

Emociones ante la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera: análisis de estudiantes universitarios españoles

Emotions before reading comprehension in English as a Foreign Language: analysis of Spanish university students

Guadalupe de la Maya Retamar¹

Universidad de Extremadura

gmaya@unex.es

<https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

Magdalena López Pérez²

Universidad de Extremadura

magdalenalopez@unex.es

<https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

Resumo: Las emociones son un factor de primer orden en el proceso de aprendizaje. Por ello, este trabajo se plantea analizar las emociones experimentadas por estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) respecto de la comprensión lectora. La muestra, compuesta por 194 estudiantes universitarios de Educación, cumplieron el *EFL Skills Emotions Scale* (Pishgadam et al., 2016) en el que indicaban sus emociones acerca del *reading*. Los resultados muestran que las emociones más presentes son positivas, diversión y esperanza, seguidas en frecuencia de dos emociones negativas, ansiedad y aburrimiento. Comparados los estudiantes encontramos diferencias significativas en las emociones experimentadas entre aquellos que se preparan para ser profesores de inglés y los que no. Se concluye la necesidad de favorecer un cambio metodológico en la enseñanza de la comprensión lectora de modo que su trabajo conecte emocionalmente con el alumnado.

Palabras clave: inglés; lectura; emociones.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura.

² Doctora en Traducción e Interpretación y Profesora Contrado Doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura.

Abstract: Emotions are a major factor in the learning process. Therefore, this paper aims to analyze the emotions experienced by students of English as a Foreign Language (EFL) as regards reading comprehension. The sample, composed by 194 university students of Education, completed the EFL Skills Emotions Scale (Pishgadam et al., 2016) in which they indicated their emotions about reading. The results show that the most present emotions are positive, fun and hope, followed in frequency by two negative ones, anxiety and boredom. Comparing the students, we found significant differences in the emotions experienced between those who are getting prepared to be English teachers and those who are not. We conclude that there is a need to favour a methodological change in the teaching of reading comprehension for its work to connect emotionally with the students.

Keywords: english; reading; emotions.

Introducción

A pesar de que durante mucho tiempo la investigación sobre el aprendizaje ha ignorado el estudio de las emociones por centrarse exclusivamente en los aspectos cognitivos, el componente afectivo está íntimamente ligado al aprendizaje ya que, en raras ocasiones, se desarrolla sin emociones (Hascher, 2010). Además, hay que tener en cuenta que no solo la situación de aprendizaje en sí misma genera emociones sino también el contexto en el que tiene lugar, puesto que profesor, compañeros, materiales o actividades se convierten también en fuentes de emociones.

Aunque se han propuesto diversas definiciones para el concepto de emoción, siguiendo a Bisquerra (2009), consideramos las emociones como una respuesta compleja del individuo ante los acontecimientos del entorno, valorados de manera positiva si afectan a su bienestar o negativa si lo hacen a su supervivencia. La clasificación de las emociones es igualmente compleja, pues no existe unanimidad al respecto. Así, se han formulado diferentes propuestas (Casacuberta, 2000; Damasio, 2005; Goleman, 1996) que agrupan las emociones en categorías dicotómicas, múltiples o dimensionales (Chen, 2016), aunque muchos autores recurren, como se hace en esta investigación, a la clasificación de las emociones en positivas y negativas. A este respecto, como señalan MacIntyre y Vincze (2017), los términos positivo y negativo hacen referencia a si la emoción representa algo agradable o desagradable, si es bienvenida o no, siendo todas ellas adaptativas y teniendo el potencial de contribuir al crecimiento y al bienestar.

Asimismo, y por lo que se refiere a la medición de las emociones, como señalan Ochoa et al. (2019, p. 44) es difícil establecer una medida discreta que integre las emociones, no solo por la complejidad de estos procesos y la diversidad de las respuestas a las emociones, sino también por su gran variabilidad, dado su “carácter individual, situacional e integrador de experiencias pasadas”. Uno de los métodos más utilizados al respecto es el recurso a los cuestionarios en los que los estudiantes

informan de cuáles son sus emociones, al que también recurrimos en este trabajo, siguiendo los planteamientos de Pekrun et al. (2011).

Marco teórico: las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En el ámbito específico de la adquisición de segundas lenguas, los investigadores tampoco se han interesado por las emociones hasta fechas recientes y ello a pesar de la influencia que las emociones tienen en nuestra vida y en el aprendizaje de una lengua extranjera -LE- (Dörnyei y Ryan, 2015; Méndez López, 2011), pues actúan no solo como amplificadores de dicho aprendizaje (Oxford, 2015), sino también como su fuerza motora (Dewaele y MacIntyre, 2014).

En lo que concierne a las emociones estudiadas, una revisión de la literatura nos permite afirmar que, de modo general, la investigación se ha orientado más hacia el estudio de las emociones negativas que experimentan los alumnos cuando aprenden una lengua extranjera, especialmente la ansiedad (Horwitz, 2010; MacIntyre, 2017), no prestando excesiva atención a las emociones positivas. Las emociones negativas pueden perjudicar el aprendizaje, pues provocan que los estudiantes no se centren en la tarea sino, más bien, en cómo eliminar los sentimientos negativos que experimentan mientras la completan, lo que puede generar, a su vez, que su atención se vea limitada, reduciéndose el input al que están expuestos (MacIntyre y Gregersen, 2012). Asimismo, esas emociones tienen como consecuencia que el rendimiento escolar se vea afectado negativamente (Pulido y Herrera, 2017). No obstante, a pesar de ese carácter nocivo en lo que concierne al aprendizaje de la lengua extranjera, se ha demostrado también que las emociones negativas pueden servir como potenciadores del aprendizaje (Méndez López y Peña Aguilar, 2013). Por su parte, las emociones positivas, como señalan MacIntyre y Gregersen (2012), tienen unos claros efectos beneficiosos en el aprendizaje: fortalecen la toma de la conciencia del input por parte del estudiante, ayudan a eliminar los efectos de la excitación negativa y promueven en ellos la resiliencia y resistencia en tiempos difíciles. Dewaele y Dewaele (2017) plantean que ambos tipos de emociones son experimentadas constantemente en la clase de lengua extranjera y son la consecuencia de variables tanto internas como externas al alumno, como los compañeros, los profesores, sus prácticas pedagógicas y el entorno escolar.

