

PROCESOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANSIEDAD Y DISFRUTE

Fecha de aceptación: 24/01/2025

Mtro. Juan Olmeda González
Universidad De Guadalajara
ORCID: 0000 0002 1180 7120
México

of vocabulary in English during an academic period.

INTRODUCCIÓN

RESUMEN: El presente trabajo presenta los avances hasta el momento sobre el estudio de dos de las emociones más estudiadas en lengua extranjera, a saber, ansiedad y disfrute de lengua extranjera que constituyen el marco teórico y metodológico de un ulterior estudio en el que se comparará el flujo de estas dos emociones con relación al aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera durante un periodo escolar.

PALABRAS CLAVE: Emociones, aprendizaje, lenguas extranjeras, inglés, ansiedad, disfrute

ABSTRACT: This work presents the advances up to now about the study of two of the most researched emotions in foreign language learning, anxiety and enjoyment, which constitute the conceptual and theoretical frameworks for a further study in which the flux of these emotions will be compared in relationship with the acquisition

El presente trabajo tiene como objetivo el mostrar el avance logrado hasta el momento en los conocimientos relacionados con el tema de dos de las emociones en el aula de lengua extranjera más estudiadas hasta el momento (disfrute y ansiedad de lengua extranjera) y la relación con su aprendizaje, conceptos relativamente novedosos y que han abierto todo un campo de investigación en los más diversos ámbitos, incluido, desde luego, el de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La idea del fomento de emociones positivas en el aula de lengua extranjera como una forma de potenciar su aprendizaje, está asociada a una igualmente nueva rama de la psicología denominada psicología positiva, que busca enfocarse en el bienestar y el estado óptimo de las personas para llevar vidas

satisfechas y alcanzar logros que lleven a un círculo virtuoso, en vez de enfocarse, como tradicionalmente lo había hecho la psicología, en la anormalidad y la disfunción, áreas que no se soslayan, sino que se complementan.

En el presente trabajo se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como algo que contribuye al bienestar y la realización de las personas en múltiples aspectos, tales como el conseguir mejores oportunidades laborales y/o académicas, sin mencionar todos los efectos positivos en cuanto a la plasticidad cerebral y la prevención de enfermedades mentales degenerativas.

A pesar de ello, poca atención se había dedicado al estudio de las emociones y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, salvo la referencia al filtro afectivo de Krashen (1981) como parte de sus célebres hipótesis, aunque se centra principalmente en las emociones negativas.

No es sino hasta hace apenas unas décadas que comenzó un verdadero despegue del interés por este estudio, aunque la prevalencia, en una primera fase, entre los años 80 hasta los 90 era hacia el estudio de la emoción negativa, particularmente la ansiedad, bajo el concepto de ansiedad del aula de lengua extranjera (Horwitz, 1986).

En la tercera etapa en el estudio de las emociones con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras se propone un concepto alternativo denominado el disfrute de lengua extranjera (DLE), como un constructo que encierra las emociones positivas propuestas por Barbara Fredrickson (2004) en su teoría de la ampliación y construcción.

No obstante, por la novedad de los conceptos, existen aún ciertos aspectos que o bien no han sido suficientemente investigados o bien, no se han desarrollado instrumentos adecuados para su medición, como es el caso de estudios longitudinales que correlacionen el flujo de estas tres emociones y su relación con el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés en diversos momentos dentro de un periodo escolar.

Es así que el presente trabajo se concibe como el marco teórico y conceptual para el ulterior desarrollo de un estudio longitudinal en estudiantes de inglés como lengua extranjera en el cual se analizará el flujo de estas dos emociones.

EMOCIONES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

De acuerdo con Dewaele (2015), las emociones se encuentran al centro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y los docentes además juegan un rol crucial en su manejo dentro del aula, ya que si no fuera así reinaría la apatía y podría lograrse poco aprendizaje.

Para Dewaele (2015) el aprendizaje de lenguas extranjeras entraña no sólo un proceso cognitivo sino también uno afectivo; sin embargo antes de las primeras dos décadas del siglo XXI, los aspectos emocionales en la literatura sobre aprendizaje de lenguas extranjeras se encontraban prácticamente ausentes, con la salvedad de algunos autores

como Robert Gardner (2010) y Zoltan Dörnyei (2001) quienes hablaban de motivación y actitudes y el componente emocional presente en ellas y más aún, las actitudes se refieren a un estado constante, mientras que las emociones se experimentan en el momento. De igual manera MacIntyre (2002) menciona que las actitudes por sí mismas no son suficientes.

