

**EL TRATAMIENTO DE LA ANSIEDAD EN EL AULA DE L2/LE:
EL PAPEL DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR**

**DEALING WITH ANXIETY IN THE FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM: THE ROLE OF THE STUDENT AND THE
TEACHER**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español como Lengua Extranjera**

**Presentado por:
D^a. INÉS MECO FERREIRO**

**Dirigido por:
Dra. D^a. ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ**

Alcalá de Henares, a 20 de junio de 2022

Dra. ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: **EL TRATAMIENTO DE LA ANSIEDAD EN EL AULA DE L2/LE: EL PAPEL DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR** ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna D^a. Inés Meco Ferreiro.

Alcalá de Henares, a 20 de junio de 2022

Firmado:

*Quiero dedicar este trabajo a mi familia, por darme la oportunidad de cursar este
Máster;
a mis amigas y compañeros, por apoyarme;
y a mis profesores, gracias por enseñarme tanto acerca del mundo de ELE.*

Resumen

La llegada del enfoque comunicativo al ámbito de las lenguas segundas o lenguas extranjeras ha supuesto adoptar una perspectiva diferente acerca de cómo trabajar la lengua en el aula. Las interacciones que se producen dentro del contexto académico ya no se centran únicamente en las producciones escritas, sino que la expresión oral ha desempeñado un rol muy importante en el aula de L2/LE. Este cambio en la forma de utilizar la lengua ha generado la aparición de emociones negativas en aquellos alumnos más acostumbrados a realizar textos escritos.

La ansiedad es uno de los componentes afectivos que influyen de forma negativa en el aprendizaje de una lengua segunda. El presente Trabajo Fin de Máster muestra el tratamiento de este factor desde el punto de vista del alumno y del docente. El contenido se presenta en cuatro capítulos: Introducción, El factor afectivo de la ansiedad, El papel del alumno y del profesor en relación con la ansiedad y las Conclusiones. A lo largo de las páginas de este trabajo se ofrecerá una definición general del término *ansiedad* y otra de acuerdo al ámbito de enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, se reflexionará acerca de la relevancia del papel que tienen el alumno y el profesor en un aula ansiógena. También se proporcionarán técnicas y estrategias óptimas, como el *mindfulness* o la respiración consciente, que buscan la disminución de la presencia o del nivel de la ansiedad en el alumnado. Al finalizar el trabajo se concluye, en primer lugar, que el papel del alumno y del profesor son igual de significativos para frenar el aumento de la ansiedad; y, en segundo lugar, es necesario llevar a cabo más investigaciones sobre la ansiedad en alumnos del ámbito de ELE.

Palabras clave: factores afectivos, adquisición de segundas lenguas, ansiedad, papel del profesor, papel del alumno.

Abstract

With the arrival of the communicative approach in the field of second or foreign languages, a different perspective on how to teach language in the classroom has been adopted. No longer do the interactions that arise within the academic context focus solely on written productions, but oral expression has played a significant role in the foreign language classroom. This change in the way language is used has generated the appearance of negative emotions in those learners who are more accustomed to producing written texts.

Anxiety is one of the affective components that have a negative influence on second language learning. This Master's thesis shows the treatment of this factor from the point of view of the student and the teacher. The content is presented in four chapters: Introduction, Anxiety as an affective factor, The role of the student and the teacher in relation to anxiety, and Conclusions. Throughout the pages of this paper, a general definition of the term anxiety and a definition according to the field of second language teaching will be given. It will also reflect on the relevance of the role of the student and the teacher in an anxious classroom. In addition, optimal techniques and strategies will be provided, such as mindfulness or conscious breathing, which aim to reduce the presence or level of anxiety in students. It is concluded, firstly, that the role of the student and the teacher are equally relevant in curbing the increase of anxiety; and secondly, that more research is needed on anxiety in students in the field of Spanish as a foreign language.

Key words: affective factors, second language acquisition, anxiety, teacher's role, student's role.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Presentación del trabajo	1
1.2. Motivación del trabajo	3
1.3. Objetivos generales y objetivos específicos	4
1.4. Metodología.....	5
2. El factor afectivo de la ansiedad	7
2.1. Definición general de ansiedad.....	8
2.2. Definición de ansiedad en el ámbito de la enseñanza de L2/LE	9
2.2.1. Tipos de ansiedad.....	10
2.2.2.1. Ansiedad rasgo, estado y situacional	10
2.2.2.2. Ansiedad positiva y negativa.....	12
2.2.2.3. La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: ansiedad idiomática	14
3. El papel del alumno y del profesor en relación con la ansiedad.....	17
3.1. El alumno y la ansiedad	18
3.1.1. Perfil del alumno que experimenta ansiedad: fuentes y causas	18
3.1.2. La ansiedad y su efecto en el alumnado de L2/LE.....	24
3.1.3. Técnicas de disminución de la ansiedad para el alumnado	27
3.2. El profesor y la ansiedad	30
3.2.1. Técnicas del profesor para detectar la ansiedad.....	30
3.2.2. El tratamiento del error en el proceso de adquisición	33
3.2.3. Cómo actuar frente a la ansiedad: el papel del profesor.....	34
4. Conclusiones	41
5. Bibliografía.....	47

1. Introducción

1.1. Presentación del trabajo

En los últimos años, ha aumentado el interés por el componente afectivo dentro de la adquisición o aprendizaje de lenguas segundas o lenguas extranjeras (L2/LE). Así, parece evidente que no es suficiente con enseñar una gran cantidad de conocimientos, sino que también es necesario tener en cuenta el factor afectivo dentro de las aulas de L2/LE. De hecho, Velasco (2019:1), profesor de la Universidad Internacional de la Rioja afirma que la inteligencia emocional es la base de toda enseñanza. Sin embargo, no hace mucho se pensaba que el estudio de las emociones era solamente relevante en los ámbitos de la psicología o neurociencia, entre otras. Este pensamiento ha sido cada vez más desafiado por el incremento de diversas investigaciones entre las que se incluyen la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional (Tejedor, 2013:228).

A pesar de estos avances, la mayor parte de las investigaciones y estudios realizados acerca del componente afectivo están vinculados en mayor medida a desarrollar los factores afectivos positivos, tales como la seguridad o la autoestima. Según autores como Turrero-García y Faber (2018:1), integrar un componente emocional positivo en los materiales didácticos de L2/LE fomenta la adquisición léxica de un idioma. De este modo, es común que el foco de atención se encuentre en fomentar los factores afectivos positivos, en lugar de incorporar técnicas docentes para evitar en el aula emociones negativas como la ansiedad o el estrés.

Con el paso del tiempo, y tras las numerosas investigaciones llevadas a cabo, se ha demostrado que la ansiedad es uno de los factores que puede afectar negativamente al aprendizaje de una L2/LE. Desde hace años, autores como Gardner, investigador londinense especializado en psicología, y MacIntyre, profesor canadiense centrado en el ámbito de la psicología en los procesos de comunicación de lenguas segundas y materna vienen defendiendo la idea de que la ansiedad, junto con muchas otras variables, influye en el éxito de adquisición de un idioma (Gardner y MacIntyre, 1994:284). No obstante, cabe destacar que antiguamente también había algunos autores como Krashen (1982:31) que defendían que un nivel bajo de ansiedad resulta favorecedor para la adquisición de una nueva lengua. Si bien es cierto que experimentar un poco de ansiedad puede ayudar a que el aprendiente esté más atento y centrado en la tarea que va a desempeñar en la segunda lengua, otros autores como Rubio (2004:13) han respaldado la idea de que esta ansiedad inicial va en aumento hasta convertirse en una traba en el proceso de aprendizaje

del alumno. Este autor afirma incluso que este crecimiento del nivel de ansiedad puede llegar a provocar la creencia en el alumno de su incapacidad hacia la adquisición de nuevas lenguas.

En la actualidad, otros autores como Rabadán (2020:1) han señalado la importancia de abordar las variables afectivas dentro del aula de segundas lenguas, entre las que se encuentra la ansiedad, uno de los factores afectivos negativos que más intervienen en el aprendizaje de una lengua. Es por ello que la autora aboga por la necesidad de trabajar este factor en el aula, ya que juega un papel fundamental en el rendimiento del aprendiente de L2/LE. Por tanto, es esencial que el docente comprenda a los alumnos que conforman el aula y repare en aquellas situaciones que generan ansiedad.

En la misma línea, Adrianzén (2021:59-60) realizó una investigación con el propósito de comprobar cuánto afectaba la ansiedad idiomática en el aprendizaje de los alumnos. Esta autora tenía como objetivo ayudar a los docentes a identificar las causas o fuentes de ansiedad y las necesidades de los alumnos, para conseguir disminuir el nivel de ansiedad en el aula de segundas lenguas.

Como se ha podido observar, las emociones o el componente afectivo tienen un rol vital a la hora de adquirir una nueva lengua. De este modo, en este Trabajo Fin de Máster se expondrá uno de los factores negativos que dificulta el proceso de adquisición de segundas lenguas: la ansiedad. En consecuencia, en el capítulo 2 de este trabajo («El factor afectivo de la ansiedad») se presenta el objeto de estudio de este trabajo (la ansiedad) y se aporta tanto una definición general del término, como una adaptada al ámbito de las L2/LE y que se conoce como ansiedad idiomática. Además, en este mismo capítulo también se abordan los tipos de ansiedad relevantes en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas: la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la ansiedad situacional. A su vez, se hace una pequeña reflexión acerca de la noción de ansiedad positiva y negativa según las perspectivas de distintos autores.

A continuación, en el capítulo 3 («El papel del alumno y del profesor en relación con la ansiedad») se expone la importancia de estos dos roles en un aula ansiógena. El capítulo se divide así en un primer apartado («El alumno y la ansiedad») en el que se facilita información sobre las fuentes y causas más comunes que generan ansiedad en los aprendientes y del efecto que estas producen en el alumno y en su aprendizaje. Para finalizar el capítulo 3 se hace referencia a diversas técnicas y estrategias útiles para que sean los propios alumnos los que autorregulen su nivel de ansiedad. En el segundo apartado del capítulo 3 («El profesor y la ansiedad») se mencionan algunos consejos o

técnicas para que el docente identifique la ansiedad en el aula. Asimismo, se dedica un subapartado al correcto tratamiento del error por parte del profesor. El último subapartado se ha centrado en plantear una serie de estrategias docentes óptimas para ser empeladas en aprendientes que experimentan ansiedad.

Finalmente, en el capítulo 4 («Conclusiones») se busca reflexionar acerca de la necesidad de tratar este factor afectivo en el aula, de forma que se vuelve a hacer alusión a los autores y nociones tratadas a lo largo del trabajo. Como conclusión final se comentan las futuras vías de investigación o desarrollo del tema (la ansiedad).

1.2. Motivación del trabajo

La dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje se está valorando cada vez más en el ámbito de la enseñanza de L2/LE, pero todavía falta mucho por investigar. La formación de profesores de lenguas segundas está centrada en su mayoría en aspectos teóricos del idioma, en vez de en el componente afectivo. Es innegable que a lo largo del proceso de enseñanza cada aprendiente experimenta distintas emociones, como la alegría, motivación o seguridad, u otras más negativas como la ansiedad.

Esto hace que al entrar en el aula de L2/LE el profesor pueda encontrarse ante situaciones sobre las que no tienen ningún conocimiento ni control. En este sentido, el docente tiene un papel clave durante todo el proceso de aprendizaje, ya que es el responsable de que su relación con el alumnado sea la adecuada y de crear un entorno de apoyo en el que los aprendientes se sientan seguros.

La mayor parte de los alumnos experimenta ansiedad por diferentes motivos: miedo a la crítica, al ridículo, al error, a hablar en público, etc. Estas situaciones son más comunes actualmente debido al enfoque comunicativo en el que se da la enseñanza. La llegada de este nuevo enfoque hace que el profesor pase de ser el protagonista a tan solo un mero guía o facilitador para el alumnado. De este modo, el aprendiente pasa a convertirse en el centro de su propio aprendizaje y tiene que enfrentarse a diferentes situaciones de interacción comunicativa. Ante el aumento de estas interacciones, el alumno se ve en un ambiente de comunicación constante y continua, de forma que a diferencia de los enfoques más tradicionales este se siente más expuesto a las posibles críticas, a cometer errores y a hablar en público entre otras actividades. En este escenario, el docente, como facilitador que es, ha de percatarse de las emociones (en este caso negativas) que experimentan los alumnos, para poder ayudarles y proporcionarles

recursos y técnicas que les permitan adquirir la nueva lengua con mayor facilidad. Por este motivo, este trabajo tiene como objeto de estudio el factor afectivo de la ansiedad con el fin de aportar sugerencias al alumno de L2/LE y al docente sobre cómo tratarla.

Por último, cabe mencionar que otro motivo por el que este factor ha sido el elegido es que yo misma he sido testigo del efecto negativo que produce la ansiedad en los alumnos en el proceso de aprendizaje de una L2/LE. Por ello, he sentido interés por investigar más acerca de nuevas técnicas o propuestas elaboradas por diferentes autores en busca de una posible solución para evitar que mis futuros alumnos experimenten esa ansiedad.

1.3. Objetivos generales y objetivos específicos

- **Generales**

- Aportar una perspectiva más actual acerca del tratamiento de la ansiedad en el ámbito de la enseñanza de L2/LE.
- Identificar en qué medida afecta la ansiedad a los aprendientes de L2/LE.
- Señalar la importancia que tiene el docente de L2/LE en un proceso de aprendizaje sin ansiedad.
- Ofrecer técnicas y estrategias a los docentes de L2/LE que les permitan tratar la ansiedad en el aula de L2/LE.

- **Específicos**

- Diferenciar los tipos de ansiedad que se producen dentro de las aulas de L2/LE y sus causas.
- Aludir brevemente a las tareas y/o actividades que conllevan a un incremento de la ansiedad en los aprendientes.
- Examinar el papel del alumno en relación a la ansiedad, dado que es el responsable de la autorregulación de dicho factor afectivo.
- Reflexionar acerca de la formación que poseen los profesores de L2/LE sobre el tratamiento de la ansiedad, así como de la importancia de este factor en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

1.4. Metodología

Este Trabajo Fin de Máster se sitúa dentro del ámbito de la didáctica, más concretamente en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. De esta manera, según se ha expuesto con anterioridad, en el presente trabajo se trata el factor afectivo de la ansiedad y se muestra el papel que ocupan el alumno y el profesor en relación con dicho factor.