En cuanto a las respuestas emocionales al aprendizaje, una variable que ha recibido mucha atención es la ansiedad. Bailey (1995), por ejemplo, vincula la ansiedad con la competitividad y sostiene que, si podemos descubrir sus diversas causas, estaremos en una mejor posición para reducirla. MacIntyre y Gardner (1991) analizaron con más detalle la ansiedad en el aula estableciendo que la mayor ansiedad parece estar relacionada con las experiencias negativas en las actividades de habla. Krashen (1985), por su parte, sugirió la noción de filtro afectivo, es decir, una representación de la forma en que factores afectivos como la actitud, la ansiedad, la competitividad y otras respuestas emocionales pueden ayudar o dificultar el aprendizaje del idioma.

Aunque la ansiedad ha sido la emoción que ha polarizado, desde el inicio, un mayor número de trabajos (Gkonou *et al.*, 2017; Arnold, 2000; Horwitz *et al.*, 1986), otras emociones han empezado a

ser también objeto de análisis, con el objetivo de ofrecer una visión más comprensiva de las emociones (Piniel y Albert, 2018). Así el estudio de la diversión (Dewaele y MacIntyre, 2014), el aburrimiento (Macklem, 2015; Kruk, 2016; Kruk y Zawodniak, 2018), la vergüenza (Wilson, 2016) o el orgullo (Ross y Stracke, 2016) se han sumado a los estudios sobre ansiedad para permitirnos conocer mejor cuáles son las emociones que experimentan nuestros alumnos cuando aprenden una lengua extranjera, sus causas e implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza. En esta línea, el trabajo de Autores (2020) sobre aprendices universitarios de inglés, concluye que los alumnos encuestados experimentaban con mayor frecuencia emociones negativas (nerviosismo, preocupación, vergüenza e inseguridad), siendo el interés la emoción positiva más experimentada.

Tomando en consideración las distintas destrezas, las actividades de expresión oral (*speaking*) han sido las que más han interesado a los investigadores, que han desarrollado estudios para determinar la incidencia que emociones como la vergüenza (Cook, 2006) o la ansiedad (Sadighi y Dastpak, 2017; Kasbi y Shirvan, 2017; Löfvenius, 2020) tienen sobre dicha competencia. Por lo que respecta al resto de habilidades lingüísticas, casi todos los trabajos se han centrado, de nuevo, en el análisis de la ansiedad y en su relación con las destrezas de comprensión oral –*listening*– (Kimura, 2017), expresión escrita –*writing*– (Kusumaningputri *et al.*, 2018) y comprensión lectora –*reading*– (Saito *et al.*, 1999; Sellers, 2000 y Sparks *et al.*, 2018). Pishghadam *et al.* (2016) abordan las cuatro destrezas cuando analizan las emociones experimentadas por los estudiantes de su muestra. Los resultados informan de que la ansiedad es la única emoción presente en el trabajo sobre todas las destrezas y de que las emociones negativas predominan frente a las positivas. En esta misma línea de análisis global de las destrezas, podemos destacar los resultados obtenidos por Autores (en prensa), quienes muestran que las emociones más experimentadas son la diversión para las competencias de *listening* y *reading*, la ansiedad para el *speaking* y la esperanza en relación con el *writing*, siendo la ira la emoción menos vivida en relación con las cuatro destrezas.

Por lo que respecta al desarrollo de la competencia lectora en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, tal como indican Faya y Martín-Macho (2019, p. 90), “reading is often a neglected area in the foreign language classroom since tasks are generally time-consuming and it is not favoured by modern approaches which seek students’ spoken interaction”. De ahí que los trabajos que inciden en el aspecto afectivo de esta destreza sean escasos. En muchos de los trabajos realizados en torno a la lectura, se aprecia el uso de dos términos asociados a dicha competencia, fluidez y corrección. Como señala Grabe (2014, p. 76), “la fluidez promueve la corrección y la corrección es un indicativo de fluidez”, de manera que no pueden ser vistas como características que se contraponen o diferencian, sino como dos etapas propias del aprender a leer (Foncubierta y Fonseca, 2018). En la actualidad, la adquisición de la lectura se considera un producto de la interacción del procesamiento basado en el texto con el procesamiento basado en el lector. Por lo tanto, el buen lector no es un adivinador impreciso sino un eficiente procesador de la información (Nassaji, 2014, p. 4).

Uno de los primeros trabajos realizados específicamente sobre lectura y emociones es el desarrollado por Saito *et al.* (1999), quienes introducen el constructo de ansiedad de lectura en una

lengua extranjera y plantean una escala para su medición -*Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS)*-. En el estudio preliminar realizado, los investigadores concluyen que la lectura en una LE puede provocar ansiedad en los estudiantes, existiendo una variación en los niveles experimentados según la lengua meta, en estrecha dependencia de los sistemas de escritura específicos. Además, se observa el aumento de los niveles de ansiedad de lectura en correlación con la dificultad percibida por los estudiantes para leer en la lengua extranjera y, la disminución de sus calificaciones en relación con sus niveles de ansiedad de lectura y de ansiedad general en lengua extranjera. Sobre las percepciones de los estudiantes trabaja también Lien (2016) quien, utilizando la escala diseñada por Saito *et al.* (1999), concluye que los lectores de inglés como lengua extranjera con más confianza en su capacidad para leer y más satisfechos con su progreso en lectura muestran menos ansiedad en su proceso de aprendizaje de esta destreza. Por su parte, los trabajos realizados por Sparks y Ganschow (2007), Sparks y Patton (2013) y Sparks *et al.* (2018) cuestionan la escala *FLRAS* pues consideran que no mide realmente la ansiedad en el proceso de lectura sino más bien las habilidades de los estudiantes en su L1 y la aptitud, competencia y rendimiento en la L2, siendo la ansiedad un factor predictivo de esas habilidades y conocimientos.

Por lo que respecta a otras emociones, el reciente trabajo de Hamedi *et al.* (2020) aborda el estudio de la relación entre las emociones lectoras (ansiedad, diversión y aburrimiento) y la comprensión lectora. Los resultados pusieron en evidencia el papel mediador del compromiso con la lectura en la relación que mantienen los aspectos citados, así como el hecho de que el mencionado compromiso y las emociones lectoras pueden predecir significativamente la comprensión lectora.