Otra de las pioneras en el estudio de los procesos afectivos en el aula de aprendizaje de lengua extranjera es Elaine Horwitz cuando propuso una emoción propia del proceso de aprendizaje de lengua extranjera en 1986, la llamada Ansiedad de Lengua Extranjera (ALE) y la define como un tipo específico de ansiedad relacionado con el aprendizaje o el uso de una lengua extranjera provocada por la inhabilidad de los aprendices de ser ellos mismos y de conectar con otros por la limitación del nuevo lenguaje.

La Dra. Jane Arnold (1999), fue una más de las pioneras al introducir en concepto de afecto en la enseñanza de lengua extranjera. Ella se enfoca en la importancia de crear una atmósfera emocional adecuada en el aula, lo cual depende de docentes y estudiantes y desde entonces han continuado con el estudio del tema. No fue sino hasta la aparición del libro *Afecto en el aprendizaje de idiomas* (Arnold, 1999) que el concepto de afecto comienza a cobrar verdadera importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicha publicación, la autora se enfoca en la importancia de establecer un buen ambiente en el aula de clases, lo cual depende tanto de los estudiantes como de los docentes.

Los hallazgos de estos primeros trabajos y hallazgos con relación a los procesos afectivos en el aula, atrajo la atención de otros investigadores que se sumaron a la investigación sobre el tema, tales como Jean-Marc Dewaele (2007), Peter MacIntyre y Tammy Gregersen (2014).

Incluso en el 2010, Dörnyei se pronunció sobre la importancia del tema cuyo estado en ese momento estaba aún en proceso de maduración, pues con la excepción de algunos cuantos investigadores, la emoción estaba ausente en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Este autor juzga la situación como sorprendente, dado que para él, las aulas son espacios de gran turbulencia emocional, así como el hecho de las emociones son fuentes sobresalientes de emoción y el proceso de aprendizaje de una lengua tiene una gran carga emocional para muchas personas. Más adelante confirmará esta observación afirmando que la más grande omisión del paradigma clásico de diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es que apenas reconoce el papel de las emociones en el pensamiento y el comportamiento.

Para Dewaele (2015) uno de los principales problemas de la enseñanza de la lengua extranjera es que el componente emocional es ignorado con frecuencia resultando en un aula libre de emociones, y en consecuencia aburrida la mayor parte del tiempo. Es mucho más fácil para los diseñadores de planes de estudio enfocarse en actividades que requieran poca inversión emocional y por lo tanto poco potencial para la impredecibilidad, la sorpresa, la toma de riesgos, la ansiedad y el disfrute.

Gregersen, MacIntyre y Meza (2014), inspirados por el movimiento de la psicología positiva, explican que las emociones negativas no siempre son malas, ya que pueden ayudar a un estudiante a eliminar obstáculos, pero sí pueden llegar a ser paralizantes, mientras que las emociones positivas pueden ampliar el campo de atención y facilitar las construcción de recursos en el futuro para ayudarlos en la construcción de relaciones, fortalezas personales y tolerancia en los momentos en que las cosas se pongan difíciles.

La importancia del papel de las emociones tanto positivas como negativas emergió en el 2014 con Dewaele y MacIntyre, en un estudio en el que consideraron la relación entre dos emociones específicas del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras: la ansiedad de lengua extranjera y el disfrute de lengua extranjera entre 1746 estudiantes alrededor del mundo. Estos autores encontraron que aquellos estudiantes que reportaban mayor disfrute de lengua extranjera, experimentaban menor ansiedad de lengua extranjera. De igual modo encontraron que existe poca diferencia entre el nivel de ambas emociones experimentadas por estudiantes principiantes y se ampliaba en estudiantes más avanzados en donde se encontró que disminuía la ansiedad y aumentaba el disfrute. De forma interesante se encontró que entre las estudiantes de sexo femenino reportaban mayor ansiedad y mayor disfrute que los estudiantes de sexo masculino. Estos hallazgos parecieran mostrar que al final las emociones son una fuerza conductora en el aprendizaje de lengua extranjera.