Dado el ámbito en el que se desarrolla el estado de la cuestión de este trabajo, los criterios de búsqueda han sido planteados. En primer lugar, se empezó por introducir en los buscadores dos términos clave: ansiedad y adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2/LE). En base a los resultados obtenidos, aparecieron numerosos documentos que contenían palabras clave para la elaboración de este trabajo. Cuando el objeto de estudio y los conceptos relacionados con este estuvieron definidos, se procedió a realizar una búsqueda de información más exhaustiva siguiendo los siguientes criterios:

- Se tomaron en cuenta trabajos en inglés y en español con el objetivo de presentar una visión más amplia del tema seleccionado.
- Se incluyeron referencias bibliográficas en formato digital y físico.
- Se escogieron publicaciones basadas en su relevancia, más que en la fecha de publicación. Por ello, se han seleccionado publicaciones que datan de 1994 o principios de los 2000.
- Se ha intentado consultar las fuentes originales a lo largo de todo el proceso.

Por otra parte, con el propósito de que este Trabajo Fin de Máster recoja información de utilidad y fiable, se ha empleado *Google Académico* como motor principal de búsqueda. Asimismo, se ha hecho uso de la base de datos académica Dialnet (Fundación Dialnet, 2001), el *Buscador de la biblioteca* que ofrece la propia Universidad de Alcalá (BUAH), la plataforma de *ResearchGate* y el portal *Academia.edu* para encontrar un mayor número de publicaciones.

Todas estas plataformas permiten buscar diferentes tipos de publicaciones, entre las que se incluyen artículos, libros, revistas, etc. De igual forma, todas ellas posibilitan filtrar las búsquedas de acuerdo con el año de publicación, el tipo de recurso, la materia y el autor, entre otras.

Cabe señalar que también se ha hecho uso de la revista electrónica *MarcoELE*, que se dedica principalmente al ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE), pero

que ha servido igualmente de utilidad para encontrar artículos más específicos dedicados a la enseñanza de L2/LE.

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica, se procedió a la elaboración del índice o esquema del trabajo, para posteriormente comenzar el proceso de escritura del mismo. En las páginas que aparecen a continuación, se presenta el estado de la cuestión de este Trabajo de Fin de Máster, esto es, el tratamiento de la ansiedad en el aula de L2/LE: el papel del alumno y del profesor.

2. El factor afectivo de la ansiedad

La presencia de la ansiedad en el aula de L2/LE no es de extrañar, dado que los aprendientes deben desenvolverse en un idioma o lengua no habitual y nuevo para ellos. La ansiedad puede aparecer en cualquier momento del proceso de aprendizaje y es la obligación del docente contar con las herramientas necesarias para evitar la aparición de este factor afectivo o, dado el caso, de reducir su efecto en los aprendientes.

A pesar de que se le da cada vez más relevancia al tratamiento de este factor en el aula, todavía es muy pronto para afirmar que todos los docentes o formadores del profesorado son conscientes de hasta qué punto la ansiedad puede influir en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, los aprendientes no son los únicos que se ven perjudicados. De hecho, tal y como señalaba Arnold (en Rubio, 2004:13), «incluso el programa de enseñanza puede verse abocado al fracaso». Esto demuestra que ignorar el tratamiento de la ansiedad en el aula no solo se relaciona con el aprendiente, sino también con la programación diseñada. Por ello, dado que los docentes e instituciones dedican un tiempo valioso a elaborar las programaciones, parece cada vez más necesario incluir algún aspecto dedicado a la ansiedad (y en general a los factores afectivos negativos) no solo en las programaciones o en los materiales didácticos de L2/LE, sino también durante el proceso de formación del profesorado. Esto ayudará a que todos los ejercicios, actividades y nociones que se presenten en el aula se adapten más a las emociones que experimentan los aprendientes ante una nueva lengua.

De acuerdo con lo manifestado en el capítulo previo, hoy en día la enseñanza de L2/LE se sitúa en un enfoque comunicativo que tiene como finalidad que el alumno emplee eficazmente la lengua para comunicarse. Esto implica que este debe participar en las diversas interacciones o situaciones comunicativas que se producen en su entorno. Para ello, el alumno ha de tener cierto nivel de confianza, algo fundamental al aprender una lengua, ya que como indica Banda (2019:11), la confianza «satisface la necesidad de acierto que requiere el adulto en su proceso de aprendizaje». Como es evidente, el miedo al error por parte de los alumnos les acaba provocando un estado de ansiedad y falta de seguridad en ellos mismos, de forma que para no sentir eso muchos aprendientes deciden no intervenir en el aula. Ciertamente, la disminución de seguridad y el aumento del nivel de ansiedad en el alumnado terminan afectando a su participación activa en situaciones comunicativas.

En el transcurso de este capítulo, se ahondará más acerca del concepto de ansiedad y se presentará una definición general y otra más adaptada al ámbito de la

enseñanza de L2/LE. Asimismo, se expondrán los tipos de ansiedad más comunes dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas.

2.1. Definición general de ansiedad

El término *ansiedad* se emplea de forma habitual como sinónimo de *estrés*; en este sentido, ambos términos se utilizan indistintamente por los hablantes. No obstante, cada uno de ellos posee pequeños matices que los diferencian.

Según la definición proporcionada por el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, el *estrés* hace alusión a una «Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves». Por su parte, la *ansiedad* se define como «Estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo».

Como se puede observar, mientras que en la definición de *estrés* se habla de tensión, en la de *ansiedad* se menciona que es un estado; es decir, un momento pasajero para aquel que la experimenta. Esta definición se ajusta perfectamente al concepto que se ofrecerá en el siguiente apartado, ya que en el contexto en el que se enfoca este trabajo (la enseñanza de lenguas segundas) la ansiedad se entenderá como algo temporal que experimenta el aprendiente en una situación específica a la hora de realizar diversas tareas o actividades en otra lengua distinta a su lengua materna.

Por otro lado, en consonancia con la definición del *DLE*, Rubio (2015, en Ávila, 2015:49) sostiene que el *estrés* en el ámbito de la enseñanza de L2/LE hace referencia a la tensión que puede experimentar un docente o aprendiente de L2/LE en situaciones en las que ha de producir una respuesta en un tiempo que se considera limitado o escaso. A su vez, el *estrés* también se asocia al nivel de capacidad organizativa que posee una persona, ya que cuanto más fácil le sea organizarse, menos estrés experimentará. De esta forma, es común que el término *estrés* se emplee para situaciones que ocurren a lo largo del contexto académico, tales como la presión que siente el alumno a causa de la cantidad de trabajos que ha de completar en un periodo determinado de tiempo.

Gracias a las anteriores explicaciones y definiciones expuestas se intuye que el factor afectivo de la ansiedad presenta rasgos más profundos y complejos que lo distinguen del concepto de estrés. Así, en el siguiente apartado se proporcionarán una visión y definición de este factor afectivo más focalizadas en el ámbito de

lenguas segundas.

2.2. Definición de ansiedad en el ámbito de la enseñanza de L2/LE

Una de las razones por las que se ha producido un aumento de interés por estudiar la ansiedad es el hecho de que al igual que afecta negativamente al alumnado y a las programaciones, también se ven influenciadas las metodologías docentes más novedosas (Rabadán, 2020:894). Con todo, a pesar de la creciente curiosidad por conocer más acerca de cómo este factor afecta al aprendizaje de una lengua, en las aulas de L2/LE no se aprecia una gran diferencia con respecto a épocas anteriores.

El principal motivo de ello es que algunos de los profesores de segundas lenguas tienden a pensar que no cuentan con suficientes conocimientos. Tal y como afirman Batlle, Cuesta y González (2020:220), los propios docentes son conscientes de que no basta con las nociones, teoría y conocimientos que reciben de los estudios de grado o másteres que han cursado. Por suerte, aparte de las formaciones extracurriculares, internet es una fuente muy amplia a través de la que se puede obtener información de conceptos que el profesor no maneja. Algunos recursos como el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* están a disposición de los docentes de ELE o L2/LE. Este *Plan curricular* puede considerarse como una guía para tratar la ansiedad en el aula ya que ofrece ejemplos de cómo abordarla y estrategias útiles que ayudan a su regulación y control por parte del alumnado. El hecho de que una institución tan importante, que tiene como uno de sus objetivos actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado, abarque en el *Plan curricular* los factores afectivos ya supone un gran avance. Además, aunque el *PCIC* se basa en la lengua y cultura española, esto no implica que profesores de L2/LE de todo el mundo no puedan hacer uso de los recursos que este aporta.

Recurrir a este tipo de herramientas o recursos es un primer paso para que los docentes de L2/LE conozcan más acerca del componente afectivo. Al igual que se ha ofrecido anteriormente una definición de ansiedad más general, tanto en este apartado como a lo largo del trabajo se pretende abordar la ansiedad desde el punto de vista de las lenguas segundas o lenguas extranjeras. De este modo, desde hace años autores como MacIntyre y Gardner (1994:284) vienen exponiendo el concepto de ansiedad idiomática (*language anxiety*), que hace referencia al sentimiento de tensión asociado con situaciones en las que el aprendiente debe hacer uso de las destrezas o habilidades

lingüísticas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) en una segunda lengua. Asimismo, cabe destacar que estos autores relacionan la aparición de este tipo de ansiedad a los métodos que se emplean para verificar el nivel del idioma del alumno, tales como las notas o los exámenes.

En este momento es necesario mencionar a autores más actuales como Rabádan y Orgambidez (2018:31) que hacen hincapié en la escasez de investigaciones que se realizan en torno a la ansiedad y su efecto en el alumnado de ELE en específico.

Tras haber definido la ansiedad tanto desde una perspectiva general como en el ámbito de L2/LE, en el siguiente apartado se tratarán los tipos de ansiedad que existen y competen al ámbito de lenguas segundas.

2.2.1. Tipos de ansiedad

Una vez definido el concepto de ansiedad, en las páginas siguientes se busca exponer los diversos tipos de ansiedad que aparecen en los aprendientes de lenguas segundas a lo largo de su proceso de aprendizaje de una lengua. Así, podemos distinguir entre la ansiedad rasgo, estado y situacional; la ansiedad positiva y negativa; y, por último, la ansiedad idiomática.

2.2.2.1. Ansiedad rasgo, estado y situacional

En su libro *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*, Rubio (2004:51) presenta los conceptos de ansiedad rasgo, ansiedad estado y ansiedad situacional basándose en nociones aportadas por otros autores como Hanfmann (1950), Cattell y Schheier (1960) y Spielberger (1966).

De la mano de dichos autores se introduce en primer lugar la ansiedad rasgo, que como su nombre indica, está asociada a personas que tienen una predisposición a experimentar ansiedad. Es por ello que se considera que esta clase de ansiedad es inherente a la persona que la posee; es decir, forma parte de quien es, de su naturaleza. Además, es esencial señalar que la ansiedad rasgo se produce de forma continua.

Se puede concluir, por tanto, que el aprendiente de L2/LE que sufra de este tipo de ansiedad se deberá enfrentar durante todo su proceso de aprendizaje a numerosas situaciones ante las que se sentirá receloso o temeroso, al ser su ansiedad algo constante.

Aquí, es preciso hacer un inciso con respecto a este tipo de ansiedad. Normalmente, los alumnos que componen un aula (de L2/LE o de enseñanza en general) no se caracterizan por experimentar ansiedad rasgo. Para ilustrar este hecho, es necesario

comentar que la habilidad lingüística que más ansiedad provoca es la expresión oral. Según los resultados de un estudio realizado por Falero (2016:24), se ha demostrado que el nivel de ansiedad tiende a incrementarse en las situaciones de producción y comprensión oral de los aprendientes. Esto implica que por lo general los alumnos presentan ansiedad en situaciones puntuales o específicas, cuando deben hacer uso de la L2/LE. Con esta idea en mente, el docente, como facilitador que es, debe aportarle al alumno una serie de herramientas útiles para disminuir el nivel de ansiedad en esa situación específica. En cambio, en el caso de la ansiedad rasgo, estas estrategias proporcionadas por el profesor pueden no ser suficientes. El motivo principal es que el alumno que tenga la ansiedad rasgo es propenso a experimentarla en cualquier momento, ya sea en una situación en la que se emplea una lengua segunda o no. Así pues, el aprendiente deberá convivir con ella a lo largo de todo su proceso de enseñanza (tanto de L2/LE como académica). Esto supone que el docente ha de ofrecerle técnicas que le sirvan para toda clase de situaciones, no solo centradas en una destreza lingüística específica como ocurre con otros alumnos.

Por otro lado, se encuentra la ansiedad estado, que se relaciona con el estado de humor del aprendiente y se caracteriza por producir una respuesta pasajera. Este tipo de ansiedad se considera temporal, dado que el alumno de L2/LE solo la experimentará en momentos puntuales al emplear la lengua segunda. La ansiedad estado se puede observar en situaciones muy habituales dentro del aula de L2/LE, como la realización de un examen. En este caso, es posible que con los consejos adecuados del profesor el alumno pueda dejar de experimentar la ansiedad estado, ya que esta ansiedad solo se genera en momentos específicos (sobre todo de producción oral) del aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, el último tipo de ansiedad es presentada por los autores MacIntyre y Gardner (1991, en Rubio, 2004:51-52), la conocida como ansiedad situacional. Esta ansiedad se caracteriza por producirse en contextos muy concretos, como por ejemplo cada vez que el alumno necesite hablar frente a toda la clase. De la concepción de ansiedad situacional se puede reparar en que no es muy distinta de la adjudicada a la ansiedad estado. En consecuencia, los autores explican que la ansiedad situacional se diferencia en que la situación en la que se produce no tendría por qué generar ansiedad en el aprendiente. Esto podría suceder cuando el docente pasa lista en clase. El alumno tan solo tiene que contestar con una palabra como *sí*, *aquí* o *presente* para hacerle ver al profesor que está en la clase, pero por el mero hecho de tener que hacer uso de una lengua

segunda, algunos aprendientes ya experimentan la ansiedad en una situación que no debiera de provocársela.