Más allá de las emociones citadas, desconocemos la existencia de otros trabajos que hayan podido abordar las variables afectivas en relación con la lectura, sin contar los trabajos globales sobre todas las destrezas realizados por Pishgadam *et al.* (2014), Piniel y Albert (2018) o Autores (en prensa).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las emociones experimentadas en relación con la destreza de *reading* que manifiestan un grupo de estudiantes de una universidad del suroeste español, tratando de dar respuesta a las preguntas de investigación que se formulan a continuación:

¿Cuáles son las emociones que los estudiantes experimentan en mayor y menor grado durante el proceso de aprendizaje del inglés en relación con la destreza de *reading*?

En relación con las cinco categorías presentadas (competencia, actividades, evaluación, metodología y tratamiento en el libro de texto de la destreza de *Reading*), ¿cuáles son las emociones más experimentadas por el alumnado encuestado?

¿Existen diferencias significativas en cuanto a las emociones experimentadas por los futuros docentes de inglés y el resto del alumnado encuestado con respecto al *reading*?

Metodología

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre las emociones que los alumnos experimentan en su proceso de aprendizaje del inglés. En un primer momento nos centramos en identificar y analizar las emociones generales asociadas al aprendizaje de esta materia (Autores, 2020). En este momento, el objetivo es identificar las emociones generadas en el trabajo sobre las distintas destrezas, concretamente sobre la destreza de comprensión lectora. El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo y no correlacional. El muestreo realizado ha sido por conveniencia e intencional.

Muestra

Para desarrollar esta investigación se ha contado con una muestra de estudio conformada por 194 estudiantes de una Universidad del sur de España (n=194). De estos alumnos, 182 cursan el Grado de Educación Primaria y 12, una formación de posgrado que los prepara para impartir docencia en Enseñanza Bilingüe en las etapas de educación obligatoria. Asimismo, de los alumnos de Grado, 17 de ellos cursan específicamente un itinerario de especialización en lenguas extranjeras -Inglés-, es decir se preparan para ser futuros docentes de esta materia en la etapa de Primaria. Todos ellos estaban realizando, en el momento de la cumplimentación del cuestionario, alguna asignatura de inglés de las que configuran sus respectivos programas formativos. Para este estudio no se han tomado en consideración variables tales como el sexo o la edad, aunque sí se ha considerado la preparación específica para ser docente de inglés.

Dado el procedimiento no probabilístico de selección de la muestra, los resultados obtenidos no pueden ser extrapolables, pero nos permitirán obtener una imagen como punto de partida, que podrá ser corroborada o no en estudios posteriores.

Instrumento de investigación y procedimiento

Para la obtención de información sobre las emociones experimentadas por los alumnos, se ha recurrido al cuestionario denominado *EFL Skills Emotions Scale*, validado por Pishghadam *et al.* (2016). Dicho cuestionario, basado a su vez en el *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ) (Pekrun *et al.* 2005), ofrece al estudiante nueve emociones, para que indique aquella o aquellas que experimenta más frecuentemente en relación con las destrezas lingüísticas y teniendo como referencia las cinco categorías que se le presentan por cada una de ellas: enseñanza de la competencia de comprensión escrita, actividades, evaluación, metodología y tratamiento del *reading* en el libro de texto. Las emociones evaluadas se agrupan de la siguiente manera: cuatro emociones positivas (diversión, esperanza, orgullo y alivio) y cinco emociones negativas (ira, ansiedad, desesperación, vergüenza y

aburrimiento), que Pekrun *et al.* (2005) consideran que son experimentadas frecuentemente por estudiantes universitarios. Asimismo, en el contexto del modelo cognitivo-emocional de Pekrun *et al.* (2002), Pekrun *et al.* (2005) consideran que los efectos de las emociones sobre el rendimiento deben considerarse no solo desde la perspectiva de las diferencias relacionadas con la dimensión de la valencia (positiva versus negativa), sino también con la dimensión de la activación (activación versus desactivación). La combinación de ambas dimensiones proporciona cuatro categorías de emociones en general, y de emociones académicas, en particular: activación positiva (diversión, esperanza, orgullo), desactivación positiva (alivio), activación negativa (ira, ansiedad y vergüenza) y desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento).

Si bien el cuestionario original se presenta en inglés, únicamente lo rellenaron en esta lengua los alumnos del Máster, cumplimentando los estudiantes del Grado una versión traducida al castellano. Puesto que el cuestionario es rápido en su cumplimentación, alrededor de 15 minutos, los participantes necesitaron únicamente de una sesión de clase para hacerlo, tras aceptar voluntariamente su participación en el presente estudio.

Análisis de datos

En este trabajo presentamos exclusivamente los datos relativos a la destreza de lectura que han sido analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 19. Puesto que el cuestionario había sido ya objeto de validación en el trabajo de Pishghadam *et al.* (2016) ya mencionado, se procedió directamente a estudiar los datos obtenidos. En un primer momento, se realizó un análisis descriptivo, calculando las medias y la desviación estándar, para lo que se contabilizaron las veces que los estudiantes habían mencionado experimentar las emociones analizadas en relación de las distintas categorías (enseñanza de la competencia de comprensión escrita, actividades, evaluación, metodología y tratamiento del *reading* en el libro de texto), considerando estas últimas de forma global, inicialmente y de forma separada, posteriormente. A continuación, se estudiaron los datos con el fin de determinar la idoneidad de las pruebas estadísticas a efectuar. Al no cumplirse los supuestos que conllevan la aplicación de pruebas paramétricas, se han realizado comparaciones de medias mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

Para tratar de ajustar más la muestra, se realizó la corrección de Bonferroni y se estableció el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, utilizándose para ello la herramienta de análisis disponible en Psychometrica (Lenhard y Lenhard, 2016).