Esto ilustra también la exhortación de Kramsch (2009) sobre la pasión y el deseo al centro de la enseñanza de lengua extranjera, cuando menciona que aunque se tenga qué enseñar un programa que no es de elección propia y textos que no son los preferidos, es importante encontrar algo qué amar o qué odiar, pero que no nos mantenga indiferentes, pues esta indiferencia se convertirá en la apatía de nuestros estudiantes.

LAS EMOCIONES CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANSIEDAD Y DISFRUTE DE LA LENGUA EXTRANJERA

El fenómeno afectivo de la ansiedad y más particularmente el de ansiedad de lengua extranjera, ha sido posiblemente el tema más estudiado con relación a la afectividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dewaele, 2007; Horwitz, 2001; Lu y Liu, 2011; MacIntyre, 1999; MacIntyre y Gardner, 1991; Saito, Garza y Horwitz, 1999; Scovel, 1978). El constructo de ansiedad de lengua extranjera (ALE) puede ser definido como la preocupación y reacción emocional negativa que emerge cuando se aprende o se usa una segunda lengua (MacIntyre, 1999).

La ALE se ha asociado a un número de variables en los estudiantes. Bajos niveles de ALE se han asociado a una adquisición de la lengua a edades más tempranas, el uso auténtico de la lengua durante la fase de aprendizaje, uso frecuente de la lengua extranjera, un alto grado de socialización empleando la lengua extranjera y un amplio número de personas con quien se ha empleado la lengua.

Con respecto al género, se encontraron diferencias mínimas asociadas a la ALE. No obstante, estudiantes mayores y altamente educados, mostraron un menor nivel de ALE en sus varios idiomas (Dewaele, 2013b); el número de idiomas previamente aprendidos se tiende a asociar con una menor ALE (Dewaele, 2010; Dewaele, Petrides y Furnham, 2008; Thompson y Lee, 2012). Otro factor que se asocia con la aparición de la ALE es la distancia tipológica entre la lengua meta y las lenguas ya aprendidas, es decir, si la lengua meta es similar a alguna de las lenguas ya aprendidas, la ansiedad tiende a disminuir de forma significativa.

Los efectos de la ALE pueden ser muy perjudiciales, ya que pueden llegar a comprometer el aprendizaje, estropear las mejores técnicas de enseñanza y volver inadecuado el material didáctico más atractivo (Arnold y Brown, 1999). La ALE puede irrumpir en el óptimo funcionamiento del lóbulo prefrontal, afectando la memoria y la capacidad de aprendizaje (Arnold y Brown, 1999).

MacIntyre y Gardner (1994) demostraron que la ansiedad puede irrumpir en el proceso de adquisición y producción del lenguaje en las fases de entrada, procesamiento y salida. Varios estudios como el de Dewaele (2002), Gregersen y MacIntyre (2014), y Horwitz (2010) han mostrado los efectos negativos de la ansiedad en el aprendizaje y la comunicación y lo complejo multidimensional de dichos efectos.

La lista de fuentes de ALE puede ser muy larga, y pueden incluir una corrección hostil de errores (Gregersen 2003; Young, 1991), competitividad entre los estudiantes (Bailey, 1983), incompatibilidad entre estudiante y docente (Gregersen y MacIntyre, 2014), rasgos de personalidad (Dewaele, 2002), perfeccionismo (Dewaele, Finney, Kubota y Almutlaq, 2014), tolerancia a la ambigüedad en lengua extranjera (Dewaele y Shan Ip, 2013b). De hecho el aprendizaje de un idioma es un proceso en el que es más factible que se presente la ansiedad, en parte porque la corrección de errores es un proceso fundamental en el aprendizaje pero también es generador de ansiedad y resulta irónico que la ansiedad aumenta el número de errores tiende a cometer (MacIntyre y Gardner, 1994).