Las clases de ansiedad que se han explicado en este apartado aluden a diferentes aspectos del alumnado y situaciones en las que se producen. Por consiguiente, se puede diferenciar la ansiedad rasgo, relacionada con la personalidad del aprendiente de L2/LE; la ansiedad estado, presente de manera pasajera en diversas situaciones; y finalmente, la ansiedad situacional, característica de situaciones concretas en las que el alumnado siente ansiedad sin motivo aparente. Todas ellas son igual de relevantes y han de ser tenidas en cuenta por los docentes con el propósito de evitar un aumento del nivel de ansiedad, en el caso de la ansiedad rasgo, o su aparición, en el caso de las ansiedades estado y situacional.

2.2.2.2. Ansiedad positiva y negativa

Al escuchar la palabra ansiedad la mayor parte de la gente la asocia a una emoción negativa. Ciertamente, si partimos de la definición que ofrece el *DLE* es lógico vincular aspectos negativos a este factor afectivo. De esta forma, numerosos autores como Rabadán (2020:895) defienden la idea de que la ansiedad condiciona negativamente en el proceso de aprendizaje. La autora, por tanto, sigue la misma línea de pensamiento que otros autores ya mencionados en el capítulo 1 de este trabajo, como Gardner y MacIntyre (1994:284). Sin embargo, contrario a lo que cabría esperar, algunos investigadores afirman que, si bien es cierto que el concepto de ansiedad es por definición negativo, en ocasiones puede resultar beneficioso que el alumno experimente cierto nivel de este factor afectivo. En este sentido, no solo encontramos a Krashen (1982:31) que apoya esta idea, sino también a Rubio (2004:58), que destaca que hay un lado positivo en la noción de ansiedad que influye de forma favorable en el aprendiente.

De igual forma, otros autores más actuales como Caldera y Abreu (2019:17) siguen respaldando en su investigación la existencia de una ansiedad positiva. Estos autores consideran que experimentar un nivel controlado de este factor afectivo puede ser conveniente para los propios aprendientes, pues la ansiedad simboliza un desafío que los estudiantes que han de superar.

Con el fin de profundizar más en la definición y diferencias entre ambos conceptos, parece necesario incluir la opinión acerca de la ansiedad negativa y positiva de Enrique Rojas, catedrático de Psiquiatría y director del Instituto Español de

Investigaciones Psiquiátricas de Madrid. Por un lado, Rojas (2017:3) hace referencia a la ansiedad negativa para aludir a aquellas situaciones en las que el rendimiento profesional y social disminuye. Si esto se observa desde el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, el rendimiento profesional se asociaría a la actuación o desempeño del alumno dentro del aula de L2/LE; por su parte, el rendimiento social abarcaría todas las situaciones que se producen en el contexto social en las que el aprendiente necesite hablar empleando la L2/LE. Ciertamente, estas situaciones sociales, como ir a un restaurante y pedir la comida, ir al médico o ir a comprar algo, solo se podrían generar en caso de que el alumno de L2/LE estuviera viviendo en el extranjero.

Por otro lado, la ansiedad positiva es considerada por el autor como «aquel estado psicológico en el cual una persona tiene muchas inquietudes buenas, de mejorar, de ir a más, de avanzar en facetas concretas de su vida, que pueden referirse a distintos ámbitos» (Rojas, 2017:3). En otras palabras, la ansiedad positiva está asociada al deseo de una persona por mejorar y progresar en ciertas áreas de su vida. Si esta definición se adapta al ámbito de L2/LE, se concluye que la ansiedad positiva aflora cuando el aprendiente de segundas lenguas muestra un deseo de elevar su capacidad lingüística o su competencia comunicativa en un idioma extranjero. Por ende, la ansiedad positiva es un aliciente para el alumno de L2/LE que le permite trabajar y esforzarse por alcanzar sus objetivos en la nueva lengua.

Con esta misma perspectiva, y como se ha expuesto, se encuentra Rubio (2004:58-59) que años atrás había distinguido entre estos dos tipos de ansiedades. A este respecto, la definición y concepto de ansiedad positiva aportada por el autor coincide con las nociones presentadas por Rojas (2017:3). En lo referente a la ansiedad negativa, Rubio (2004) expone las causas por las que la ansiedad positiva puede volverse negativa. El autor menciona que en caso de que el nivel de ansiedad sea muy elevado, el aprendiente sufra de ansiedad durante un tiempo prolongado o se generen síntomas negativos recurrentes como el bloqueo pasaríamos a estar ante una ansiedad negativa. Es aquí donde entra en juego el papel del profesor, dado que este debe estar pendiente de que el alumnado no experimente un nivel de ansiedad lo suficientemente alto como para obstaculizar su rendimiento en el proceso de aprendizaje.

De todo lo anterior, se puede determinar que la ansiedad es entendida desde diferentes perspectivas como una emoción negativa o positiva. Mientras que ciertos autores e investigadores la consideran un factor afectivo negativo, otros perciben un lado más práctico y positivo en este factor, que puede llegar a ayudar al alumno de L2/LE a

realizar diversas tareas de forma exitosa aun experimentándola.

En este trabajo se considera que un nivel bajo de ansiedad no resulta contraproducente al aprender una L2/LE, sino al contrario; es decir, siempre y cuando el aprendiente regule dicho nivel de ansiedad y el docente le ayude a controlarlo, la ansiedad puede verse como algo positivo. Por consiguiente, en conformidad con la explicación de Armendáriz (2019:955), en caso de que el aprendiente sufra de ansiedad negativa la tarea del profesor es ayudarlo a convertir dicha ansiedad en positiva, de forma que esta influya favorablemente a su proceso de aprendizaje de L2/LE.

2.2.2.3. La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: ansiedad idiomática

En las páginas precedentes, se han nombrado los distintos tipos de ansiedad que pueden afectar al alumnado de L2/LE. De igual forma, también se ha ofrecido la definición del término *ansiedad idiomática* que es la ansiedad que se asocia y presentan los aprendientes de forma más general durante su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este apartado se pretende reflexionar más acerca del concepto de ansiedad idiomática con el fin de determinar sus causas y relacionarlas con el proceso de aprendizaje de lenguas segundas.

Para empezar, cabe señalar la estrecha relación existente entre la ansiedad idiomática y el rendimiento académico de los aprendientes de L2/LE. Como se puede apreciar por la definición aportada previamente, este tipo de ansiedad es considerada negativa, ya que su aparición en el alumnado resulta desfavorable para la evolución y el éxito en la adquisición de la nueva lengua. No obstante, de acuerdo con Rabadán y Orgambidez (2018:31), dicha relación (ansiedad-rendimiento) solo se podría aplicar al ámbito de L2/LE, ya que todavía son necesarios llevar a cabo más investigaciones acerca de cómo afecta este factor en el contexto de ELE.

Gracias al estudio que realizaron ambos autores, focalizado en estudiantes universitarios portugueses de ELE, se comprueba que cuanto menor sea el nivel de ansiedad idiomática mayor será el rendimiento de los aprendientes. Esto se pudo constatar a partir de los resultados o calificaciones obtenidas por los estudiantes portugueses al finalizar el curso.

Desde otra perspectiva, Adrianzén (2021:61-62) expone el estudio realizado por Horwitz *et al.* (1986) sobre la ansiedad idiomática, en el que los autores distinguían a su

vez los siguientes tipos o componentes de la misma, tal y como se explica a continuación:

- La aprensión comunicativa, que está vinculada a aprendientes que se muestran temerosos o cohibidos en aquellas situaciones en las que tienen que establecer algún tipo de comunicación oral, ya sea como participante activo (hablar con alguien) o pasivo (receptor del mensaje).
- El miedo a una evaluación negativa por parte de los compañeros de clase, generado normalmente por el propio concepto negativo que el aprendiente considera que sus compañeros tienen de él.
- La ansiedad causada al realizar un examen, que está asociada al deseo de los alumnos por demostrar su evolución en la nueva lengua según las calificaciones obtenidas.

Este último tipo de ansiedad está íntimamente relacionado con la ansiedad positiva. Esta idea se fundamenta en que la ansiedad positiva aparece ante la necesidad del aprendiente por mejorar en la L2/LE. De esta forma, si el alumno se centra demasiado en obtener buenas calificaciones para mostrar su evolución en el idioma, la ansiedad positiva incrementará su nivel y pasará a convertirse en negativa. Como resultado, cada vez que se enfrente a un tipo de evaluación de cualquier destreza, el aprendiente experimentará esta clase de ansiedad.

De todo lo expuesto anteriormente, se puede observar que la tipología de ansiedad es muy variada. Un considerable número de autores presentan en sus respectivos trabajos no solo los tipos de ansiedad que aparecen en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, sino también sus propias perspectivas y conclusiones en relación con cada una. Pese a ello, en el aula de L2/LE es común encontrar aprendientes que sufran solo de ansiedad estado o ansiedad situacional, dado que estas se generan en situaciones (pasajeras y concretas) a las que el alumno piensa que no es capaz de enfrentarse.

Asimismo, el efecto que produce la ansiedad ha sido muy discutido en los últimos años. Algunos autores como Rubio (2004) o Calder y Abreu (2019) contemplan la posibilidad de que la ansiedad tenga una cara positiva dentro del aprendizaje de lenguas. En cambio, otros autores más actuales como Rabadán (2020) consideran que esta no es más que un impedimento en el desarrollo de la L2/LE para el alumnado.

Por todo ello, resulta evidente que un nivel alto de ansiedad (ansiedad idiomática) puede hacer que la evolución y el rendimiento del alumnado de L2/LE se vea perjudicado. Con todo, este trabajo apoya las posturas de Rubio, Krashen, Rojas, Calder y Abreu que consideran que un nivel controlado de ansiedad favorece el aprendizaje de una lengua.

En efecto, para que esto suceda el alumno, ayudado por el profesor, debe ser capaz de autorregular sus niveles de ansiedad, con el fin de que la ansiedad positiva no se transforme en negativa. De este modo, en el siguiente capítulo se busca ofrecer una visión más detallada acerca del papel que juegan el alumno y el profesor respectivamente en un aula ansiógena. Se aportarán, por tanto, técnicas y estrategias que disminuyan o eviten el desarrollo de la misma y que puedan ser aplicadas por alumnos y provistas por los docentes.

3. El papel del alumno y del profesor en relación con la ansiedad

A la hora de enseñar una lengua es importante que el docente adopte un enfoque adecuado. En la actualidad, es manifiesto que la lengua se emplea para comunicar; en otras palabras, la función básica de la lengua es la comunicación, poder expresarse mediante su uso. Consecuentemente, el profesor debe situar la mayor parte del proceso de enseñanza en una perspectiva o enfoque comunicativo, como bien se ha expuesto en páginas anteriores. No obstante, también se debe tener presente el hecho de que la forma más eficaz de aprender, no solo una lengua sino toda clase de conocimientos, es mediante la práctica. Así, una de las contribuciones metodológicas del *MCER* (2001) fue el enfoque orientado a la acción (EOA), que es una de las metodologías más comunes dentro del ámbito de enseñanza de segundas lenguas. Este enfoque considera al alumno como agente social, es decir, que forma parte de una sociedad y, por lo tanto, debe actuar en consecuencia. Tal y como indica Robles (2019:5), a lo largo del capítulo 2 del *MCER* el término *acción* se asocia a la participación, de manera que el alumno, como agente social que es, debe participar e interactuar activamente en las distintas situaciones de la sociedad.

Si se toman en consideración ambas metodologías, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, se puede inferir que en el aula de lenguas extranjeras se producen hoy en día numerosas situaciones comunicativas. Esto hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje actual se caracterice por ser bastante participativo e interactivo. Dichos enfoques ponen al aprendiente como centro y protagonista de su propio aprendizaje, de forma que si este no sabe autorregular sus propias emociones (sobre todo las negativas), su rendimiento se verá afectado.

Es aquí donde entra el factor afectivo de la ansiedad. Al ser un aprendizaje que considera al alumno como el núcleo de la enseñanza, este se siente en ocasiones abrumado por la imposibilidad de expresarse en una lengua que no domina. Autores como Guiora (1983, en Ortega, 2021:41) ya señalaban que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua puede ser aterrador para el aprendiente, dado que ha de enfrentarse a una nueva realidad y conceptos del mundo que nunca se había planteado. En este sentido, al aprender una lengua extranjera el alumno no solo debe conocer y adquirir habilidades o destrezas lingüísticas, sino también culturales. Probablemente la nueva realidad de la cultura extranjera difiera en gran medida de la visión del mundo de la lengua materna aprendiente de L2/LE. Esto puede causar mucho miedo y ansiedad en el alumnado si el docente no se

percata de dichas diferencias culturales. Asimismo, el alumno ha de ser consciente de que sumergirse en una nueva cultura es un proceso muy demandante y, en grandes ocasiones, frustrante, por lo que debe tener una mente abierta y estar predispuesto a embarcarse en una nueva cultura.

Por todos estos motivos, es necesario que el docente y el alumno comprendan que aprender una lengua muchas veces genera sentimientos de angustia o ansiedad al encontrarse ante una realidad del mundo nueva y diversa. En este capítulo se presentan una serie de estrategias y técnicas útiles que se han empleado hasta ahora para identificar y tratar la ansiedad en el aula, tanto desde la perspectiva del alumno como la del profesor.

3.1. El alumno y la ansiedad

El aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso ni fácil ni sencillo, de manera que es común que los alumnos experimenten emociones bastante fuertes y negativas en caso de no ver evolución con la lengua que están aprendiendo. Esto es bastante frecuente en los niveles iniciales, puesto que el alumno todavía no posee ni domina una gama de vocabulario, gramática, fonética o nociones culturales lo suficientemente variadas como para poder expresarse fluidamente en la segunda lengua. Por esta razón, es muy habitual que los aprendientes de una lengua segunda sufran de ansiedad en algún momento de su proceso de aprendizaje.