Análisis y discusión de resultados

Los resultados se articulan en tono a las preguntas de investigación formuladas anteriormente, que no solo han guiado esta investigación, sino que nos permiten organizar los datos procediendo a su análisis, reflexión y discusión. Con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, se ha

realizado un análisis descriptivo de cada emoción, a nivel global, para determinar las emociones experimentadas en mayor y menor grado durante el proceso de aprendizaje del inglés en relación con la destreza de *reading*, tal y como puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por emociones

	n	media	d.t.
Diversión	194	1,0825	1,34025
Esperanza	194	1,0670	1,10610
Ansiedad	194	,8711	1,14670
Aburrimiento	194	,7629	1,01055
Alivio	194	,6649	1,09455
Vergüenza	194	,4072	,79776
Desesperanza	194	,3763	,80649
Orgullo	194	,3144	,80097
Ira	194	,0979	,49421

Fuente: Elaboración propia

Según los datos, las dos emociones más experimentadas son la diversión ante el aprendizaje ($1,08 \pm 1,34$) y la esperanza de éxito ($1,06 \pm 1,10$), emociones de activación positiva, mientras que la emoción positiva menos experimentada es la del orgullo, también emoción de activación positiva ($,314 \pm ,80$). Por lo que respecta a las emociones negativas, la más presente es la emoción de activación de la ansiedad ($,871 \pm 1,14$), seguida de la emoción de desactivación del aburrimiento ($,762 \pm 1,01$). Además, la emoción menos experimentada es la emoción de activación negativa de la ira: $,097 \pm ,492$. De estos datos se desprende que en los valores más altos predominan las emociones de activación, esto es, emociones que pueden tener una repercusión positiva en el aprendizaje y en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera. Siguiendo el planteamiento de Pekrun *et al.* (2002), aunque se puede pensar que las emociones negativas como la ira o la ansiedad reducen la motivación intrínseca, su naturaleza activa puede provocar un aumento de la motivación que permita hacer frente a los sucesos negativos que las causaron, reforzándose, así, tipos específicos de motivación extrínseca.

La diversión o disfrute ante el aprendizaje, emoción positiva relacionada con las tareas y una de las más analizadas (Dewaele y Dewaele, 2020; Dewaele y MacIntyre, 2014; Dewaele *et al.*, 2018; Jin y Jung Zhang, 2021), se caracteriza por centrar la atención de los estudiantes en el aprendizaje, promover su motivación para aprender y facilitar el uso de estrategias de aprendizaje profundo y la autorregulación del aprendizaje (Pekrun, 2014), por lo que es razonable prever un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Por su parte, la esperanza es definida por Snyder (1995, p. 355) como “the process of thinking about one’s goals, along with the motivation to move toward those goals (agency), and the ways to achieve those goals (pathways)”. Los estudiantes con altos valores de esperanza conceptualizan claramente sus objetivos y controlan mejor cómo alcanzarlos, permaneciendo centrados en la tarea y evitando, así, distracciones de la misma y posibles sentimientos y emociones negativas que pueden derivarse de ellas (Snyder *et al.*, 2002).

Finalmente, la ansiedad, que experimenta igualmente valores altos, puede tener efectos negativos sobre la comprensión ya que, como plantea Sellers (2000), los lectores con altos niveles de ansiedad tienden a experimentar pensamientos sin relación con la tarea que interfieren en la comprensión, pues limitan su recuerdo acerca de lo que han leído. Estos datos, que nos muestran altos valores de diversión y esperanza y, al mismo tiempo, altos valores de ansiedad, no hacen sino poner de manifiesto las condiciones contradictorias en relación con la ansiedad, ya señaladas por Gregersen (2020), pues observamos cómo los alumnos pueden experimentar simultáneamente altos valores de diversión y ansiedad o altos valores de ansiedad y esperanza, cuando, generalmente, los aprendices con ansiedad lingüística a menudo carecen de un sentido de esperanza (Clarke, 2003). Aunque la lectura no es considerada una actividad que provoque especialmente ansiedad, Saito *et al.* (1999) creen que esta actividad puede generarla potencialmente, especialmente cuando en el texto hay referencias culturales o se utilizan sistemas de escritura desconocidos por parte del alumnado.

En base a los datos, podemos concluir que los alumnos encuestados experimentan frecuentemente emociones positivas durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en relación con la lectura, resultados que contrastan con los obtenidos por Pishghadam *et al.* (2016) en los que predominan las emociones negativas frente a las positivas. Estas diferencias pueden venir determinadas por las desigualdades metodológicas en el tratamiento de la lectura en los contextos de ambos estudios. Asimismo, puede que los estudiantes contemplen las actividades de lectura y, de modo más general, las relacionadas con el escrito, menos exigentes a nivel emocional que aquellas que hacen intervenir la parte oral de la lengua.

La segunda pregunta de investigación nos lleva al análisis de las cinco categorías incluidas en el cuestionario con el objetivo de profundizar en el estudio de la destreza lectora. Así, se les preguntó específicamente sobre las emociones que experimentan en relación con la competencia de *reading*, de un lado, y con las actividades, evaluación, metodología y tratamiento en el libro de texto de dicha destreza, de otro. Se muestran, a continuación, las puntuaciones medias obtenidas para cada emoción:

Tabla 2: Estadísticos descriptivos por categorías

	Competencia		Actividades		Evaluación		Metodología		Libro de texto	
	media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.
Ira	,03	,159	,01	,101	,02	,142	,02	,124	,03	,159
Ansiedad	,08	,276	,15	,357	,41	,493	,09	,291	,14	,347
Vergüenza	,11	,311	,16	,372	,06	,232	,04	,199	,04	,187
Alivio	,12	,324	,12	,330	,13	,342	,15	,357	,14	,347
Diversión	,29	,454	,29	,454	,10	,305	,23	,420	,18	,381
Esperanza	,27	,447	,19	,394	,22	,413	,20	,398	,20	,398
Orgullo	,07	,259	,08	,268	,06	,242	,07	,251	,04	,187
Aburrimiento	,12	,324	,10	,298	,04	,199	,20	,402	,30	,461
Desesperanza	,05	,211	,04	,199	,12	,330	,09	,291	,07	,259

Fuente: Elaboración propia

Como puede comprobarse en la tabla 2, estos resultados más específicos son similares a los obtenidos de forma global, ya presentados para dar respuesta a nuestra primera pregunta de investigación. Los alumnos afrontan esta competencia de una forma positiva, alcanzando valores altos en emociones como la diversión ($,29 \pm,454$) y la esperanza ($,27 \pm,447$), y bajos en emociones negativas como la ira ($,03 \pm,159$) y la desesperanza ($,05 \pm,211$).