La ALE ha sido definida y medida como una característica estable que un estudiante trae de una situación de aprendizaje de idioma a otra (Horwitz, 2010). Las mediciones de la ansiedad que se enfocan en situaciones de lengua extranjera ha producido resultados más consistentes y significativos que aquellos conceptos como la ansiedad manifiesta, ansiedad de examen o rasgo de ansiedad (Horwitz, 2010; MacIntyre y Gardner, 1989). Las primeras medidas de ansiedad de un lenguaje específico están contenidos en la Batería de Pruebas Actitud-Motivación (AMTB) de Gardner (1985, 2010) que incluía medidas de ansiedad del aula de francés y del uso del francés.

Aunque los datos recogidos por Gardner y asociados con frecuencia muestran una fuerte correlación entre la ansiedad y el desempeño en una segunda lengua, el concepto de ansiedad de la lengua no era tan relevante en el modelo socioeducativo como

lo era la motivación así que las contribuciones relacionadas con este concepto habían sido subestimadas a través de los años (MacIntyre y Gardner, 1991; MacIntyre, 2010).

Existen otras medidas de ansiedad de lenguaje que se enfocan en las etapas de proceso de aprendizaje (MacIntyre y Gardner, 1994; y en áreas de habilidades específicas como la lectura (Saito y otros, 1999) o la escritura (Cheng, 2002). No obstante, la medida más frecuente para medir la ansiedad es la ya bien establecida Escala de Ansiedad de Lengua Extranjera (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Esta escala incluye 33 reactivos tales como “me pongo nervioso y me confundo cuando hable en mi clase de lengua extranjera”, y dicho instrumento tiende a producir resultados confiables que se relacionan con otras medidas de ansiedad por lengua extranjera (MacIntyre y Gardner, 1991).

Ahora bien, la literatura sobre aprendizaje de lenguas extranjeras se ha concentrado prominentemente en la emoción negativa, sin poner tanta atención a la emoción positiva (Bown y White, 2010; Imai, 2010). Arnold y Brown (1999) han incluso señalado que se ha puesto tanta atención a la emoción negativa que no debería soslayarse la importancia de desarrollar también la positiva (p.2).

Con frecuencia, la investigación existente hasta ahora ha considerado las emociones insertas en el más amplio estudio de la motivación. Tal es el caso, por ejemplo de Gardner (1985, 2010) quien propone una serie de variables afectivas que definen al estudiante motivado, las cuales incluyen las actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta y emociones tales como el interés en las lenguas extranjeras y el deseo de aprender la lengua extranjera. Un enfoque relacionado, el socio-contextual de Clément, propone dos procesos motivacionales clave, el segundo de los cuales (la autoconfianza) refleja percepciones positivas de competencia y bajos niveles de ansiedad. Ambos modelos mencionados enfatizan el afecto positivo pero se enfocan en la motivación, aunque los dos otorgan un papel prominente a las emociones positivas.

La mayor comprensión de la emoción positiva y su papel en el aprendizaje de lenguas extranjeras permitirá una mayor comprensión de los procesos involucrados y es por ello que el interés en las emociones positivas en esta área de estudio se ha incrementado. El ímpetu para una consideración más detallada del rol de las emociones positivas en la adquisición del lenguaje se ha apoyado en el desarrollo y aportes de la psicología positiva (Lake, 2013; MacIntyre y Mercer, 2014; Peterson, 2006); Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De forma similar que los estudios de la emoción en la adquisición de lenguas extranjeras, la psicología positiva parte de la premisa de que gran parte de la psicología se ha enfocado en las experiencias desagradables o negativas tales como las fobias, la depresión clínica, el estrés traumático, el prejuicio, la discriminación, desórdenes de personalidad, entre otros (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

A la cabeza del desarrollo teórico en el área de la emoción positiva se encuentra la Dra. Barbara Fredrickson, cuya teoría de ampliación y construcción ha contribuido a la clara diferenciación entre las emociones positivas y las negativas (Fredrickson, 2001, 2003, 2006).

De acuerdo con la autora, emociones negativas específicas, tienden a ser asociadas con una tendencia a la acción específica o una compulsión a un tipo particular de comportamiento (ver Reeve, 2005), como la ira que genera un impulso por destruir los obstáculos que interfieren en el camino de alguien o el asco que impele a la expulsión de un alimento descompuesto; las emociones positivas, de acuerdo con Fredrickson producen un tipo de respuesta completamente diverso.