Dado que se ha demostrado que este factor afectivo influye negativamente (en caso de no controlarlo) en el rendimiento de los alumnos de L2/LE, considerar el tratamiento del mismo ocasionará una mejora en el aprendizaje de la lengua por parte del aprendiente. De este modo, a continuación, se ofrece una visión más detallada de las fuentes y causas que provocan ansiedad en el alumno, sus posteriores consecuencias y una serie de técnicas de relajación efectivas para evitar o disminuir el nivel de ansiedad.

3.1.1. Perfil del alumno que experimenta ansiedad: fuentes y causas

Contrario a lo que muchos docentes piensan, cualquier alumno puede sufrir de ansiedad. Se tiende a creer que es poco probable que un alumno con buenas calificaciones (en el caso de estudiantes desde los seis hasta los veinticuatro años) o una persona que se desenvuelve diariamente de forma natural en diversas situaciones comunicativas (adultos) experimenten ansiedad al aprender una lengua. Efectivamente, investigadores como Horwitz (1986, en Ortega, 2021:41) ya afirmaban que el proceso

de aprendizaje de una segunda lengua puede resultar frustrante y generar ansiedad incluso en aquellas personas que no son propensas a sufrirla en su día a día.

Esto supone que el perfil de alumnos con ansiedad en el aula de L2/LE es muy variado en edad y personalidad, ya que cualquier persona puede llegar a padecer este factor afectivo.

De igual forma, algunos de los estudios más recientes como el de García y Abreu (2019:15) también evidencian que los alumnos sienten bastante más ansiedad y temor en las clases de lengua extranjera en comparación con otras asignaturas que cursan.

A diferencia de la gran variedad que existe con respecto al perfil de alumnos que sufren de ansiedad, las fuentes y causas que la producen sí suelen ser comunes en todos los estudiantes. Así, Rubio (2004:84) propuso una lista con las fuentes que generan ansiedad idiomática en el alumnado, que se exponen seguidamente:

- Un bajo nivel de conocimiento por parte del aprendiente acerca de la segunda lengua o lengua extranjera, así como de su empleo.
- Modo de proceder del profesor inadecuado o erróneo.
- Evaluación.
- Novedad de la lengua extranjera.
- Historia previa del aprendiente.
- Factores intrapersonales/interpersonales del aprendiente.

Como se puede apreciar, algunas de estas fuentes coinciden con los componentes de la ansiedad idiomática presentados previamente por Horwitz *et al.* (1986, en Adrianzén, 2021:61-62). En este sentido, la comprensión comunicativa del aprendiente se debe muchas veces al bajo nivel de la lengua que este posee. Por ello, un aprendiente que considere que no sabe hacer un uso de la lengua extranjera de forma fluida o adecuada presentará más reparo en situaciones de comunicación o interacción social.

Por otra parte, también se destacaron los componentes del miedo a la evaluación y a la realización de un examen, que no solo son componentes de la ansiedad, sino también las fuentes de la misma (Horwitz *et al.*, 1986, en Adrianzén, 2021:61-62). Autores como Midgley & Urda (2001, en Freire *et al.*, 2019:161) exponen el carácter normativo que tienen los exámenes, vistos como una forma de valorar la capacidad de un estudiante frente a la de los demás en función de los resultados obtenidos. Se establece, por tanto, la percepción de que obtener buenos resultados significa ser superior a otro. De esta forma, algunos aprendientes ven en los exámenes una forma de competición, de modo que si las

calificaciones son inferiores a las esperadas el alumno no está satisfecho. Esta perspectiva del examen por parte de los aprendientes hace que el nivel de ansiedad aumente exponencialmente. En el estudio de Freire *et al.* (2019:162) se expone la necesidad actual de hacer ver a los alumnos que obtener una calificación baja o suspender un examen no implica un fracaso en el proceso de aprendizaje.

Las causas por las que los aprendientes presentan ansiedad idiomática frente a la realización de exámenes son de diversa índole. Según Bausela (2005:554-555), algunas de las razones son las siguientes:

- La existencia de un agente real; es decir, el alumno ha vivido una situación de bloqueo ante un examen anteriormente; esto implica que fue incapaz de mostrar todos sus conocimientos.
- La ansiedad provocada por pensamientos negativos. En este caso, el alumno tiene una serie de preocupaciones en el momento de hacer el examen que le generan la ansiedad.
- La falta de preparación o planificación para el examen. Al sentirse el alumno poco preparado para afrontar el examen, este empieza a inquietarse e induce a que sus niveles de ansiedad aumenten considerablemente.

Algunas otras fuentes que generan ansiedad idiomática en el alumnado se asocian al modo de proceder incorrecto del docente. Cabe señalar que los profesores deben entender que el alumno de L2/LE se encuentra en un proceso de aprendizaje que requiere y supone mucho esfuerzo. Tal y como indica Rubio (2004:84-85), los aprendientes necesitan tomarse tiempo para analizar aquello que están aprendiendo o escuchando, de forma que el docente no puede tratar de apresurar una respuesta inmediata. De igual forma, es muy habitual que los docentes decidan corregir las actividades señalando a un único alumno que debe mostrar su respuesta frente a toda la clase. Este es otro error muy común en los docentes que, en muchas ocasiones y sin pretenderlo, ponen al alumno como centro de todas las miradas de sus compañeros. Según Cervantes (2022:176), es muy habitual que los aprendientes sientan ansiedad ante situaciones que requieren la producción o expresión oral, en particular si el resto de sus compañeros son testigos de ello. Por este motivo, se debe tener especial cuidado con este tipo de correcciones grupo-clase, ya que aquellos alumnos más inseguros o propensos a sufrir ansiedad se sentirán expuestos.

La causa principal por la que el profesor actúa de forma errónea en situaciones

de ansiedad puede deberse a la falta de formación en este campo. Además, las expectativas del docente sobre el proceso de enseñanza también pueden ser causa de un incremento en el nivel de ansiedad de los alumnos. Una vez más, Rubio (2004:86) expone que los objetivos que se marcan para el curso no suelen cumplimentarse, dado que el proceso de adquisición de una lengua es algo que se produce de manera gradual. Por ende, el profesor ha de comprender que el aprendiente de L2/LE se encuentra frente a una realidad distinta de la de su lengua meta (es una novedad), y, en ocasiones, se enfrenta a situaciones comunicativas que pueden no producirse en su lengua materna. Esto destaca la relevancia de adaptarse a las necesidades del alumnado, y no al ritmo que puede traer consigo el seguimiento de una programación.

Aquí, es necesario mencionar la importancia de adaptar los contenidos de la programación a las necesidades de los aprendientes. Cada alumno es diferente y, por ello, su estilo de aprendizaje también lo es. La elección de actividades basadas en los gustos y preferencias de los estudiantes puede disminuir el nivel de ansiedad de estos; en caso contrario, el docente estará sometiendo al alumno a la realización de diversas tareas con las que no se encuentra cómodo. A parte de este estado de incomodidad, también se generará un aumento del nivel de ansiedad idiomática en el alumnado.

En lo relativo al historial previo del alumno, parece adecuado señalar la relación que existe entre esta fuente de ansiedad y el papel del profesor. Como es natural, en caso de que el alumno haya experimentado en algún momento de su proceso de enseñanza de una segunda lengua una situación que le haya producido ansiedad, es común que esta aparezca de nuevo si no se ha tratado antes. Las causas de esta experiencia de ansiedad previa pueden ser muy diversas, desde pensamientos infundados por el propio alumno acerca de su propia valía, hasta la actuación errónea que se ha mencionado previamente. Por esta razón, el docente debe ser capaz de percatarse en qué clase de situaciones sufren ansiedad sus alumnos, y si es posible, averiguar cuál fue la causa de la aparición de esta para poder tratar de disminuir su nivel frente a dichas situaciones.

Finalmente, la última fuente de ansiedad idiomática presentada por Rubio (2004:89) son los factores intrapersonales/interpersonales de los aprendientes. Estos factores se centran en el alumno, de modo que están relacionados con su personalidad, autoestima o autoconcepto, entre otros. El término *intrapersonal* hace referencia a los factores que afectan al aprendiente a partir de su propia percepción de las situaciones a las que se enfrenta. Por su parte, los factores vinculados al ámbito *interpersonal* aluden al efecto que producen otros alumnos en el aprendiente que experimenta ansiedad. La

ansiedad idiomática ocasionada por estos factores es causada por un bajo nivel de autoestima por parte del aprendiente, pero también se debe a su elevado nivel de competitividad con el resto de compañeros.

De la misma forma, parece necesario volver a destacar la noción de estilo de aprendizaje de los alumnos, dado que este se encuentra vinculado a los factores intrapersonales e interpersonales, es decir, asociado a la personalidad del alumno. Dicho estilo de aprendizaje deja entrever la manera en la que el aprendiente afronta las situaciones comunicativas. En consecuencia, es fundamental que el método de enseñanza del profesor y las actividades de este sean lo más adecuadas a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, con el propósito de evitar la aparición de ansiedad.

Otras dos fuentes de ansiedad idiomática vinculadas a los factores intrapersonales y muy comunes en los alumnos son las expectativas y el esfuerzo realizado. Los alumnos de L2/LE tienden a crearse unas expectativas al comenzar a estudiar una segunda lengua. Así, Young (1991, en Rubio, 2004:97) afirma que aquellos aprendientes que no logran satisfacer o alcanzar sus expectativas acaban frustrados; esto conlleva al posterior aumento del nivel de ansiedad. Cabe mencionar que las expectativas con respecto a los resultados muchas veces no atañen solo al alumno; en otras palabras, este quiere cumplir con las expectativas de otras personas. De hecho, un estudio reciente realizado a unos aprendientes de L2/LE por Rivera (2021:18) muestra que la ansiedad idiomática aparece en los alumnos cuando han de cumplir las altas expectativas de ellos mismos, sus padres o docentes, dado que estos les han hecho entender que con la obtención de buenas calificaciones la recompensa será elevada.

Con respecto al concepto de esfuerzo, Young (1991, en Rubio, 2004:98) destaca que la ansiedad idiomática también se puede producir por la disparidad entre el esfuerzo realizado por el alumno y sus resultados. En este marco, es habitual que los alumnos pasen por una etapa en la que sientan que no avanzan con el idioma o que no aprenden al ritmo que ellos quisieran. Esto quizás puede estar relacionado con las altas expectativas que tienen de la adquisición de una lengua, aunque como es evidente cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje que tiende a ser olvidado por los propios alumnos.

Al mismo tiempo, un tratamiento incorrecto del error en el aula de segundas lenguas por parte del docente también puede generar conflictos intrapersonales, es decir, entre los propios alumnos (Price, 1991, en Rubio 2004:98). De este modo, como se verá más adelante, el papel del profesor es esencial, ya que es el encargado de mostrarle al

alumno que el error forma parte de su proceso de aprendizaje y es completamente normal.

En páginas anteriores se ha señalado la necesidad de evitar que un alumno corrija solo ante toda la clase con el fin de evitar que este se sintiera el centro de atención de sus compañeros. Otro motivo por el que hay que intentar evadir este tipo de situaciones es que el alumno (sobre todo aquellos con baja autoestima) siente que van a cometer un error y la actitud de sus compañeros será negativa, situación que se observó en el estudio realizado por Mantilla y Guevara-Betancourt (2018:38). En este estudio los autores demostraron la presencia de un sentimiento de miedo o temor en los alumnos de L2/LE hacia la reacción del grupo de clase. Asimismo, y de acuerdo a Marcela (2019:4), este pensamiento provoca que el alumno desarrolle recelo al hablar ya que siente temor a las posibles consecuencias que puede acaecer dicho error. Como resultado, muchas veces el aprendiente decide no intervenir en las conversaciones o interacciones que se producen en el aula.

Por este motivo, se vuelve a insistir en la idea de que el docente debe asegurarse de que todos los alumnos ven el error como algo común dentro del proceso de adquisición de una lengua, intentado crear un ambiente de compañerismo y apoyo dentro del aula.

A su vez, el tratamiento del error está relacionado con el último factor intrapersonal que se va a tratar en este apartado: la autoestima. Como ya se ha mencionado anteriormente, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua es común que los estudiantes sientan que sus resultados no son los esperados. Según Marcela (2019:60), el hecho de no cumplir con las expectativas que tiene el aprendiente hace que su nivel de autoestima disminuya, al no creerse capaz de usar la lengua para realizar diversas actividades o tareas (normalmente de tipo oral). Dado que la metodología actual es el enfoque comunicativo, las actividades estarán destinadas a la comunicación. Sin embargo, si el aprendiente tiene una baja autoestima, su participación activa en este tipo de situaciones de interacción oral se verá afectada negativamente y reducida.