Si nos centramos en las actividades de *reading*, nos encontramos que, de nuevo, las dos emociones más experimentadas por el alumnado encuestado son la diversión ($,29 \pm,454$) y la esperanza ($,19 \pm,394$), aunque se muestran más esperanzados por el éxito ante la competencia en sí que ante la realización de las actividades. Por otro lado, las emociones menos experimentadas son, de nuevo, la ira ($,01 \pm,101$) y la desesperanza ($,04 \pm,199$).

Por lo que respecta a la evaluación, los resultados obtenidos indican que, en ese caso concreto, la emoción más experimentada es la ansiedad ($,41 \pm,493$), seguida de la esperanza ($,22 \pm,413$). Este valor alto con respecto a la ansiedad no es extraño, pues son la evaluación y las actividades orales los aspectos que más influencia tienen en la ansiedad (Horwitz *et al.*, 1986). Nuevamente, encontramos altos valores tanto de ansiedad como de esperanza, lo que, como hemos señalado anteriormente ponen en evidencia el carácter paradójico de la ansiedad. La ira es, de forma reiterada, la emoción menos experimentada ($,02 \pm,142$), aunque en este caso va acompañada en las posiciones bajas de la tabla por el aburrimiento ($,04 \pm,199$). En cuanto a la metodología utilizada para el desarrollo de la destreza lectora, la muestra indica que experimentan más frecuentemente diversión ($,23 \pm,420$), esperanza ($,20 \pm,398$) y aburrimiento ($,20 \pm,402$), lo que refleja una cierta contradicción en las emociones experimentadas ya que emociones opuestas como son la diversión y el aburrimiento han obtenido valores similares. Asimismo, en cuanto a esta categoría de estudio, la emoción menos experimentada vuelve a ser la ira ($,02 \pm,124$), seguida de la vergüenza ($,04 \pm,199$). Por último, si prestamos atención a cómo el libro de texto plantea la competencia de comprensión lectora, observamos que las emociones más presentes son el aburrimiento ($,30 \pm,461$) y la esperanza ($,20 \pm,398$), de nuevo dos emociones de categorías opuestas. Por su parte, son las emociones de la ira ($,03 \pm,159$), la vergüenza ($,04 \pm,187$) y el orgullo ($,04 \pm,187$) las menos experimentadas por el alumnado encuestado.

A la vista de estos resultados, en todas las dimensiones es la diversión la emoción más presente cuando los estudiantes enfrentan la competencia de *reading*, seguida de la esperanza ante el éxito. Estas emociones pueden tener efectos positivos en el desarrollo de esta destreza pues, de un lado, la diversión facilita el aprendizaje lingüístico y promueve el bienestar en el aprendizaje de lenguas (Li *et al.*, 2018), contribuyendo a la creación de un contexto favorable al aprendizaje efectivo, puesto en valor también por otros autores. Por otro, la esperanza, como ya hemos señalado permite al alumno focalizar su atención en los objetivos y en la tarea a realizar (Snyder *et al.*, 2002).

Entre las emociones negativas más experimentadas, destaca el aburrimiento en relación con la metodología y el tratamiento de la lectura en el libro de texto, que nos debe hacer reflexionar sobre los cambios que, al respecto, deberíamos realizar en estas categorías. El hecho de que, además, en otras obtenga valores bajos, como es el caso respecto de la evaluación, muestra coincidencia con las

conclusiones formuladas por Kruk (2016) acerca de la naturaleza cambiante de la emoción del aburrimiento de unas aulas a otras e incluso dentro de la misma aula. Sin embargo, estos resultados con respecto al aburrimiento y la lectura se contraponen con los aportados por Martín *et al.* (2006) quienes manifestaban que “traditional ways to cope with boredom have involved giving students choices, or increasing the stimulation of lecture or reading material”. En este sentido, tal y como manifiesta Bautista (2019, p. 43), “poco se puede hacer para estimular la lectura si lo que se les pide a los lectores no les resulta estimulante y atractivo”.

Por otro lado, teniendo en cuenta los estudios de Wilson (2016), podemos determinar que los alumnos encuestados en nuestro estudio no identifican ni la vergüenza ni la ira como influencias negativas para el aprendizaje desarrollado en el aula de idiomas, ya que, junto con la desesperanza, han sido las emociones menos experimentadas.

Finalmente, respondiendo a la última pregunta de investigación formulada, trataremos de verificar si existen diferencias significativas en cuanto a las emociones experimentadas por los informantes con respecto al *reading* atendiendo a la variable de formación específica recibida: alumnos del Grado de Educación Primaria que aún no han optado por ningún itinerario de especialización y aquellos que cursan el Itinerario de lenguas extranjeras, de un lado, y alumnos del Máster en Educación Bilingüe, de otro. Para ello, hemos procedido a realizar la comparación de medias mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, cuyos resultados recoge la tabla 3, si bien solo presenta las emociones para las que, contemplando la mencionada variable, las diferencias son estadísticamente significativas:

Tabla 3: Estadísticos de contraste: Formación específica

	Chi-cuadrado	gl.	sig. asintót.
Diversión C.R	18,422	2	,000
Vergüenza A.R	6,700	2	,035
Diversión A.R	13,241	2	,001
Ansiedad E.R	9,932	2	,007
Diversión E.R	27,108	2	,000
Diversión LT.R	22,232	2	,000

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las emociones en las que existían diferencias, se realizaron comparaciones por pares a través de la prueba U de Mann Whitney, aplicando, además, la corrección de Bonferroni para ajustar aún más la muestra ($\ddagger p < ,016$) y estableciendo el tamaño del efecto (*d* de Cohen), que resulta ser amplio para los tres grupos (Tabla 4):

