

El impacto de las emociones positivas en el rendimiento académico: estudio aplicado al ámbito del español lengua extranjera

Clara Ureña Tormo - Universitat Politècnica de València
curetor@idm.upv.es

Rebut / Received: 03-03-23

Acceptat / Accepted: 04-05-23

Resum. L'impacte de les emocions positives en el rendiment acadèmic: estudi aplicat a l'àmbit de l'espanyol llengua estrangera. La importància de les emocions en l'adquisició d'una llengua estrangera és un fet àmpliament constatat. Partint d'ací, este article presenta un estudi que examina el nivell d'intensitat amb què trenta-nou estudiants d'espanyol experimenten determinades emocions abans i després de dos exàmens: un d'oral i un d'escrit. Com a instrument metodològic, s'ha utilitzat una versió adaptada de l'*Achievement Emotions Questionnaire* i del *Cuestionario de experiencias emocionales*, en la qual els participants han valorat el nivell d'intensitat associat a dotze emocions. Els resultats mostren que les emocions positives, entre les quals destaquen l'alegria, la tranquil·litat, l'orgull, l'alleujament i la satisfacció, ressalten davant de les negatives, tant abans com després dels dos exàmens. A més, de manera consistent amb estudis previs, s'ha comprovat que les emocions plaents (un nivell alt de tranquil·litat i nivells baixos de frustració, por, vergonya i tristor) es relacionen positivament amb un millor rendiment acadèmic.

Paraules clau: espanyol llengua estrangera, emocions, rendiment acadèmic, examen oral, examen escrit.

Abstract. The impact of positive emotions on academic performance: an applied study in the field of Spanish Foreign Language. It is widely recognized the importance of emotions in the acquisition of a foreign language. On this basis, this paper reports on a study that examines the level of intensity with which 39 students of Spanish experience certain emotions before and after two exams: one oral and one written. As a methodological tool we used an adapted version of the *Achievement Emotions Questionnaire* and *Cuestionario de experiencias emocionales*, in which

the participants assessed the level of intensity associated with twelve emotions. The results show that positive emotions (joy, tranquility, pride, relief, and satisfaction) stand out compared to negative ones both before and after the two tests. In addition, consistently with previous studies, we found that pleasurable emotions (a high level of calmness and low levels of frustration, fear, shame, and sadness) are positively related to better academic performance.

Keywords: Spanish Foreign Language, emotions, academic performance, oral exam, written exam.

1. Introducción

La mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) se ha centrado en examinar los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lengua, de manera que el estudio del componente emocional ha ocupado un lugar secundario (MacIntyre y Vincze, 2017). No obstante, con el tiempo, se ha demostrado que existe una conexión inseparable entre los procesos cognitivos y las emociones implicadas en la adquisición de la lengua, lo que justifica la importancia de integrar el componente emocional en las investigaciones lingüísticas sobre este tema (Pavlenko, 2005). Aunque los primeros estudios sobre la influencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se centraban sobre todo en la ansiedad (Horwitz *et al.*, 1986) y la motivación (Gardner, 1985), en los últimos años se ha producido un crecimiento exponencial en el número de investigaciones que abordan la experiencia emocional del alumnado teniendo en cuenta un amplio espectro de emociones, tanto positivas como negativas (Dewaele y Li, 2020).

Poniendo el foco en las emociones positivas, la psicología positiva se presenta como un enfoque desde el que abordar la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 a partir del movimiento humanístico aplicado a la enseñanza de lenguas, la construcción de emociones positivas, los modelos de motivación y el concepto del “filtro afectivo” (MacIntyre y Mercer, 2014). Esta perspectiva de estudio, que concibe al aprendiente desde varias dimensiones —práctica, humana y social—, promueve la construcción de experiencias positivas en el alumnado con el fin de mejorar su proceso de adquisición de la lengua (MacIntyre y Mercer, 2014). En efecto, se ha comprobado que las emociones positivas repercuten favorablemente en los resultados de aprendizaje, el rendimiento académico y otras variables psicoafectivas (Dewaele *et al.*, 2018; Pekrun *et al.*, 2002).

Los estudios desarrollados desde esta perspectiva se han ocupado principalmente de la adquisición del inglés LE/L2, en contraste con lo que concierne al español LE/L2, ámbito en el que la investigación sobre el componente emocional se encuentra actualmente en un punto emergente. A pesar de los avances expuestos en contribuciones como las de Marcos-Llinás (2007), Sánchez-Vizcaíno y Fonseca Mora (2019) y Ureña Tormo (en prensa), el conocimiento sobre el impacto de la experiencia emocional en la

enseñanza-aprendizaje del español todavía es incipiente, por lo que es necesario seguir explorando este campo, abordando las emociones en general, pero también centrándose en las emociones positivas en particular, como en el presente estudio.