A lo largo de las páginas anteriores se han presentado diversas fuentes y causas de la ansiedad en los aprendientes de L2/LE. Con el propósito de ilustrar de forma efectiva dichas fuentes y causas, abajo se proporciona una figura en la que se incluyen todas las nociones tratadas de forma más esquemática:

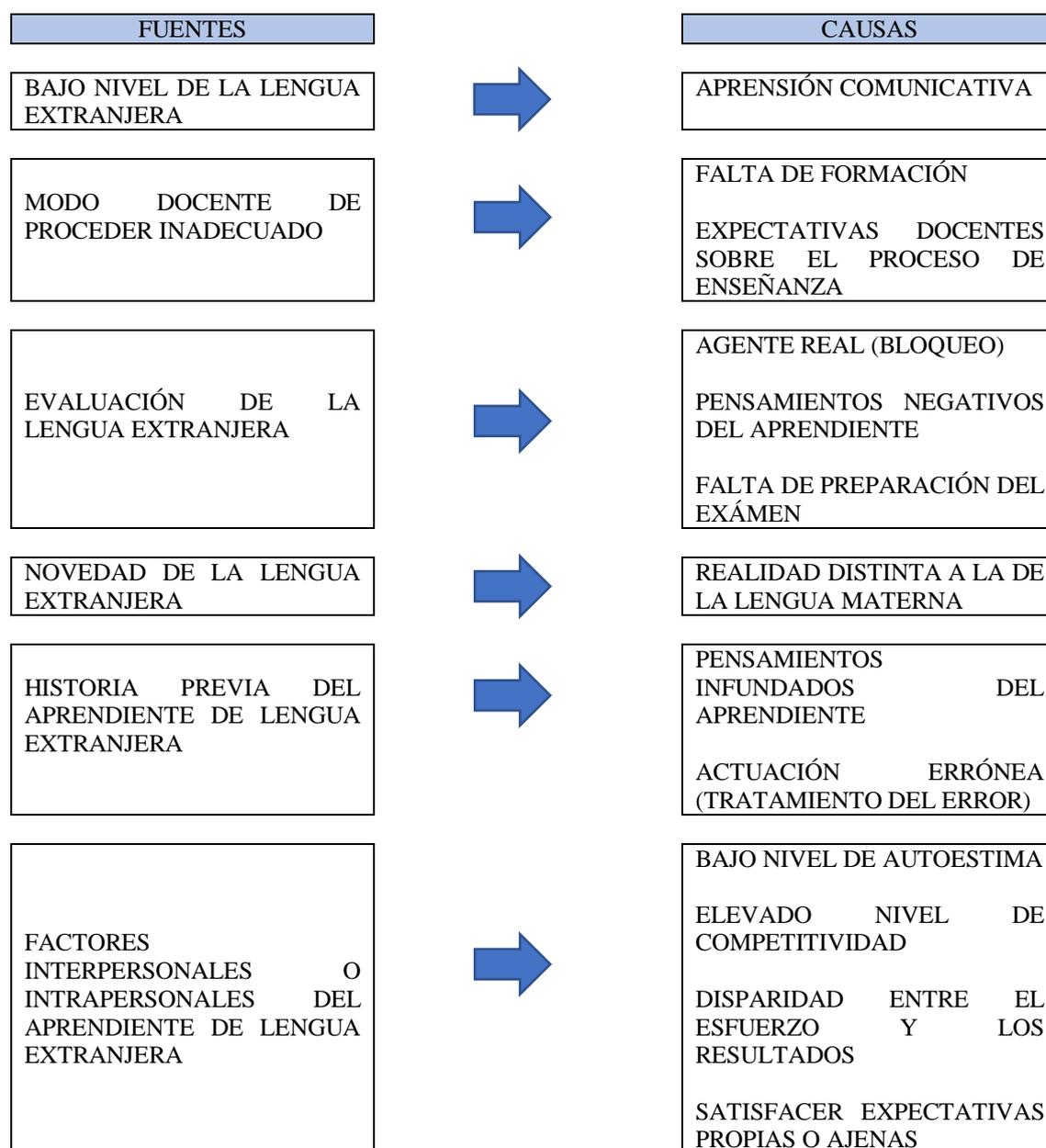


Figura 1: Fuentes y causas de la ansiedad en aprendientes de L2/LE (elaboración propia)

En el apartado que se encuentra a continuación se exponen las consecuencias o efectos que dichas fuentes provocan en los alumnos de segundas lenguas.

3.1.2. La ansiedad y su efecto en el alumnado de L2/LE

En este apartado se busca informar acerca de los efectos que produce la ansiedad idiomática en los aprendientes de L2/LE, algo útil no solo para el profesor, sino también para el alumnado. De hecho, Ortega (2021:40) afirma que es vital que el alumno de L2/LE comience a conocerse en el ámbito de lo emocional o afectivo, pero también debe

encontrar y desarrollar técnicas para disminuir el efecto de los factores negativos en el aula de lenguas extranjeras.

Como se puede inferir, la repercusión de la ansiedad variará según el tipo de alumnado y el nivel en el que esta se presente. En las siguientes páginas se explican algunos de los efectos o síntomas más frecuentes en alumnos que sufren o experimentan una ansiedad idiomática.

El primer efecto a destacar en el alumnado a causa de la ansiedad es el sobreestudio. De acuerdo con Horwitz *et al.* (1986, en Rubio, 2004:101), aquellos aprendientes que experimentan ansiedad durante algún momento de su proceso de aprendizaje tienden a esforzarse en demasía pensando que dedicarle más tiempo al estudio de la lengua es la solución para contrarrestar el efecto de la ansiedad que presentan. Por supuesto, esto no hace sino empeorar sus resultados académicos, ya que no se trata de un problema de esfuerzo; por el contrario, es una cuestión de controlar la ansiedad, porque en la mayoría de los casos los alumnos poseen esos conocimientos, pero no son capaces de demostrarlos a causa de este factor. Asimismo, otra razón por la que estudiar de más no funciona para estos estudiantes es que experimentar ansiedad provoca que la información no se almacene de manera adecuada (Rubio, 2004: 101). Por ello, por mucho que estos alumnos quieran disminuir el efecto de la ansiedad a base de aumentar sus horas de estudio, el resultado no será el deseado.

Como resultado de no poder mostrar sus verdaderas competencias, autores como MacIntyre y Gardner (1994, en Ortega, 2021:40) señalan que se pueden generar otros dos efectos en el alumnado: la disminución de autoestima y de confianza, dos factores afectivos esenciales durante el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

El bajo nivel de estos factores afectivos supone a su vez el cuarto efecto en el alumnado: la reducción en la participación en las actividades de clase. De este modo, Marcela (2019:59) hace alusión al hecho de que sufrir ansiedad idiomática reduce el nivel de participación en el aula. Se deduce que, a causa de la pérdida de autoestima y confianza en el aprendiente, este se cree que carece de las habilidades y destrezas necesarias para participar activamente en una interacción.

Para presentar el quinto efecto de la ansiedad en los aprendientes de L2/LE, parece necesario volver a referirse al estudio transversal y correlacional llevado a cabo por los autores Rabadán y Orgambidez (2018:33), dado que al discutir acerca de la investigación ambos llegaron a la conclusión de que uno de los síntomas que genera la ansiedad es el bloqueo. Dicho síntoma ya ha sido nombrado con anterioridad en este trabajo al distinguir

entre ansiedad positiva y negativa, y al mencionar las causas de la ansiedad ante el examen. Ciertamente, el bloqueo en el alumnado ante situaciones en las que debe hacer uso de la segunda lengua desencadena a su vez otro efecto: la disminución de la asistencia a las clases por parte del aprendiente (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018, en Rabadán y Orgambídez, 2018:33). El propósito del alumno al hacer esto es conseguir no experimentar ansiedad comúnmente, pero la falta de asistencia resulta en un bajo rendimiento en el idioma.

Aquí cabe señalar que autoras como Mantilla y Guevara-Betancourt (2018:31) afirman que la ansiedad es una de las causas por las que los estudiantes de L2/LE deciden abandonar un idioma. De esta forma, en los casos más graves, el alumno experimenta tanta ansiedad que no es suficiente con faltar a algunas clases, sino que llega a la conclusión de que debe dejar de estudiar la segunda lengua.

El último efecto que se va a incluir en este trabajo está relacionado con las consecuencias o síntomas a nivel físico y mental que padece el aprendiente con ansiedad idiomática. Bajo la perspectiva de Bausela (2005:555) se ofrece una tabla que recoge un conjunto de síntomas frecuentes durante el proceso de evaluación por parte de los aprendientes según diferentes ámbitos:

¿QUÉ PIENSAS?	¿QUÉ HACES?	¿QUÉ SIENTES?
Cognitivo	Motórico	Psicofisiológico

Tabla 1: Manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes

En primer lugar, la autora presenta el ámbito cognitivo, en el que se incluyen todos esos pensamientos negativos que tiene el estudiante antes, durante o después de realizar un examen. Entre ellos se encuentran expresiones bastante habituales entre los aprendientes como «yo no valgo para estudiar».

En el ámbito motórico o físico se producen ciertas alteraciones en el alumno en la alimentación, dolores en la cabeza o el estómago, náuseas, etc. Estos síntomas conllevan a que el alumno decida no presentarse en el aula y utilice de excusa dichos síntomas.

En lo referente al ámbito psicofisiológico o de comportamiento, se incluyen las actitudes o actividades que el aprendiente lleva a cabo con el fin de evitar sufrir ansiedad.

Por ejemplo, es común encontrar alumnos que deciden ver la televisión o pasar el tiempo haciendo otras actividades.

Los síntomas presentados por Bausela (2005) pueden darse actualmente en el entorno académico, pero es evidente que no pueden ser identificados por el docente al no ser visibles para este. Aun así, son muy útiles para los propios alumnos ya que uno de los primeros pasos para evitar o reducir el nivel de ansiedad es reconocer que la sufres.

Más adelante, en el apartado titulado «Técnicas para el profesor para detectar la ansiedad», se abordarán otros síntomas propuestos por Hashemi y Abbasi (2013) que son ejemplos muy visuales y perceptibles que servirán de guía para que el profesor de L2/LE pueda detectar este factor afectivo.

Después de haber presentado los síntomas o efectos que producen la ansiedad más recurrentemente en los aprendientes de L2/LE, en el apartado siguiente se exponen una serie de técnicas que muestran cómo se trata la ansiedad desde el punto de vista del alumno. De este modo, se espera que dichas técnicas sirvan para que el propio alumno evite o reduzca su nivel de ansiedad.

3.1.3. Técnicas de disminución de la ansiedad para el alumno

A lo largo de su proceso de aprendizaje, ya sea de L2/LE o de otras ramas del conocimiento, los alumnos han de enfrentarse a momentos que suelen generar ansiedad, además de a otras emociones afectivas negativas. Se suele pensar que es el profesor el único que debe estar atento a la aparición de estos síntomas, pero, de hecho, el alumnado también debe percatarse de su propia condición emocional. En este sentido, en la introducción del *PCIC* (2006) se presenta el concepto de aprendiente autónomo, tal y como se muestra a continuación:

El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida (*PCIC*, 2006:76).

De esta forma, el docente debe guiar al alumno para que este, de forma autónoma, sea capaz de desarrollar unas estrategias de aprendizaje que le permitan seguir progresando. Dentro de dichas estrategias o técnicas se incluyen algunas que ayudan al aprendiente a disminuir sus niveles de ansiedad. Por este motivo, el papel del alumno que experimenta ansiedad es el de conseguir aprender una serie de técnicas que le ayuden a

reducir significativamente su nivel de la misma, de forma que pueda mostrar sus conocimientos en la segunda lengua sin ningún impedimento. No obstante, al igual que les ocurre a los docentes, se cree que los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias. Autores como Tapia y González (2019:735) señalan que en varias ocasiones los aprendientes se encuentran ante situaciones que les producen ansiedad o estrés, pero estos no poseen unos recursos adecuados para superar estas situaciones. Es por esta razón que los autores decidieron realizar un proyecto en el que se les proporcionó a una serie de alumnos técnicas introductorias de *mindfulness* útiles para disminuir la ansiedad con el propósito de evaluar el resultado final de aplicarlas.

De acuerdo con Schuman *et al.* (2020:371), el término *mindfulness*, también conocido como atención plena, se define como la conciencia que aflora en una persona cuando esta presta atención a una etapa del presente sin juzgarlo. Un año antes, Tapia y González (2019:735) ya afirmaron que hacer uso del *mindfulness* posibilita que el aprendiente incremente su nivel de concentración, al mismo tiempo que logra calmar su ansiedad en el momento de estudio. El resultado de la investigación realizada fue positiva dado que un 79 % de los propios aprendientes alegaba que aplicar esta técnica de meditación les había ayudado a controlar su ansiedad, al igual que otras emociones negativas como el estrés y la pereza.

Por consiguiente, el *mindfulness* es un gran ejemplo de técnica de relajación que ha demostrado ser de utilidad para los alumnos. Actualmente, existen muchos libros, vídeos y cursos acerca de esta técnica, por lo que aprender a utilizarla no supone una dificultad para los propios estudiantes.

Cabe señalar que el proyecto llevado a cabo por ambos autores está centrado en la disminución del nivel de ansiedad y estrés del proceso de evaluación en un ámbito de enseñanza en general. Sin embargo, esta técnica puede ser aplicable en cualquier área, como lo es el de las lenguas segundas o extranjeras.

Otros ejemplos de técnicas de relajación más antiguas son las propuestas por Rubio (2004) que ya incluía en su libro varias sugerencias para disminuir la ansiedad del alumnado de L2/LE de mano de otros autores de gran relevancia. De este modo, Lozanov (1991, en Rubio, 2004:129) recomendaba escuchar música clásica barroca como herramienta para reducir la ansiedad. Se deduce que esto es debido a que la música clásica tiene un ritmo generalmente lento y relajado que permite que el estudiante se calme. En general, se infiere que la música, no solo clásica, sino aquella que sea del gusto del aprendiente, es una gran aliada para la disminución de factores afectivos negativos.

Investigaciones más recientes, como la realizada por Tapiador y Fonseca (2015, en Ávila, 2015:44), siguen destacando la importancia de la música como técnica para crear un ambiente tranquilo en un aula ansiógena. En la misma línea, un estudio llevado a cabo por Pascual y Cortón de las Heras (2021:128) también muestra cómo la inclusión de la música, mediante técnicas como el *Drumming*, ayuda a enfrentar la ansiedad. Esta técnica hace uso de instrumentos de percusión como método para expresar sentimientos. Como es evidente, esta estrategia se podría hacer tanto en clase con el material adecuado, como el propio alumno en casa, ya que cualquier recurso es útil para que funcione de instrumento de percusión.

Otro ejemplo de técnica de relajación muy empleado es la práctica de respiración y relajación consciente. Según Viso (2018:275-276), aplicar esta técnica permite conseguir un estado de tranquilidad y calma, ya que al controlar la respiración corren una serie de respuestas fisiológicas que permiten la relajación del cuerpo y la mente. Si se realiza de manera adecuada, algo tan simple como respirar puede proporcionar una gran energía al aprendiente. Ciertamente es necesario que esta técnica se practique en un entorno tranquilo y con una postura corporal adecuada.