Tabla 4: Pruebas de comparaciones por pares por Especialidad

	Primaria- Lengua Extranjera	Primaria- Máster Bilingüe	Lengua Extranjera- Máster Bilingüe
Diversión C.R	Z=-3,180; p=,001‡; d=1,166	Z=-3,318; p=,001‡; d=,968	Z=-,421; p=,674; d=3,124
Vergüenza A.R	Z=-1,995; p=,046; d=1,165	Z=-1,681; p=,093; d=,966	Z=,000; p=1,0000; d=3,08
Diversión A.R	Z=-3,527; p=,000‡; d=1,167	Z=-1,335; p=,182; d=,966	Z=-1,207; p=,227; d=3,209
Ansiedad E.R	Z=-3,099; p=,002‡; d=1,166	Z=-,774; p=,439; d=,965	Z=-1,894; p=,058; d=3,287
Diversión E.R	Z=-5,172; p=,000‡; d=1,169	Z=-,221; p=,825; d=,964	Z=-2,181; p=,029; d=3,321
Diversión LT.R	Z=-3,791; p=,000‡; d=1,167	Z=-3,569; p=,000‡; d=,968	Z=-,153; p=,878; d=3,096

‡ p<,016 (Corrección de Bonferroni)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las emociones experimentadas por los alumnos del itinerario de lengua extranjera y los alumnos del Máster de Educación Bilingüe, excepto en la emoción de la diversión para la evaluación del *reading*, siendo los alumnos de posgrado quienes la experimentan con mayor frecuencia. Estos resultados están en consonancia con la tesis de Dewaele y MacIntyre (2014), quienes mantienen que los alumnos con un alto nivel de lengua extranjera -los de Máster deben acreditar un nivel B2 para acceder a esta formación- tienen una mayor predisposición a la diversión. Es razonable pensar que, más allá de esta diferencia apuntada, no existan otras entre estudiantes que han optado voluntariamente por especializarse en inglés y dedicarse profesionalmente a su enseñanza.

Por lo que respecta a la comparación entre los alumnos de posgrado y los alumnos de Primaria que aún no cursan especialización, encontramos que las diferencias significativas se encuentran nuevamente en la emoción de la diversión asociada tanto a la competencia de *reading* en sí misma como al libro de texto. En ambos casos, dichas diferencias se posicionan a favor de los alumnos de posgrado y su explicación vendría determinada por el factor expuesto anteriormente.

Finalmente, en la comparación entre los alumnos de Primaria y los que se encuentran cursando el itinerario de especialización de lengua extranjera inglés, las diferencias significativas están presentes entre todos los pares comparados, a favor de los alumnos de cuarto curso en todas las emociones positivas y de los alumnos de tercer curso en cuanto a las emociones negativas se refiere. En este sentido, nuestros estudios son similares a los planteados por Autores (2020) quienes manifestaban la existencia de una correlación entre la intención de cursar la especialidad en inglés y la frecuencia de las emociones positivas. Asimismo, nuestras conclusiones coinciden con los resultados expuestos por

Reilly y Rosas (2019) quienes mantienen que los alumnos con un nivel más bajo en lengua extranjera advierten emociones negativas más frecuentemente.

Conclusiones

En esta investigación se han analizado las emociones experimentadas por estudiantes en una Facultad de Educación española con respecto a la comprensión lectora. Tras los resultados obtenidos, concluimos que, para la primera pregunta de investigación planteada, los alumnos encuestados han experimentado más frecuentemente emociones positivas que negativas en relación con la destreza de *reading*, siendo la diversión y la esperanza las más habituales y la ansiedad la emoción negativa más sentida por los estudiantes.

Por lo que respecta a la segunda pregunta de investigación, los resultados muestran que las emociones mencionadas de diversión y esperanza son las más experimentadas en relación con esta destreza, las actividades y la metodología. Sin embargo, en la evaluación, los alumnos manifiestan sentir más niveles de ansiedad, mientras que, en lo referente al libro de texto, la emoción más presente es el aburrimiento, emoción de marcado carácter negativo. Por otro lado, en lo que se refiere a la emoción menos experimentada, la ira resulta ser la emoción menos registrada en las cinco categorías expuestas.

Finalmente, en cuanto a la última pregunta de investigación los resultados indican que existen diferencias significativas entre los alumnos del Grado en Educación Primaria sin especialización y los que se encuentran cursando el itinerario de Lenguas Extranjeras –inglés-, siendo estos últimos los que han experimentado más frecuentemente emociones positivas.

A la luz de los resultados obtenidos, resulta fundamental indagar en los distintos elementos que giran en torno a la lectura y que influyen en ella ya que, como indican Melguizo y Roldán (2019, p. 134-135), “en el ser humano las actitudes que predominan hacia la lectura son de tipo emocional, es decir, se lee porque se considera una recompensa, nos entusiasma o nos interesa”. Asimismo, es necesario que empecemos a construir en nuestros alumnos, tal y como señala Bautista (2019, p. 45), “una mirada reflexiva sobre su propio acto lector”, con el fin de tratar de definir los posibles efectos que dichas emociones pueden producir en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Hascher, 2010) y en el desarrollo de su competencia lectora.

El cuestionario utilizado no nos permite determinar exactamente las causas por las que los estudiantes encuestados experimentan aburrimiento, especialmente en lo concerniente a la metodología seguida para trabajar el *reading* en clase, así como respecto del tratamiento que de esta destreza plantean los libros de texto. A pesar de ello, creemos necesario recordar algunas cuestiones puestas de manifiesto por diversas investigaciones que abogan por un enfoque interactivo de la lectura, “el más completo y consistente”, en palabras de Cassany *et al.* (2007), que evite una atención casi exclusiva en la descodificación del texto y dé cabida a los tratamientos de nivel alto, pues el acceso al sentido se hace no solo en base al conocimiento del código lingüístico sino también al conocimiento

del funcionamiento textual e intertextual. Es necesario pues, que el diseño de las actividades que propongamos respete, como señala Hernández (2007), los procesos implicados en la lectura.