En concreto, este artículo presenta un estudio empírico realizado con 39 aprendientes de español en el que se analizan las emociones que experimentan cuando realizan dos pruebas de evaluación: un examen oral y un examen escrito. Adicionalmente, se examina la manera en que la experiencia emocional positiva del alumnado influye en su rendimiento académico, a partir de las calificaciones obtenidas en sendos exámenes. Para ello, tras esta introducción, presentamos un repaso de las principales contribuciones sobre la adquisición de LE/L2 desarrolladas desde la psicología positiva; exponemos los antecedentes al procedimiento metodológico adoptado; describimos la investigación llevada a cabo, sus principales resultados y la discusión de estos; y concluimos con unas reflexiones finales.

2. Las emociones en la enseñanza-aprendizaje de LE/L2

Las emociones son un fenómeno presente en prácticamente todas las actividades que realiza el individuo, entre ellas, la de aprender una lengua extranjera (MacIntyre y Vincze, 2017). Aunque el estudio de las emociones tiene un largo recorrido en distintas áreas de conocimiento, la llegada de la psicología positiva ha supuesto un cambio de paradigma al impulsar el interés por las emociones positivas (MacIntyre y Vincze, 2017). Basándose en la psicología humanística, pero con un enfoque empírico más destacado, la psicología positiva se apoya sobre tres pilares: a) la experiencia positiva del individuo, b) la personalidad positiva y c) las comunidades e instituciones positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La aplicación de esta perspectiva a la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 parte del precepto básico de que es necesario prestar atención a los aspectos socioafectivos del alumnado, considerar su bienestar durante el proceso de aprendizaje, promover su positividad y proporcionarle apoyo en el logro de sus objetivos (MacIntyre y Mercer, 2014). En concreto, se propone al profesorado combinar la educación de la lengua con la educación positiva, integrando los principios de la psicología positiva en la práctica docente, con el objetivo de fomentar las emociones positivas en los aprendientes, aliviar el estrés y conseguir un mayor bienestar, con la intención de lograr un aprendizaje más efectivo (Dewaele y Li, 2020).

Aunque los resultados sobre el impacto de las emociones en la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 no son concluyentes, está comprobado que la experiencia emocional del estudiante en el contexto académico condiciona, entre otros aspectos, su rendimiento académico (Garret y Young, 2009), la variable examinada en el presente artículo. Según Pekrun *et al.* (2011), los estudios sobre esta cuestión apuntan que, en general, las emociones positivas con activación alta (p. ej., diversión, esperanza u orgullo) influyen de manera favorable en el rendimiento académico, mientras que las emociones negativas

con activación baja o calmadas (p. ej., aburrimiento) producen el efecto contrario y afectan negativamente. Por su parte, la relación entre las emociones negativas con activación alta (p. ej., vergüenza o enfado) y el rendimiento académico es más compleja, pero se considera que los efectos negativos que producen son superiores a los posibles beneficios.

Más concretamente, Lee (2014) comprobó que la diversión, la esperanza y el orgullo se relacionan positivamente con el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de secundaria, mientras que la correlación se convierte en negativa cuando experimentan emociones negativas como la ansiedad, el enfado, el aburrimiento y la desesperanza. En otro estudio realizado con un grupo de estudiantes chinos, Shao *et al.* (2019) observaron que estos experimentan más emociones positivas y menos negativas cuando se dan estas dos condiciones: se sienten seguros de su nivel de competencia en la LE y las actividades propuestas les parecen interesantes. Además, estos estudiantes también son más propensos a obtener una calificación superior en el examen.

En un estudio similar, Teimouri (2018) analizó la posible conexión entre la vergüenza y la culpabilidad con respecto a la motivación y el rendimiento académico. Según los resultados, la vergüenza se relaciona negativamente con la motivación y el rendimiento, mientras que la culpabilidad lo hace de forma positiva. Es decir, los participantes están menos motivados y sus resultados de aprendizaje son menos satisfactorios cuando sienten un nivel mayor de vergüenza y menor de culpabilidad. En un estudio con participantes japoneses, Saito *et al.* (2018) abordaron la diversión y la motivación y observaron, por una parte, que estos dos fenómenos están directamente influenciados por el uso y la práctica oral de la LE, y, por otra parte, que la diversión correlaciona positivamente con un rendimiento académico superior a corto y a largo plazo. En esta línea, Dewaele *et al.* (2018) comprobaron que los participantes que se divierten más aprendiendo la LE sienten menos ansiedad y obtienen un mayor rendimiento académico.