Viso (2018) presenta esta técnica como estrategia de relajación para el ámbito del teatro o el coro. Aun así, este contexto podría ser perfectamente equiparado al que se produce en la expresión o interacción oral en una L2/LE, dado que alumno también debe hablar frente a un público.

Por último, se presenta una técnica más antigua que, a diferencia de las anteriores, no se centra en la disminución del nivel de ansiedad, sino en convivir con este. En este sentido, la técnica de Inoculación del Estrés de Meichembbaum (1977, en Rubio:143) abarca un conjunto de ejercicios que permiten al aprendiente hacer frente a situaciones ansiógenas. Entre los ejercicios que se incluyen en esta técnica se encuentran la respiración profunda (como se ha visto hasta ahora) y la elaboración por parte del alumno de una lista jerarquizada de situaciones que le produzcan ansiedad. Se puede concluir que dicha lista servirá para que el alumno sea consciente de en qué clase de situaciones experimenta este factor afectivo y en qué niveles aparece este. Asimismo, en caso de que el alumno esté dispuesto, esta lista podrá ser entregada al docente para que este conozca qué clase de situaciones provocan la ansiedad del alumno.

En este apartado se ha demostrado que actualmente el alumno puede ser capaz de autorregular sus propias emociones empleando estrategias o técnicas que le permitan disminuir los niveles de ansiedad. Como se ha destacado al comienzo, el alumno de

L2/LE, como protagonista y responsable de su aprendizaje, debe aprender a ser autónomo y a controlar no solo aspectos lingüísticos, pragmáticos o culturales, sino también aspectos emocionales o afectivos. Es mediante el uso de estas estrategias que el aprendiente conseguirá un dominio suficiente de sus emociones como para que estas no afecten a su desempeño en la segunda lengua.

3.2. El profesor y la ansiedad

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, el enfoque comunicativo en el que se desarrollan la mayor parte de las clases de L2/LE pone como protagonista al aprendiente. Es por ello que el profesor desempeña el papel de guía o facilitador y sirve de modelo para los propios alumnos.

En el apartado anterior se ha mencionado la necesidad de que sea el propio aprendiente el que, con la ayuda del docente, desarrolle unas técnicas que le permitan evitar o reducir el nivel de ansiedad. Aun así, a pesar de que esta autonomía del alumnado es completamente necesaria para su completa formación en el idioma, el papel del profesor no es menos importante. Desde esta perspectiva, el docente debe encargarse de otros aspectos o situaciones que se producen en el aula y que están relacionados al incremento o disminución del nivel de ansiedad.

Ciertamente, tratar el componente afectivo es un requisito dentro del aula de L2/LE. El profesor es, por tanto, uno de los responsables de ello y, por ende, ha de procurar generar en el alumnado unas condiciones anímicas afectivas y emocionales lo más alejadas de los factores afectivos negativos, como es el caso de la ansiedad.

En las siguientes páginas se presenta más detalladamente el papel del profesor en un aula ansiógena de L2/LE, y se incluyen algunas técnicas y consejos que debe cumplir todo profesor de lenguas segundas con el fin de evitar generar un ambiente que dificulte el proceso de aprendizaje del aprendiente.

3.2.1. Técnicas del profesor para detectar la ansiedad

No se puede negar que el papel de docente no solo se basa en proporcionar conocimientos de diversa índole (lingüísticos, pragmáticos o culturales) de la segunda lengua a los aprendientes. De este modo, una de las tareas de un profesor, no solo de L2/LE, sino de cualquier rama, es saber «leer» el ambiente en el que se está desarrollando la clase; es decir, todo profesor debe ser capaz de detectar ciertas emociones o factores

afectivos de sus alumnos para que estos puedan mostrar sus verdaderas habilidades con el idioma.

Contrario a lo que se piensa, averiguar las emociones que experimentan los alumnos durante su proceso de aprendizaje no es algo complejo. En realidad, los aprendientes suelen presentar una serie de síntomas o comportamientos cuando sufren algún tipo de emoción sea esta negativa o positiva. Es por ello, que un alumno que está motivado tiende a mostrar una actitud más participativa en clase, mientras que en alumnos que sufren de ansiedad esto ocurre a la inversa. De esta manera, es común encontrar comportamientos verbales anormales, inquietud, bloqueos al hablar, escasa participación o miradas evasivas en aquellos aprendientes con ansiedad idiomática. Todas estas actitudes son bastante notorias para el docente de L2/LE, pero pueden atribuirse perfectamente a una ansiedad general y no tanto a la idiomática.

Por ello, en un estudio realizado por Hashemi y Abbasi (2013, en Kralova y Petrova, 2017:116-117) fueron los propios participantes del estudio los que enumeraron los síntomas que padecían como aprendientes. Con el objetivo de aportar una amplia variedad de síntomas visibles en los aprendientes con ansiedad idiomática, seguidamente se incluye una lista con algunos de los comportamientos, actitudes o síntomas que estos participantes presentaron:

- Rubor.
- Sudoración.
- Dolores de cabeza o en cualquier parte del cuerpo.
- Comportamiento verbal anormal (volumen de la voz, cambio en la velocidad de habla y tartamudeo).
- Inquietud (frotarse las palmas de las manos, retorcerse, jugar con el pelo, tocarse la ropa ...).
- Menor contacto visual (lectura del papel o de la presentación).

Ciertamente, no hay que ignorar el hecho de que cada aprendiente es diferente, por lo que, si bien estos síntomas son muy habituales en alumnos con ansiedad idiomática, es muy posible que no todos presenten estos, sino otros. Con todo, investigaciones posteriores como las realizadas por Mantilla y Guevara (2018:39) han confirmado la presencia en aprendientes de L2/LE de algunos de estos síntomas como la sudoración, la inquietud (temblor de manos) o el tartamudeo.

Por su parte, Rojas (1989, en Rubio, 2004:53-55) destacaba otros efectos o síntomas como la taquicardia o palpitaciones, la dilatación pupilar, boca seca o falta de apetito, entre otros. No obstante, estos, al igual que los presentados en el apartado de «La ansiedad y su efecto en el alumnado de L2/LE» no son perceptibles para el profesor.

De este modo, el autor presenta a su vez unos síntomas asociados al lenguaje no verbal, mucho más visibles para el profesorado y que se exponen a continuación:

- Inadecuación estímulo-respuesta: en este caso, es habitual observar alumnos que frente a un estímulo del profesor (una pregunta, por ejemplo) no saben dar una respuesta adecuada. El motivo es el estado de ansiedad que les ha producido estar en esa situación, de forma que no son capaces de inferir eficazmente cuál es el propósito del profesor con ese estímulo. Esto resulta en una producción por parte del alumno inadecuada.
- Risas espontáneas: se ha observado que la risa es una forma que tiene nuestro cerebro de forma inconsciente de actuar frente una situación que produce ansiedad. De acuerdo con la psicóloga Barreiro (2016:1), ante situaciones que producen emociones negativas algunas personas tienen la tendencia de reírse como mecanismo de defensa o de calma. De igual forma, Falero y García (2018:258) en un estudio que realizaron confirmaron la presencia de la risa como manifestación de la ansiedad en los estudiantes, que según el estudio se refleja en el comportamiento en un 26,61 %.
- Expresión facial con rasgos de excitación, descontrol y preocupación: la expresión facial es una de las formas más rápidas de detectar el estado en el que se encuentra el alumno, dado que es muy difícil que el alumnado pueda controlarla o esconderla. En este sentido, algunos alumnos pueden tener una expresión facial muy rígida o tensa, un claro indicador de que no están cómodos o relajados con la situación que está aconteciendo.
- Posturas corporales diversas y movimientos torpes: en algunos casos, es habitual que los alumnos tiendan a gesticular de forma exagerada, continúa o extraña a causa de la ansiedad que están experimentando.

Como se puede observar, todos estos síntomas o comportamientos están bastante asociados a la interacción o expresión oral. De este modo, para las pruebas que involucren la destreza de la comprensión o expresión escrita habría que buscar otros síntomas. Los más comunes son los ya mencionados: el bloqueo, la pérdida de memoria o la falta de concentración. El problema de esto es que al docente le será complicado detectar estos síntomas, ya que en ocasiones un mal resultado en una prueba escrita es debido a la falta de preparación del alumnado. Por todo esto, es conveniente que el docente esté alerta ante indicadores de ansiedad que sean más perceptibles, como los mencionados hasta ahora.

Para finalizar este apartado, parece preciso destacar que en el estudio realizado por Rabadán y Orgambidez (2018:33) se percibió que la causa más común por la que los aprendientes sufren de ansiedad es la aprensión comunicativa. De este modo, cuando el alumno se encuentra ante una situación en la que ha de hacer uso de una lengua que no domina, comienza a experimentar un miedo anticipado ante una situación o interacción que no se ha producido. Se puede deducir, por ende, que la interacción oral es una de las principales fuentes de ansiedad idiomática en los alumnos, por lo que es común identificar diversos tics de comportamiento relacionados a la ansiedad habituales en estas situaciones. Esto puede resultar de ayuda al docente, ya que conocer en qué contextos se producen más actitudes ansiógenas es el punto de partida para intentar adaptarlas según las necesidades de los aprendientes.

3.2.2. El tratamiento del error en el proceso de adquisición

El miedo al error por parte de los alumnos es un aspecto a tener en cuenta ya que en muchas ocasiones impide que el alumno participe activamente en clase. Según Comte (2007:2), este temor a cometer fallos en la segunda lengua afecta de forma negativa al desempeño del alumnado. De hecho, algunos aprendientes deciden emplear estructuras o vocabulario que no les supone ningún problema con el propósito de no equivocarse. Ciertamente, esto frena el progreso de evolución en la segunda lengua del aprendiente, puesto que este se está limitando a usar únicamente términos que tarde o temprano ya no pertenecerán al nivel de referencia en el que se encuentra.

Por este motivo, con el fin de evitar que el alumno se estanque en el nivel de la segunda lengua, y para que el proceso de aprendizaje resulte una buena experiencia, es vital que el docente le haga ver al alumno, a veces sumergido en una educación que inculca el temor a las consecuencias de una calificación negativa, el hecho de que

equivocarse es algo natural dentro del proceso de aprendizaje de una L2/LE.

Es evidente que para aprender cualquier conocimiento, sobre todo si este es una lengua segunda, es necesario participar y probar a usar ese conocimiento frente a otras personas. Esto ayuda al docente a saber qué nociones posee el alumnado, cuáles ha adquirido y cuáles ha de practicar todavía. Asimismo, usar la lengua implica afianzar los conocimientos que uno posee, por lo que es algo esencial dentro del aprendizaje. De hecho, en su tesis Albuja (2018:59) defiende la importancia de la participación constante de los alumnos y manifiesta que para interiorizar los contenidos es vital que los aprendientes hagan predicciones correctas o incorrectas del uso de la lengua. Sin embargo, el aprendiente que experimente un miedo o ansiedad a cometer un error se verá perjudicado en la adquisición del idioma. Por esta razón, el papel del docente es el de crear una atmósfera en el aula lo suficientemente atractiva para que los alumnos intervengan y se comuniquen entre ellos sin miedo a cometer errores en público.

Para que este ambiente en el aula dé lugar, el profesor debe inculcar a sus alumnos un sentimiento y actitud de cooperación, y evitar las críticas o comparaciones innecesarias. Como es evidente, el docente también debe evitar realizar una evaluación negativa en público, conforme a lo indicado por autores como Caldera y Abreu (2019:15). Además, Rabadán y Orgambidez (2018:34) señalan que el docente debe tener en cuenta el método de corrección seleccionado, el momento en el que se produce la corrección y la retroalimentación que se les proporciona a los alumnos, con el objetivo de no aumentar o generar ansiedad idiomática en los aprendientes.

Por todo lo expuesto anteriormente, se deduce que el papel del docente es fundamental en el tratamiento del error en el aula de L2/LE. El profesor debe hacer consciente al alumno de que al aprender una lengua es lógico cometer equivocaciones, y de que producir un texto (oral o escrito) que contenga fallos no implica un fracaso en el idioma. Para aprender una lengua segunda o extranjera hay que tomar riesgos y usarla constantemente, a pesar de fallar, hasta conseguir adquirir las nuevas nociones. Inculcar esta mentalidad es indispensable para que los aprendientes se sientan menos propensos a sufrir ansiedad por culpa de un error con la lengua.

3.2.3. Cómo actuar frente a la ansiedad: el papel del profesor

En los apartados previos se han ido mostrando pequeñas pinceladas acerca del papel tan fundamental que desempeña el docente en un aula de L2/LE con alumnos que

experimentan ansiedad idiomática. Los profesores llevan tiempo percatándose de la necesidad de tratar el componente afectivo en el aula. De acuerdo con Jelenek (2020:22), el docente puede escoger entre abordar la ansiedad o disminuir el nivel de esta en el aula. La primera opción significaría eliminar la fuente que provoca o genera la ansiedad en el alumnado. Por su parte, la segunda opción consistiría en proporcionar al alumno una serie de herramientas para que este sea capaz de afrontar su estado emocional. En este sentido, se puede inferir que la segunda opción es más acorde al enfoque que sigue el *PCIC* (2006) que busca el desarrollo de aprendientes que sean completamente autónomos y responsables de su proceso de aprendizaje. No obstante, independientemente de cómo decida tratar la ansiedad el docente, el factor determinante para que la ansiedad en el aula se reduzca será el comportamiento del propio profesor. De este modo, seguidamente se presentarán algunas sugerencias actuales para actuar frente alumnos con ansiedad que debe tener en cuenta un docente de L2/LE, con el objetivo de que su papel en el aula sea verdaderamente significativo.

Hoy en día, se podría decir que con los nuevos enfoques que se adoptan en las aulas de enseñanza de segundas lenguas el papel del profesor se ha reducido a un segundo plano. Este hecho no implica que el profesor deba limitarse a explicar, sino al contrario. Es por ello, que a la hora de abordar el componente afectivo de la ansiedad el docente tiene que poseer unas nociones mínimas acerca de dicho factor.