De acuerdo con la citada teoría, la emoción positiva puede ayudar a disipar los efectos persistentes de las emociones negativas y facilitar la exploración y el juego, abriendo la posibilidad para nuevas experiencias de una forma eficiente, lo cual constituye el lado de la ampliación. La dimensión social de las emociones positivas se encuentra estrechamente conectada con la parte de la construcción de la teoría, dado que las personas se ven mayormente atraídas por personas que tienen también emociones positivas y esta positividad engendra lazos sociales fuertes, éstas pueden permitir a un individuo la construcción de recursos que de forma colectiva se pueden considerar capital social (Adler y Kwon, 2002).

Dada la dependencia que los estudiantes tienen con los hablantes de una lengua (padres, profesores, hablantes nativos, estudiantes avanzados, entre otros), la presencia de otras personas ofrece numerosos recursos que facilitan el aprendizaje (Gardner, 1985; MacIntyre, Baker, Clément y Conrod, 2001).

La diferenciación entre ambos tipos de emociones en la literatura de psicología lleva a la pregunta sobre si éstas se refieren a dos extremos del mismo espectro emotivo o si se refieren por completo a conceptos diversos. MacIntyre y Gregersen (2012) se pronuncian por la segunda idea, mencionando que la emoción positiva tiene una función distinta a la negativa y no son simplemente extremos de un mismo espectro. Estos autores mencionan por ejemplo, que la imaginación de los estudiantes tiene una facultad de ampliación positiva, lo cual es consistente con la postura de Fredrickson (2001) de las emociones positivas como promotoras de bienestar y no sólo como ausencia de negatividad.

Dada la relativa novedad en la investigación sobre emociones positivas, aún varias de éstas merecen una mayor atención. De todas estas emociones, Jean-Marc Dewaele y Peter MacIntyre (2014) se decantaron por el disfrute (*enjoyment*) por diversas razones. Una de estas razones es porque el disfrute es un componente central en el concepto de *Flow* o estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990), un estado en el cual los desafíos y las habilidades para enfrentarlos están equilibrados. Este disfrute es un indicador de las necesidades psicológicas se ven satisfechas. De acuerdo con De acuerdo con Reeve (2005), la mayoría de los teóricos de la emoción consideran la alegría como una emoción en la que las personas experimentan resultados deseables relacionados con su éxito personal y las relaciones interpersonales. El disfrute forma parte de la familia de emociones que se encuentra al centro de la alegría. Csikszentmihalyi (1990) explica que la experimentación

del disfrute involucra tener la oportunidad de completar una tarea, la concentración, tener objetivos claros y la retroalimentación inmediata.

Con frecuencia los estudiantes comentan lo mucho o lo poco que han disfrutado una actividad, clase o curso de lengua extranjera. En el día a día, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implicaría dos procesos clave en la generación de disfrute: el desarrollo de relaciones interpersonales y el progreso hacia una meta. En un temprano estudio sobre el estado de flujo, Csikszentmihalyi (1975) describía cómo una actividad que excedía las destrezas de una persona podía llevar a la preocupación y la ansiedad, pero cuando éstas se equilibran, entonces el flujo y el disfrute pueden aparecer. Sin embargo, si es la habilidad la que excede al reto, entonces se corre el riesgo de que aparezca el aburrimiento, de allí la importancia de saber si los estudiantes están disfrutando el proceso de aprendizaje o si se están sintiendo ansiosos o bien si no están sintiendo nada en absoluto, por lo cual el análisis de ambos tipos de emociones en el mismo estudio es aconsejable.

PSICOLOGÍA POSITIVA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso multifacético que implica más que solo adquirir habilidades lingüísticas. Abarca la comprensión cultural, la competencia comunicativa y el crecimiento personal. En los últimos años, la psicología positiva, un campo centrado en el estudio del bienestar humano y el funcionamiento óptimo, ha ganado reconocimiento por sus posibles contribuciones al aprendizaje de lenguas extranjeras. En la intersección de la psicología positiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se destaca cómo los principios y prácticas de la psicología positiva pueden mejorar el bienestar, la motivación y el éxito de los estudiantes en la adquisición de un nuevo idioma.