Asimismo, es importante contemplar una fase de prelectura, que facilite el reconocimiento del texto, la movilización de conocimientos previos y la anticipación y formulación de hipótesis sobre el contenido. En este sentido, del análisis efectuado por Zafiri y Kaskani (2021) en relación con las actividades de *reading* en los libros de texto, se desprende que esta fase, en opinión del profesorado, no es tratada adecuadamente en todos los materiales evaluados. Igualmente, durante la fase de lectura resulta clave que el estudiante trabaje con consignas de lectura que guíen su comprensión del texto, de un lado, y los mantenga activos, de otro. No podemos olvidar que son los objetivos de lectura, así como los tipos de texto, los que determinan las estrategias de lectura idóneas para alcanzarlos. A este respecto Kung (2017) aconseja a los profesores de LE que aumenten la conciencia de las estrategias de lectura que utilizan sus alumnos animándoles a utilizar aquellas que resulten más eficaces y cuya elección puede ser también el resultado de una discusión en grupo por parte de los estudiantes. Por lo que respecta a los textos incluidos en los manuales para el trabajo sobre la lectura, es necesario que respondan a un análisis de necesidades de lectura e intereses del alumnado. En este sentido, como indica Kung (2017), los materiales de lectura auténticos son eficaces para la comprensión lectora en ILE porque están más relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes. Igualmente, es importante que dichos textos contengan esquemas de contenido y formales reconocibles lo que, sin duda, contribuirá a aumentar su carácter significativo.

Por otro lado, aunque en el presente trabajo se han identificado las emociones que están más presentes en los alumnos encuestados en cuando a la destreza de *reading* y de las cinco categorías en las que se ha estructurado este estudio, consideramos importante profundizar en el análisis de las emociones en relación con el resto de destrezas lingüísticas con el fin de ofrecer a los docentes respuestas para poder afrontar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera más centrado en el alumnado y en las emociones que experimentan en el trabajo sobre cada una de las competencias. Además, creemos necesario que los alumnos sean conscientes de sus propias emociones pues, como señala Oxford (2015, p. 386), “knowing that emotions can be managed, controlled, shaped, and transformed makes the learner less of a purely passive recipient and more of an agent in the emotion game”.

Finalmente, debemos comentar algunas limitaciones de este estudio. A pesar de contar con una muestra nada desdeñable, ya comentamos anteriormente que el proceso de selección se realizó por muestreo incidental. Por ello, es necesario replicar la investigación para darle mayor validez a los resultados, comprobando si están en consonancia con los de futuros trabajos y profundizando en las causas de las emociones negativas para poder realizar así, con mejor conocimiento de causa, propuestas ajustadas que conlleven una mejora del proceso de comprensión escrita en las aulas de inglés.

Referencias

- ARNOLD, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 368 p.
- BAUTISTA GARCÍA, A. 2019. Una experiencia de comprensión lectora en aulas universitarias. In: M. LÓPEZ-PÉREZ; G. DE LA MAYA RETAMAR (eds.). *Lectura y educación literaria*. Badajoz, Diputación de Badajoz, p. 39-45.
- BAILEY, K.M. 1995. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: H.D. BROWN; S. GONZO, (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Regents, p. 67-103.
- BISQUERRA ALZINA, R. 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, Editorial Síntesis, 254 p.
- CASACUBERTA, D. 2000. *Qué es una emoción*. Barcelona, Crítica, 304 p.
- CASSANY, D.; SANZ PINYOL, G.; LUNA, M. 2007. *Enseñar lengua*. 12ª ed, Barcelona, Graó, 575 p.
- CHEN, J. 2016. Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, **55**:68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- CLARKE, D. 2003. Faith and hope. *Australian Psychiatry*, **11**(2):164-168. <https://doi.org/10.1046/j.1039-8562.2003.00550.x>
- COOK, T. 2006. *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language*. Los Angeles, CA. Tesis (Doctorado). Universidad de California del Sur, 320 p.
- DAMASIO, A. 2005. *En busca de Spinoza*. Madrid, Crítica, 384 p.
- DE LA MAYA RETAMAR, G.; LÓPEZ PÉREZ, M. 2020. Emociones ante el aprendizaje del inglés de futuros profesores de educación primaria. In: G. DE LA MAYA RETAMAR; M. LÓPEZ-PÉREZ, M.(eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Marcial Pons, p. 93-109. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9vr.9>
- DEWAELE, J.-M.; DEWAELE, L. 2017. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, **1**(1):12-22, <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- DEWAELE, J.-M.; DEWAELE, L. 2020. Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotion. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **10**(1):45-65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>
- DEWAELE, J.-M.; MACINTYRE, P. D. 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. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

- DEWAELE, J.-M.; WITNEY, J.; SAITO, K.; DEWAELE. 2018. Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, **22**(6):676-697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York, Routledge, 274 p. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- FAYA CERQUEIRO, F.; MARTÍN-MACHO HARRISON, A. 2019. Collaborative reading tasks in the English classroom: A game designed with Socrative . In: M. LÓPEZ-PÉREZ; G. DE LA MAYA RETAMAR (eds.). *Lectura y educación literaria*. Badajoz, Diputación de Badajoz, 2019, 89-97.
- FONCUBIERTA, J. M.; FONSECA, M. C. 2018. Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, **28**:11-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J.-M. (eds.). 2017. *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational*. Bristol, Multilingual Matters, 248 p. <https://doi.org/10.21832/9781783097722>
- GOLEMAN, D. 1996. *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 514 p.
- GRABE, W. 2014. Key issues in L2 reading development. In: X. DENG; R. SEOW (eds.), *Alternative Pedagogies in the English Language & Communication Classroom*. Singapore, Centre for English Language Communication, p. 8-18.
- GREGERSEN, T. 2020. Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **10**(1):67-87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>
- HAMEDI, S.M.; PISHGHADAM, R.; FADARDI, J. S. 2020. The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice*, **19**:211–238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>
- HASCHER, T. 2010. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, **9**(1):13-28. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.13>
- HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. 2007. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, **5**.
- HORWITZ, K. 2010. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, **43**(2):154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, **70**(2):125-132. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- JIN, Y. y JUN ZHANG, L. 2021. The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*; **24**(7):948-962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526253>