Gracias a estudios e investigaciones recientes, los docentes pueden informarse y aprender cómo y cuál es el momento indicado para tratar este factor en el aula. En esta misma línea, se encuentran autores como Rabadán (2020:900) y Jelenek (2020:22) que insisten en la trascendencia de que el profesor cree un ambiente o entorno adecuado, en el que el aprendiente esté tranquilo. Para ello, el docente ha de ser consciente de que el aula de L2/LE está compuesta por una variedad de alumnos que generalmente proceden de diferentes culturas. Esto hace que su forma de aprendizaje, es decir sus estilos de aprendizaje, así como sus ritmos de aprendizaje sean muy diversos. Por consiguiente, de acuerdo a Rabadán y Orgambidez (2018:34) con el fin de evitar la ansiedad en el alumnado, el docente debe entender, respetar y adaptarse a estos ritmos; en otras palabras, debe adoptar una actitud flexible con los alumnos.

Como es natural, el clima de la clase puede determinar el grado de participación de los alumnos, por lo que se deduce que ante un ambiente relajado, colaborativo y de compañerismo el alumno se verá capaz de arriesgarse más y elaborará un mayor número de enunciados (aunque estos tengan errores) ya que no se sentirá juzgado.

Aquí se vuelve a destacar el tratamiento del error, al que se ha referido este trabajado en el apartado anterior. Una vez más, el papel del docente actualmente es tratar el error como parte del proceso de aprendizaje. Tal y como indica Rabadán (2020:900), el docente ha de centrarse en dar una evaluación o corrección constructiva, y evitar una retroalimentación o *feedback* negativo que pueda acarrear una sensación de inseguridad o ansiedad idiomática en el alumno.

Por ello, el profesor es el encargado de influir en el ambiente de forma positiva y hacer uso de una amplia variedad de materiales o recursos para que el entorno de aprendizaje no produzca ansiedad en los alumnos. Con este objetivo en mente, se puede emplear la música en el aula, como se ha venido comentando, para intentar disminuir el nivel de ansiedad de los alumnos, especialmente cuando se hagan actividades de interacción.

Por otra parte, como se ha expuesto en páginas previas, la evaluación es otra de las causantes de la ansiedad en los aprendientes de L2/LE. De esta forma, el papel del docente es el de inculcar en el alumnado la idea de que una evaluación, ya sea negativa o positiva, es algo natural y habitual dentro del ámbito de enseñanza. No se debe ver como una forma de competir con el resto de compañeros, ni como una señal de que no se avanza en el aprendizaje de la lengua (en caso de que la evaluación sea negativa). En este sentido, Eronen (2001, en Freire *et al.*, 2019:162) señala que es posible disminuir o evitar el nivel de ansiedad en el alumnado si el docente adopta una postura más individualizada y personalizada. Por tanto, el profesor debe buscar la forma de proporcionar estrategias individuales y adaptadas a los estilos de aprendizaje de cada alumno, mediante las que se quiere evaluar el progreso de la autonomía en el aprendiente.

De acuerdo con esta perspectiva de aprendizaje más centrada en el aprendiente y más individualista, la *revista Unir* (2021:1) publicó un artículo en el que se ofrecen algunas recomendaciones para gestionar la ansiedad en el aula. Entre ellas se incluyen algunas que se han presentado a lo largo de este trabajo como las técnicas de relajación o la meditación (*mindfulness*). Asimismo, el artículo también añade la necesidad de ofrecer al aprendiente una serie de técnicas individuales que le permitan afrontar situaciones de ansiedad. Esto indica que todavía se precisa de dotar a las aulas de enseñanza en general de un ambiente más individualizado, con un *feedback* personalizado.

En otro orden de ideas, al igual que sucedía con el aprendiente, el profesor de L2/LE también debe saber qué clase de técnicas o estrategias puede emplear para evitar la aparición o disminuir la ansiedad en el alumnado. De esta forma, a continuación, se

presentan dichas prácticas elaboradas a partir de las nociones mencionadas en apartados anteriores, así como de acuerdo a autoras como García (2017:52-53) y Rabadán (2020:900):

1. Inculcar en los aprendientes de L2/LE que los episodios de ansiedad suelen ser momentáneos y breves: como se ha explicado con anterioridad, normalmente la ansiedad que experimenta un alumno es un ansiedad estado o situacional que tan solo dura cuando el hablante tiene que hacer uso de la lengua extranjera en una situación en específico. Así, si los alumnos son capaces de identificar qué clase de situaciones comunicativas les producen ansiedad, se percatarán de que en la mayoría de casos son contextos concretos y pasajeros.
2. Brindar tiempo extra si el alumno lo requiere: el profesor debe ser consciente de que el aula está compuesta de alumnos que tienen un ritmo distinto a la hora de adquirir una lengua. Por ende, para dar respuesta a algunas cuestiones, siempre habrá alumnos cuya velocidad de respuesta sea más rápida. El papel del docente es el de proporcionar a aquellos alumnos que lo requieran del tiempo suficiente para producirla.
3. Evitar el concepto de respuesta errónea: el profesor debe corregir al alumno de manera adecuada, ser flexible con las respuestas e intentar aportar correcciones constructivas en el momento idóneo para que estas ayuden al alumnado en su proceso de mejora. Con ello se pretende evitar las evaluaciones negativas o centradas en el error.
4. Ambiente y aprendizaje colaborativo y seguro para el alumnado: el docente debe crear un ambiente de clase sin ansiedad y que fomente un aprendizaje colaborativo entre los alumnos. Esto se puede conseguir mediante la inclusión de actividades más lúdicas que se adapten a las preferencias o estilos de aprendizaje de los alumnos. Además, el docente tiene que tratar de no hacer comparaciones innecesarias con otros alumnos y controlar las respuestas individuales al grupo-clase que generan ansiedad en el alumnado (exposición pública).
5. Aumentar la autoestima de los aprendientes: a pesar de no ser objeto de estudio de este trabajo, fomentar el nivel de autoestima es de gran ayuda para disminuir la ansiedad. Si el docente consigue incrementar este factor afectivo positivo en sus alumnos, estos se sentirán más seguros y capaces

de usar la lengua sin miedo a cometer errores.

Todas las técnicas y sugerencias previas resultan de gran utilidad para reducir la ansiedad idiomática en el aula de L2/LE, o incluso de ELE. Es por este motivo que el profesor de hoy en día debe tenerlas en cuenta para que el aula de segundas lenguas sea un lugar en el que los alumnos puedan mostrar todas sus capacidades lingüísticas, pragmáticas y culturales, sin tener miedo al error, a una evaluación negativa o al ambiente general de la clase.

Por último y para finalizar este apartado, es esencial hacer alusión a las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras según el Instituto Cervantes (2018:8), tal y como se muestran en la siguiente figura:

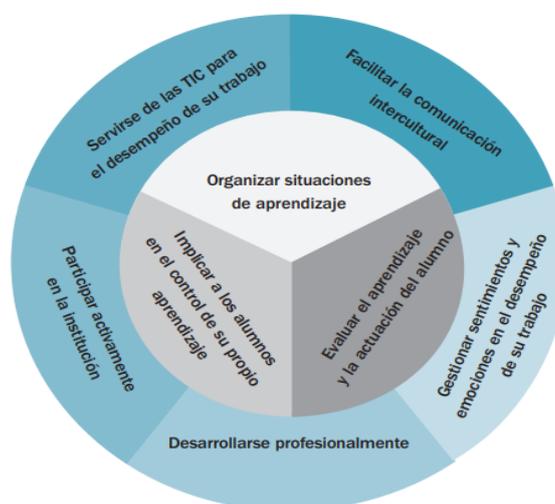


Figura 2: Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

Estas competencias clave incluyen a su vez unas competencias específicas que debe cumplir el docente como profesor de lenguas segundas. De esta forma, las competencias que se muestran en detalle seguidamente demuestran cómo las técnicas mencionadas de Rabadán (2020) se relacionan con las del Instituto Cervantes (2018:8), para el que el papel del docente se basa en:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje: gestión del aula; es decir, crear el ambiente adecuado para los aprendientes.

- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: promover una retroalimentación constructiva; es decir, evitar las críticas negativas que generan ansiedad en el alumnado.
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje: promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender; es decir, que el aprendiz haga uso de diferentes técnicas para autorregular su nivel de ansiedad.
- d) Facilitar la comunicación intercultural: adaptarse a las culturas del entorno; es decir, tanto el alumno como el profesor deben ser conscientes de que cada aprendiz tiene una forma de aprender y una forma de pensar diferente al proceder de una cultura distinta. Es necesario respetar las ideas de todos los alumnos y promover un ambiente de aprendizaje cooperativo.
- e) Desarrollarse profesionalmente: analizar y reflexionar sobre la práctica docente; es decir, qué puede hacer el profesor para ayudar a sus alumnos a sentirse con menos ansiedad.
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo: implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno; es decir, conseguir que el alumno adquiera una competencia afectiva.
- g) Participar activamente en la institución: implicarse en los proyectos de mejora del centro; es decir, aportar ideas acerca de cómo incluir el componente afectivo en el aula de segundas lenguas.
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo: aprovechar el potencial didáctico de las TIC; es decir, las actividades digitales pueden acercarse más a los alumnos de hoy en día y a su estilo de aprendizaje, por lo que el nivel de ansiedad puede verse disminuido.

Todas estas competencias clave y competencias específicas abarcan conceptos y nociones de cómo tratar el componente afectivo (la ansiedad en este caso) en el aula de segundas lenguas. De este modo, en un contexto de enseñanza en el que es común encontrar alumnos que experimentan emociones negativas como la ansiedad, el papel del profesor se vuelve fundamental. Como docente de segundas lenguas es su deber guiar al

alumno, proporcionándole las herramientas necesarias para que se convierta en un hablante que posea una competencia afectiva en su totalidad.

4. Conclusiones

En el transcurso de este trabajo se han empleado diversas investigaciones para presentar el factor afectivo de la ansiedad y su tratamiento en el aula de L2/LE, desde el punto de vista del alumno y del docente. De este modo, en el capítulo 1 («Introducción») se introduce el Trabajo Fin de Máster, la motivación para escoger el tema tratado, los objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir y la metodología que se ha llevado a cabo, en la que se mencionan los recursos y herramientas empleados para obtener la información manejada en el trabajo.

En el capítulo 2 («El factor afectivo de la ansiedad»), se ha expuesto el objeto de estudio del estado de la cuestión (la ansiedad) y los tipos de ansiedad que existen o se manifiestan en el aula de lenguas segundas. Se señala, por tanto, la relevancia de tratar este factor afectivo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE con el fin de reducir o evitar las consecuencias que este genera en los aprendientes. Asimismo, a lo largo de este capítulo se ofrece una perspectiva general del término *ansiedad* a partir de la definición que presenta el *DLE*, distinguiéndola de otro factor como es el *estrés*. Seguidamente, se profundiza sobre este factor afectivo en el ámbito de las lenguas segundas, de forma que se muestra una definición del término más adaptada al contexto de la enseñanza de idiomas. De esta forma, se expone el concepto de ansiedad idiomática (*language anxiety*) de la mano de investigadores como MacIntyre y Gardner (1994:284).

Tras presentar la definición de *ansiedad* adaptada al ámbito de L2/LE, se distinguen los tipos de ansiedad que aparecen durante el proceso de enseñanza de una lengua segunda. Así, en un primer momento, Rubio (2004:51) identifica tres tipos de ansiedad: ansiedad rasgo, ansiedad estado y ansiedad situacional. La primera de ellas es inherente a la persona que la experimenta, de modo que esta la sufre constantemente. Se destaca aquí el hecho de que el aula de L2/LE no suele componerse de alumnos que sufran este tipo de ansiedad, dado que, según los resultados de ciertos estudios como los de Falero (2016:24), los aprendientes son propensos a sufrir ansiedad en momentos puntuales, no continuamente. Por su parte la ansiedad estado se caracteriza por generar unas respuestas pasajeras cuando el aprendiente debe hacer uso de la lengua segunda. Por último, MacIntyre y Gardner (1991, en Rubio, 2004:51-52) aluden al último tipo de ansiedad, la situacional, que se diferencia de la ansiedad estado en que se produce en situaciones en las que el aprendiente no tendría una razón de peso para sentir ansiedad.

En los siguientes dos apartados del capítulo se diferencia el concepto de ansiedad según si este es negativo o positivo. En este sentido, Rabadán (2020:895) alega

que la ansiedad solo puede afectar de forma negativa durante el aprendizaje de una L2/LE. Sin embargo, otros investigadores como, Caldera y Abreu (2019:17) o el catedrático de Psiquiatría Rojas (2017:3) continúan apoyando la idea de que este factor afectivo puede favorecer el aprendizaje de un idioma, ya que se trata de una emoción producida al querer mejorar.

El capítulo 2 concluye con la aportación de más nociones acerca de la ansiedad idiomática, que se compone a su vez de la aprensión comunicativa (temor a la comunicación), miedo a la evaluación negativa por parte de los compañeros y la ansiedad ante el examen.

En el capítulo 3 («El papel del alumno y del profesor en relación con la ansiedad»), se trata la ansiedad desde la perspectiva del alumno y del profesor. En el primer apartado («El alumno y la ansiedad») se introducen algunas de las fuentes y causas más comunes que generan ansiedad idiomática en el alumnado, entre las que se encuentran un bajo nivel del idioma, el modo de proceder del profesor en el aula ansiógena, la evaluación del alumnado, la novedad que presenta la lengua extranjera, el contacto previo del aprendiente con otras lenguas o los factores interpersonales e intrapersonales. A su vez, estas fuentes de ansiedad generan en el alumnado diversas reacciones, que suelen ser en mayor medida negativas y perjudiciales para su proceso de aprendizaje. Autores como Horwitz *et al.* (1986, en Rubio, 2004:101) afirman que el sobreestudio es uno de los primeros efectos de la ansiedad, ya que los aprendientes consideran que dedicando más tiempo a estudiar la lengua el nivel de ansiedad disminuirá. Otros autores como MacIntyre y Gardner (1994, en Ortega, 2021:40) también señalan que sufrir este factor afectivo provoca una pérdida o disminución de autoestima y confianza en los alumnos. Por su parte, investigadores más actuales como Rabadán y Orgambidez (2018:33) manifiestan que experimentar ansiedad acaba generando un bloqueo en el alumnado al usar el idioma. Este síntoma, a su vez, desencadena otro efecto como es la asistencia a clase, que se ve reducida según indican autores como Bielak y Mystkowska-Wiertelak (2018, en Rabadán y Orgambidez, 2018:33). En relación con los síntomas físicos y mentales, Bausela (2005:555) ofrece una serie de síntomas que abarcan el ámbito cognitivo (pensamientos negativos), motórico (reacciones físicas) o psicofisiológico (procrastinación).