La psicología positiva es una disciplina científica que se enfoca en comprender y promover las fortalezas, el bienestar y el funcionamiento óptimo del ser humano. Ésta explora factores como las emociones positivas, las fortalezas del carácter, la resiliencia, el optimismo y el significado, que contribuyen al florecimiento general de las personas. Las emociones positivas juegan un papel crucial en el aprendizaje de idiomas al fomentar la motivación, el compromiso y un entorno de aprendizaje positivo. Del mismo modo y como anteriormente se ha expuesto, mejoran el bienestar de los alumnos, amplían sus recursos cognitivos y facilitan el pensamiento creativo y la resolución de problemas, en este caso, comunicativos.

Algunos de los aspectos relacionados de la psicología positiva con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras serían:

1. Enfoques basados en fortalezas:

- Identificar y aprovechar las fortalezas y los atributos positivos de los alumnos puede mejorar sus experiencias de aprendizaje de idiomas.

- Alentar a los alumnos a explorar y utilizar sus fortalezas existentes, como la curiosidad, la perseverancia o la inteligencia social, puede mejorar la motivación y la autoeficacia.

2. Atención plena y flujo:

- La incorporación de prácticas de atención plena y la promoción de experiencias fluidas pueden mejorar el compromiso y el enfoque del aprendizaje de idiomas.
- Las actividades de atención plena, como la meditación o los ejercicios de respiración profunda, pueden reducir la ansiedad y promover una mentalidad de aprendizaje positiva.
- El flujo, un estado de completa inmersión y disfrute en una actividad, se puede fomentar proporcionando tareas de aprendizaje de idiomas desafiantes pero alcanzables.

3. Cultivar entornos de aprendizaje positivos:

- La creación de un clima positivo y de apoyo en el aula es crucial para promover el bienestar y la motivación de los alumnos.
- Fomentar las relaciones positivas entre maestros y estudiantes, la colaboración entre pares y las prácticas inclusivas fomenta un sentido de pertenencia y mejora los resultados del aprendizaje de idiomas.

4. Establecimiento de metas y mentalidad de crecimiento:

- Promover el establecimiento de objetivos y una mentalidad de crecimiento puede mejorar la motivación y la resiliencia de los alumnos.
- Establecer objetivos claros y alcanzables y enfatizar la creencia de que las habilidades se pueden desarrollar a través del esfuerzo y la práctica alienta a los alumnos a aceptar los desafíos y perseverar.

Con base en el trabajo de Michońska-Stadnik (2016), Mercer (2017), MacIntyre, Gregersen y Mercer (2019) entre los beneficios e implicaciones del enfoque y aplicación de la psicología positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden mencionar los siguientes.

1. Bienestar y motivación:

- La incorporación de los principios de la psicología positiva en el aprendizaje de idiomas promueve el bienestar general, las emociones positivas y la satisfacción con la vida de los alumnos.
- Las emociones positivas y un sentido del significado contribuyen a una mayor motivación y un interés sostenido en el aprendizaje de idiomas.

2. Dominio del idioma y rendimiento:

Las intervenciones de psicología positiva pueden tener un impacto positivo en los resultados del aprendizaje de idiomas, incluido un mayor dominio del idioma y mejores habilidades de comunicación.

El bienestar y la motivación mejorados facilitan el compromiso, el esfuerzo y la persistencia de los alumnos en las actividades de aprendizaje de idiomas.

3. Competencia intercultural y empatía:

Los enfoques de psicología positiva en el aprendizaje de idiomas fomentan la competencia intercultural y la empatía.

Los estudiantes que experimentan emociones positivas y desarrollan una mentalidad positiva tienen más probabilidades de aceptar las diferencias culturales, apreciar la diversidad y participar en interacciones interculturales significativas.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión de la literatura realizada hasta este momento, se encuentra que si bien el estudio de las emociones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras no es completamente nuevo, la tercera fase en la que se admite la influencia de las emociones tanto positivas como negativas, tiene relativamente poco tiempo y el campo de investigación no ha sido del todo explorado, dejando abierta la posibilidad para la aplicación de nuevas metodologías, o bien las metodologías ya conocidas pero con nuevos enfoques, como es el caso de la investigación longitudinal.

