewaele (2021) expusieron que, más allá de la psicología docente, la percepción de los estudiantes sobre el tema, es decir, lo que los estudiantes realmente piensan sobre las actuaciones de sus profesores, no es una cuestión muy investigada a pesar de la importancia que se le confiere en el mundo académico. De hecho, son varios los autores que reconocen el rol que cumplen las percepciones de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Es este sentido, Shuell (2001: 15471) señala

The teacher plays an extremely important role in establishing a meaningful classroom environment for students, but in the final analysis, it is the social and psychological activities and responses of each student that determines what he or she learns. The way in which each student perceives, interprets, processes, and understands classroom activities –not what the teacher does– is the single most important factor in determining the educational outcomes acquired by that student.

Por consiguiente, investigar cómo los estudiantes perciben a sus profesores de idiomas puede ser especialmente relevante si tenemos en cuenta que el aprendizaje a menudo se ve facilitado por las actitudes positivas de los alumnos hacia su profesor (Gardner 2010, citado por Moskowitz y Dewaele 2021).

El salón de clases, como subraya Shuell (2001), es un espacio definido por una serie de características que influyen en la percepción de los estudiantes, entre las que se destaca la historia común de la clase. En cualquier grupo que permanece unido durante un periodo de tiempo se desarrollan referencias comunes formadas

por sus vivencias, normas y rutinas, que influyen en la manera en que se perciben e interactúan entre sí sus miembros. Por esto, es razonable pensar que la realidad de un aula puede entenderse no tanto como algo dado, sino como una construcción. Explorar cómo los estudiantes que aprenden un nuevo idioma se expresan y apprehenden de las emociones de sus profesores, puede conducir a una comprensión más profunda y matizada de la compleja relación alumno-profesor y, por consiguiente, del propio proceso de aprendizaje de L2 (Moskowitz y Dewaele 2021). En este sentido, el presente trabajo pretende explorar desde esta perspectiva las percepciones de los alumnos. Dar voz a nuestros participantes es una forma de ver el proceso de aprendizaje de L2 desde el punto de vista de los protagonistas: los alumnos.

Conforme a los razonamientos que se han venido realizando a lo largo de este capítulo, se puede decir que las emociones están en el centro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Las emociones, además, tienen un carácter dinámico, cambiante y no se manifiestan necesariamente de forma aislada, por el contrario, tienden a superponerse. Para una mejor comprensión del entramado que se teje en torno a estas, así como para un mejor entendimiento de los procesos de aprendizaje de una L2, es recomendable estudiar las emociones positivas y negativas en su conjunto. Asimismo, se debe considerar la influencia bidireccional de las emociones entre profesores y alumnos. También debe tenerse en cuenta la variedad de los contextos educativos y cómo influye en el comportamiento de ambos tipos de emociones. Las clases a distancia, por ejemplo, son una opción en auge para el aprendizaje de lenguas. Este tipo de enseñanza puede generar otras dinámicas, otros comportamientos y otro nivel de emociones.

En el marco de las consideraciones anteriores, resta resaltar que más allá del estudio de las emociones positivas y negativas, no se debe perder de vista que los idiomas son enseñados y aprendidos por personas: seres humanos con esperanzas y miedos, fortalezas y limitaciones, metas y frustraciones. Definitivamente, la psicología, tanto del alumno como del docente, se encuentra en el centro de los procesos clave de adquisición de un segundo idioma, que incluyen la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación (MacIntyre, Gregersen y Mercer 2019).