- KASBI, S. y SHIRVAN, M. E. 2017. Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(2):1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0026-y>
- KIMURA, H. 2017. Foreign Language Listening Anxiety: A Self-Presentational View. *International Journal of Listening*, 31:142-162. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1222909>
- KRASHEN, S. D. 1985. *The input hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 128 p.
- KRUK, M. 2016. Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study. *Nowy wymiar filologii*, 1:252-263.
- KRUK, M.; ZAWODNIAK, J. 2018. Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture*. Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski, p. 77-191.
- KUNG, F.-W. 2019. Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1):93-104. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252>
- KUSUMANINGPUTRI, R.; TRI AYU, N.; WISASONGKO, W. 2018. Second language writing anxiety of Indonesian EFL students. *Lingua Cultura*, 12(4). <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4268>
- LENHARD, W.; LENHARD, A. 2016. *Calculation of Effect Sizes*. Dettelbach: Psychometrica. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- LI, C.; JIANG, G.; DEWAELE, J.-M. 2018. Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. *System*, 76:183-196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- LIEN, H.-Y. 2016. Effect of EFL Individual learner's variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports*, 119(1):124-135. <https://doi.org/10.1177/0033294116659711>
- LÖFVENIUS, J. 2020. *Speech is silver and silence is golden? An investigating study regarding a group of Swedish eighth-grade students' perceived foreign language speaking anxiety*. Tesis (Maestría). Universidad de Halmstad. 47 p.
- LÓPEZ-PÉREZ, M.; DE LA MAYA RETAMAR, G. 2022. En prensa. Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: análisis de las distintas destrezas lingüísticas. *Delta Jorunal*, 38(2):29 p. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202149046>
- MACINTYRE, P. 2017. An overview on language anxiety research and trends in its development. In: C. GKONOU; M. DAUBNEY, M.; J.-M. DEWAELE, (eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol, Multilingual Matters, p. 11-30. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>

- MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. 2012. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **2**(2):193-213. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2012.2.2.4>
- MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. 1991. Language anxiety: its relation to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, **41**(4):513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MACINTYRE, P. D.; VINCZE, L. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **7**(1):61-88. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2017.7.1.4>
- MACKLEM, G. L. 2015. *Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Heidelberg, Springer, 96 p.
- MARTIN, M.; SADLO, G.; STEW, G. 2006. The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, **3**(3):193-211. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp066oa>
- MELGUIZO MORENO, E.; ROLDÁN MOLINA, N. 2019. Fomento de la lectura en Educación Primaria: ¿ilusión o desinterés? In: M. LÓPEZ-PÉREZ; G. DE LA MAYA RETAMAR (eds.), *Lectura y educación literaria*. Badajoz, Diputación de Badajoz, p. 133-145.
- MÉNDEZ LÓPEZ, M. G. 2011. The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, **13**(2):43-57. <https://doi.org/10.14483/22487085.3764>
- MÉNDEZ LÓPEZ, M. G.; PEÑA AGUILAR, A. 2013. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Issues in Teacher's Professional Development*, **15**(1):1-13.
- NASSAJI, H. 2014. The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching*, **47**:1-37. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000396>
- OCHOA DE ALDA, J. *et al.* 2019. Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las Ciencias*, **37**(2):43-61. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2598>
- OXFORD, R. L. 2015. Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **5**(3): 371-393. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2015.5.3.2>
- PEKRUN, R. 2014. *Emotions and learning*. Geneva, IBE Publications.
- PEKRUN, R. *et al.* 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, **36**(1):36-48. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.10.002>
- PEKRUN, R.; GOETZ, T.; PERRY, R. P. 2005. *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)-User's Manual*. Munich, Department of Psychology, University of Munich, 54 p.

- PEKRUN, R. *et al.* 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37:91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- PINIEL, K.; ALBERT, A. 2018. Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1):127-147. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.1.6>
- PISHGHADAM, R.; ZABETIPOUR, M.; AMINZADEH, A. 2016. Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3):508-527.
- PULIDO ACOSTA, F.; HERRERA CLAVERO, F. 2017. La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2):29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- REILLY, P.; ROSAS, J. S. 2019. The achievement emotions of English language learners in Mexico. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1):34-48.
- ROSS, A. S.; STRACKE, E. 2016. Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3):272-291. <https://doi.org/10.1075/ara1.39.3o4ros>
- SADIGHI, F.; DASTPAK, M. 2017. The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education y Literacy Studies*, 5(4):111-115. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>
- SAITO, Y.; HORWITZ, E. K.; GARZA, T. J. 1999. Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2):202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- SELLERS, V. 2000. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5):512-521. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>
- SNYDER, C. R. 1995. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counselling and Development*, 73:355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- SNYDER, C. R. *et al.* 2002. Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, 94(4). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- SPARKS, R., GANSCHOW, L. 2007. Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40:260-287. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x>
- SPARKS, R., PATTON, J. 2013. Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning*, 63:870-895. <https://doi.org/10.1111/lang.12025>
- SPARKS, R. L. *et al.* 2018. High school Spanish students and foreign language reading anxiety: déjà vu all over again all over again. *The Modern Language Journal*, 102(3):533-556. <https://doi.org/10.1111/modl.12504>

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

ZAFIRI, M.; KASKANI, A. 2021. Evaluating the Reading Components of B1 Level Textbooks. The case of Connect B1 and Incredible 5. *Journal of English Language and Literature*, 15(1). <https://doi.org/10.17722/jell.v15i1>

Anexos

Cuestionario sobre las Emociones Aplicadas al desarrollo de las competencias básicas en lengua inglesa

El cuestionario que se os presenta está elaborado con la finalidad de analizar diversos aspectos relacionados sobre cómo las emociones influyen en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas (*Reading, Speaking, Writing, Listening*). Este cuestionario es totalmente anónimo, por eso se pide que sea contestado con sinceridad absoluta. Gracias por vuestra colaboración.

READING

- 1 What emotion/s do you have when your English language teacher is teaching reading skill?
Anger Anxiety Shame Relief Enjoyment Hope Pride Boredom Hopelessness
- 2 What emotion/s do you have when you are doing reading skill tasks?
Anger Anxiety Shame Relief Enjoyment Hope Pride Boredom Hopelessness
- 3 What emotion/s do you have when you are taking a reading skill test?
Anger Anxiety Shame Relief Enjoyment Hope Pride Boredom Hopelessness
- 4 What emotion/s do you have to the teaching method of reading skill?
Anger Anxiety Shame Relief Enjoyment Hope Pride Boredom Hopelessness
- 5 What emotion/s do you have to the reading skill section of the English language book?
Anger Anxiety Shame Relief Enjoyment Hope Pride Boredom Hopelessness

Cuestionario adaptado de Pishgadam *et al.* (2016)

Submetido: 19/12/2021

Aceito: 22/03/2022