Más aún, la introducción de la psicología positiva al campo del estudio de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras brinda una perspectiva completamente nueva en la que el aprendizaje de lenguas extranjeras es visto como parte de una serie de factores que contribuyen al bienestar y no como una actividad completamente independiente ajena a los procesos emocionales, sino que tales procesos son vistos como un elemento inherente al proceso cognitivo, contribuyendo con lo que MacIntyre y Gregersen (2019) llaman un viraje emocional en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, las diferentes teorías emanadas del estudio de las emociones en el marco de la psicología positiva, específicamente aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, a saber, la teoría del bienestar (Seligman, 2018), la teoría de control-valor (Pekrun, 2006), y la teoría de Ampliación y Construcción (Fredrickson, 2004), proveen una base para el estudio a profundidad de las causas, efectos e interrelación entre las emociones así como la interacción entre las emociones entre estudiantes y docentes más allá de sólo la ansiedad y el gozo.

Por otra parte, las teorías hasta ahora formuladas requieren aún de evidencia empírica que aporte a su solidez especialmente a través del enfoque cualitativo, dado que según lo hasta ahora encontrado, la información es escasa.

De igual manera, se ha encontrado que si bien existen estudios realizados en diversas latitudes y con estudiantes de diversas lenguas, salvo el trabajo de Maritza Méndez de la Universidad de Quintana Roo no se han encontrado muchos estudios con estudiantes de inglés hispanohablantes, lo que de igual manera sugiere un área de oportunidad en la investigación de las emociones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, convendría no descartar la recomendación de Dewaele y Li (2020), sobre una agenda de investigación que incluya una mayor atención a los constructos y conceptos emocionales específicamente relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras; de igual manera se sugiere continuar con la investigación en la búsqueda de un mayor rango de emociones por lo que se sugiere triangulación de métodos, autores y teorías; también se sugiere como posible investigación futura el estudio de la transmisión de las emociones en el aula de lengua extranjera, puesto que de acuerdo con Pekrun (2006) las emociones no sólo se perciben sino que además se transmiten entre docentes y estudiantes, afectando la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje; igualmente se sugiere realizar investigación sobre cómo los docentes de lengua extranjera pueden emplear y mejorar sus competencias socioemocionales para percibir las emociones en los estudiantes a partir de pautas verbales y no verbales; finalmente existe también la posibilidad del estudio sobre actividades de lengua extranjera extramuros como es el caso de interacciones sociales en línea, tendencia que se incrementa de manera gradual.

REFERENCIAS

Arnold, J. & Brown, H. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Adler, P. S., & Kwon, S.-W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

Cheng, Y. (2002) Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *The International Journal of Bilingualism*, 11, 391-409.

Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 105-129.

- Dewaele, J.-M., Finney, R., Kubota, T., & Almutlaq, S. (2014). Are perfectionists more anxious about foreign language learners and users? Unpublished manuscript.
- Dewaele, J.-M., & Tsui Shan Ip (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(1), 47-66.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J.-M., (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language teacher* 39 (3), pp.13-15.
- Dewaele, Jean-Marc and Li, Chengchen (2020) Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World* 196 (1), pp. 34-49. ISSN 1004-5112.
- Dörnyei, Z., Schmidt, R., & Schmidt, R. W. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83.
- Fredrickson, B. L. 2001 The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions *Am. Psychol.* 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. In M. Csikszentmihalyi & I. Selega (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85-103). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. 2003 What good are positive emotions in crises?: a prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on 11 September 2001. *J. Personality Social Psychol.* 84, 365–376.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010) *Motivation and second language acquisition: The Socioeducational Model*. New York: Peter Lang.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experiences and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan (Second Language Acquisition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1298-1305.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: Mc Graw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2010). Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959). *Language Teaching*, 43, 374-377.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193-213.
- Macintyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <http://www.jstor.org/stable/45171996>
- Mercer, S. (2017). Positive psychology in SLA: an agenda for learner and teacher wellbeing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 40(2), 108-120.
- Michońska-Stadnik, A. (2016). Foreign Language Learning from the Perspective of Individual Well-Being. *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective: Studies in Honour of Danuta Gabryś-Barker*, 3-11.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.
- Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

Thompson, A. S., & Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 1-20.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-39.