En el último punto relacionado con el alumno o aprendiente se ofrecen técnicas que sirven para que sea el propio alumno el que reduzca la ansiedad o evite el aumento de la misma. Investigadores como Tapia y González (2019:735) muestran en su estudio

la utilidad del *mindfulness*, técnica que permite al alumnado concentrarse y calmarse en momentos de ansiedad. Otros especialistas, como Pascual y Cortón de las Heras (2021:128), destacan también la importancia de la música para disminuir el nivel de ansiedad, mediante técnicas como el *Drumming* (usar instrumentos de percusión). Además, Viso (2018:275-276) también menciona estrategias más conocidas como la respiración consciente, a través de la que se consigue un estado de relajación.

En el siguiente apartado del capítulo 3 («El profesor y la ansiedad») se muestran una serie de síntomas de ansiedad perceptibles para el profesorado, tales como el rubor o un comportamiento verbal anormal o síntomas más asociados al lenguaje no verbal como la risa espontánea. Seguidamente, se habla del tratamiento del error por parte del profesor, destacando que el docente debe fomentar una actitud de cooperación dentro del aula y evitar comentarios hirientes o poco constructivos, tal y como defienden autores como Caldera y Abreu (2019:15). Por último, se nombran algunas prácticas y consejos para tratar este factor en el aula de la mano de las autoras García (2017:52-53) y Rabadán (2020:900). Se cierra el apartado aludiendo a las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras según el Instituto Cervantes (2018:8).

Al finalizar este Trabajo Fin de Máster, resulta evidente que el hecho de adoptar un enfoque comunicativo en las aulas de lenguas segundas cuyo objetivo es la comunicación ha provocado que numerosos alumnos hayan experimentado un aumento de su nivel de ansiedad. Esto se debe a que para muchos aprendientes la interacción o el contexto de comunicación supone una situación amenazante al verse obligados a utilizar una lengua que probablemente no dominan para expresarse; en otras palabras, los alumnos son propensos a sufrir de aprensión comunicativa.

En la misma línea, la necesidad de evaluar el progreso del alumno mediante exámenes, orales o escritos, genera en el alumnado un sentimiento de miedo, estrés o ansiedad. Se deduce que la evaluación se convierte en otro de los motivos por los que el alumno presenta este factor afectivo negativo dentro del aula. Es por ello, que el aprendiente, como responsable de su propio aprendizaje, debe desarrollar unas técnicas que le permitan mostrar sus verdaderas capacidades y superar sus propios miedos infundados. Por su parte, el docente tiene la obligación, como facilitador y guía en el aprendizaje, de proveer al alumno de los recursos necesarios para hacer frente a la ansiedad idiomática.

De acuerdo con todo lo anterior, este trabajo se ha realizado con el propósito de reflejar el tratamiento de la ansiedad desde el papel significativo y fundamental que tienen

el alumno y el docente en un aula. A lo largo de las páginas anteriores, se ha querido ilustrar cómo un factor afectivo considerado negativo, como es la ansiedad, puede influir en el rendimiento y progreso de los aprendientes de L2/LE. Tras concluir el trabajo, se han generado muchas reflexiones acerca de este factor y su efecto en el alumnado. Resulta claro que la ansiedad ha sido tratada o incluida poco a poco en numerosas investigaciones realizadas por profesionales del campo de las segundas lenguas o de la psicología. Gracias a esto, los docentes pueden seguir consultando fuentes que les permitan tratar este factor dentro del aula, pero, aunque parece que se ha reconsiderado de forma positiva el tratamiento de la ansiedad en L2/LE, todavía existen instituciones educativas o docentes que se limitan a dejar de lado este factor afectivo. Actualmente, hay muy pocos estudios que se enfoquen en el efecto que causa la ansiedad idiomática en el alumnado. Además, tampoco existen muchos materiales (libros o manuales de L2/LE) que aborden este factor afectivo hoy en día. Los docentes deben seguir formándose, por lo que necesitan de materiales y recursos actualizados que se adapten a las necesidades de los nuevos alumnos. Por ende, este trabajo busca, en primer lugar, incentivar a los autores expertos en el campo de las emociones y el componente afectivo a continuar investigando sobre la ansiedad; y, en segundo lugar, a que los docentes contemplen la posibilidad de incorporar a sus clases técnicas que permitan reducir el nivel de ansiedad en los aprendientes de lenguas segundas.

Para finalizar este último capítulo del TFM, es necesario aludir a vías o líneas de investigación futuras acerca de este componente afectivo que permitan ahondar en los vacíos que se ha detectado tras la realización de este trabajo:

- La mayoría de estudios e investigaciones encontradas para llevar a cabo este TFM contenían demasiadas fuentes del pasado, es decir, la mayor parte de los estudios estaban formados por conceptos o nociones que pueden no darse actualmente en las aulas de L2/LE. Sería conveniente efectuar estudios de caso con nuevos estudiantes para tratar la ansiedad desde el presente.
- No son frecuentes los materiales recientes que se ocupen de la formación del docente en el componente afectivo de la ansiedad. Para que se pueda abordar la ansiedad idiomática es necesario elaborar nuevos libros o materiales que doten al profesor de conocimientos suficientes para atender este factor adecuadamente en el aula.
- Es pertinente realizar nuevos estudios de caso sobre el tratamiento del error en las aulas de L2/LE de hoy en día, dado que la ansiedad ante la evaluación sigue estando muy presente en el alumnado.

- Finalmente, se necesitan más investigaciones e información acerca de cómo afecta este factor afectivo en aprendientes de ELE, ya que al realizar este trabajo hemos comprobado que no son frecuentes las investigaciones empíricas en el ámbito de ELE.

5. Bibliografía

- ADRIANZÉN SEGOVIA, Cyntia Sofía (2021): «Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior». *INNOVA Research Journal*, vol. 6 (3), pp. 58-78. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- ALBUJA ESPINOSA, Patricia (2018): «Influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en la academia de guerra aérea». *Journal of Education and Human Development*, vol. 7 (4), pp. 56-64. DOI: <https://doi.org/10.15640/jehd.v7n4a7>
- ARMENDARIZ VALLES, Carlos Alberto (2019): «Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua». *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, vol. 4 (2), pp. 955-969. DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.442>
- ÁVILA, Javier (2015): «Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE». *Monografías MarcoEle*, 21, pp. 27-61. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- BANDA DELGADO, Antuane (2019): *El efecto de la confianza en el resultado del aprendizaje del idioma inglés*. Tesis de Máster. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12964>
- BARREIRO MÍGUEZ, Beatriz (2018): «La risa nerviosa ¿por qué ocurre?». *Psicología Pontevedra*. Disponible en: <https://psicologiapontevedra.com/la-risa-nerviosa-por-que-ocurre/>
- BATLLE RODRÍGUEZ, Jaume; CUESTA GARCÍA, Azahara; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta (2020): «Desarrollo profesional del profesor de lenguas extranjeras a través de la colaboración transnacional y el uso de las TIC». *Contextos educativos*, 26, pp. 219-235. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/171772>
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza (2005): «Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica». *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 9 (31), pp. 553-557. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983784>
- CALDERA, Grecia; ABREU, Orangel (2019): «Ansiedad específica al escribir en francófonos aprendices de español como lengua extranjera». *MarcoELE*, 18, pp. 1-20. Disponible en: <https://marcoele.com/ansiedad-francofonos/>
- CERVANTES CERRA, Derly (2022): «El teatro como estrategia didáctica para disminuir el pánico escénico en clases de francés como L2». *Reconocimiento: Ontología social*

y pensamiento pedagógico. *Revista boletín redipe*, vol. 11 (3), pp. 174-181. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1714>

COMTE, Beatriz (2007): «Perder el miedo: el tratamiento del error y la evaluación en el aula de E/LE». *III Coloquio CELU, Impacto de la Evaluación de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, pp. 1-7. Disponible en: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquio_s/3_coloquio/ct_p_perder_el_miedo_comte_beatriz.pdf

«Estrés y ansiedad en el aula: ¿Cómo abordarlos? Recomendaciones y técnicas». (2021) *Revista Unir*, p. 1. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/estres-y-ansiedad-en-el-aula/>

FABER, Andie; TURRERO-GARCÍA, María (2018): «El efecto de la afectación emocional en el aprendizaje de léxico de una lengua segunda». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, vol. 12 (25), pp. 96-118. [En línea]. Disponible en:

FALERO PARRA, Francisco Javier (2016): «La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 11, pp. 19-33. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2016.4445>

FALERO PARRA, Francisco Javier; GARCÍA PARDO, Loreto (2018): «La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1». *Monográficos SinoELE*, 17, pp. 253-264. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/326478392_La_ansiedad_y_sus_manifestaciones_en_estudiantes_de_espanol_lengua_extranjera_estudio_de_casos_en_los_niveles_A2_y_B1
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/220/260>

FREIRE RODRÍGUEZ, Carlos; FERRADÁS CANEDO, María del Mar, FERNÁNDEZ CERVIÑO, Sandra, BARCA ENRÍQUEZ, Eduardo (2019): «Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género». *Publicaciones*, vol. 49 (2), pp. 151-168. DOI: 10.30827/publicaciones.v49i2.8087

GARCÍA GALINDO, Gloria (2017): «La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua». *Autodidacta*, vol. 5, pp. 41-55.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.

- INSTITUTO CERVANTES (2018): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_pr_ofesorado.pdf
- JELENEK, Sanja (2020): *Los factores afectivos en la comunicación oral de los estudiantes croatas de la lengua española*. Tesis de Máster, Universidad de Zagreb. Disponible en: <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg:3101>
- KRALOVA, Zdena; PETROVA, Gabriela (2017): «Causes and consequences of foreign language anxiety». *XLinguae Journal*, vol. 10 (3), pp. 110-122. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.09
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Pergamon Press.
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R.C. (1994): «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language». *Language Learning*, vol. 44 (2), p. 284. Disponible en:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.7601&rep=rep1&type=pdf>
- MANTILLA, Marcia; GUEVARA-BETANCOURT, Sandra (2018): «La incidencia de la ansiedad en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la clase de lengua extranjera». *Revista Sarance*, 42, pp. 29-42. Disponible en:
https://www.academia.edu/39712583/La_incidencia_de_la_ansiedad_en_el_desarrollo_de_la_habilidad_de_expresi%C3%B3n_oral_en_la_clase_de_lengua_extranjera
- MARCELA LÓPEZ, Elizabeth (2019): «La Ansiedad En El Aprendizaje De Un Segundo Idioma». *Revista Huellas*, vol. 1 (11), pp. 57-62. Disponible en:
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4625>
- ORTEGA MARTÍNEZ, Cristina (2021): «El modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera». *Revista de educación de la Universidad de Granada*, vol. 28, pp. 38-52. DOI: <https://doi.org/10.30827/reugra.v28i.18162>
- PASCUAL GUTIERREZ, Patricia; CORTÓN DE LAS HERAS, María de la O (2018): «Mindfulness, Drumming, Imagen Guiada con Música y Yoga como recursos educativos para minimizar la ansiedad ante los exámenes. Propuesta didáctica en Educación Primaria». *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e*

- Investigación*, 17, pp. 123-149. DOI: <https://doi.org/10.33776/remo.vi17.5405>
- RABADÁN ZURITA, Mercedes (2020): «Autoconcepto y ansiedad en ELE: relaciones con el desempeño en estudiantes universitarios». *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. ASELE*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 893-901. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0065.pdf
- RABADÁN ZURITA, Mercedes; ORGAMBÍDEZ RAMOS, Alejandro (2018): «Ansiedad idiomática en Español como Lengua Extranjera y rendimiento académico en la Enseñanza Superior». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. 5 (1), pp. 29-35. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.1.2905>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10/04/2022].
- RIVERA RUSERIA, Ingrid Paola (2021): «La relación entre los niveles de ansiedad con la enseñanza socioemocional en estudiantes del nivel A1 en una academia de idiomas». Universidad de la Salle, Bogotá. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/20/
- ROBLES ÁVILA, Sara (2019): «A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017)». *Álabe 19*, pp. 1-17. DOI: 10.15645/Alabe2019.19.10
- ROJAS, Enrique (2017): «Ansiedad negativa y positiva». *ABC*. Disponible en: <https://ieip.es/ansiedad-negativa-positiva-abc/>
- RUBIO ALCALÁ, Fernando D. (2004): *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- SCHUMAN-OLIVIER, Zev *et al.* (2020): «Mindfulness and Behavior Change». *Harvard Review of Psychiatry*, vol. 28 (6), pp. 371-304. DOI: <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277>
- TAPIA BARCONES, Javier; GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, María A. (2019): «Prácticas de Mindfulness en el aula. Reducir la ansiedad y el estrés de los estudiantes ante las pruebas de evaluación». *CUICIID 2019*, p. 735- Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7535767>
- TEJEDOR MARTÍNEZ, Cristina (2013): «La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: formación y actuación». *Multiárea: revista de didáctica*, 6, pp. 225-264.
- VELASCO, Manu (2019): «Cómo enseñar a los alumnos a manejar sus emociones en el aula». *UNIR. La Universidad en Internet*. [En línea]. Disponible en:

<https://www.unir.net/educacion/revista/como-enseñar-a-los-niños-a-manejar-sus-emociones/>

VISO MILLÁN, Gracia (2018): «Teatro, coro, técnicas de relajación e implicación medioambiental como herramientas y experiencias educativas en la rinconada». *Expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. Universidad de Sevilla. pp. 271-280. Disponible en: http://congreso.us.es/ciece/lib_Ciece_17.pdf