En otro orden de cosas, para Richards (2020), la experiencia emocional de los estudiantes puede examinarse en diferentes situaciones del contexto educativo, por ejemplo, cuando realizan actividades en grupo o individuales, cuando utilizan la LE para hablar delante de los compañeros, cuando reciben la retroalimentación del profesor en público o en privado, etc. Además de las actividades mencionadas, un procedimiento básico en el ámbito académico es la realización de exámenes de evaluación, a partir de los cuales los alumnos reciben una calificación. Como ya se ha indicado, el contexto en el que se desarrolla nuestro estudio corresponde a dos exámenes de español LE: uno oral y uno escrito.

Ante un examen, se estima que entre el 25 % y el 40 % del alumnado experimenta ansiedad, lo que afecta negativamente a sus notas (Salend, 2012). Según este autor, existen diferentes factores que pueden activar emociones negativas en los estudiantes antes de un acto de evaluación, desde sus características individuales, hasta la relación que mantienen con los compañeros y el tipo de actividades que incluye la prueba. Por su parte, Young (1991) señala que algunos factores agravantes de la ansiedad y la frustración

son que el examen evalúe contenidos diferentes a los abordados en clase e incluya un tipo de preguntas con las que los estudiantes no están familiarizados.

Continuando con esta cuestión, más recientemente, Bata y Castro (2021) han utilizado la plataforma *Oxford Learning*¹ para clasificar las causas de la ansiedad y las emociones negativas en dos tipos. Distinguen, por una parte, motivos relacionados con la situación (p. ej., limitaciones de tiempo, falta de preparación, problemas de comprensión del examen, actitud del examinador, etc.) y, por otra parte, razones vinculadas al estado mental-emocional del alumno (p. ej., miedo a obtener una calificación baja, sensación de falta de control, miedo a decepcionarse a sí mismo o a la familia, baja autoestima, etc.).

Para reducir la ansiedad y las emociones negativas ante un examen, es fundamental diseñar pruebas justas que reflejen los contenidos tratados en clase e incluyan actividades de la misma tipología que las realizadas previamente (Young, 1991). Además, el formato del examen debe ser claro, legible y presentar las preguntas debidamente organizadas (Salend, 2012). A ello cabe añadir la importancia de crear un ambiente de clase agradable y garantizar que la práctica docente y el comportamiento del profesorado sean adecuados (Young, 1991).

3. Herramientas de análisis de la experiencia emocional

Del conjunto de metodologías existentes para estudiar las emociones en contextos académicos, destacan los procedimientos basados en autoevaluar la propia experiencia emocional, a partir de series de emociones que deben valorarse mediante un diferencial semántico o una escala de Likert. En este sentido, el cuestionario se presenta como un instrumento válido, sencillo y accesible para llevar a cabo la toma de datos siguiendo esta metodología. En los apartados 3.1. y 3.2. se presentan dos cuestionarios diseñados para registrar las emociones humanas, los cuales han servido de base para preparar el material de nuestro estudio, descrito en el apartado 4.3.2.

3.1. *El Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*

Junto a la teoría abierta y construida de las emociones positivas (*Broaden and Build Theory of Positive Emotions*) de Fredrickson (2004 [1998]), la teoría del control-valor (*Control-Value Theory*) constituye una de las principales propuestas de la psicología positiva. Desarrollada por Pekrun y sus colaboradores, la teoría del control-valor aborda las emociones vinculadas a contextos educativos y ha servido de base en el diseño y la validación del *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ) (Pekrun *et al.*, 2002), dirigido a examinar las principales emociones del alumnado en tres momentos clave

1. Enlace de acceso: <https://www.oxfordlearning.com/>

del aprendizaje: al asistir a clase (*class-related*), al estudiar (*learning-related*) y al realizar exámenes (*test-related*). En total, el cuestionario incluye 80 descriptores distribuidos en tres bloques correspondientes a los momentos indicados que evalúan estas nueve emociones: diversión, esperanza, orgullo, alivio, enfado, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. En cada descriptor, se especifica si la experiencia emocional que se evalúa ocurre antes, durante o después de una determinada actividad académica. En cada caso, los estudiantes deben valorar su experiencia emocional en una escala de Likert de cinco puntos en la que 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 5, “totalmente de acuerdo”. La Tabla 1 muestra una parte del tercer bloque del cuestionario descrito, que evalúa la experiencia emocional antes de realizar un examen.

TABLA 1. FRAGMENTO DE MUESTRA DEL AEQ. FUENTE: PEKRUN *ET AL.* (2005, p. 43).

| BEFORE TAKING THE TEST / EXAM | | | | |
|--|---|---|---|----------------|
| The following questions pertain to feelings you may experience BEFORE taking a test or an exam. Please indicate how you feel, typically, before taking a test or an exam. | | | | |
| Strongly Disagree | | | | Strongly Agree |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 156. I look forward to the exam. | | | | |
| 157. I worry whether I have studied enough. | | | | |
| 158. I start studying for the exam with great hope and anticipation. | | | | |
| 159. I get angry over time pressures which don't leave enough time to prepare. | | | | |
| 160. I'm so proud of my preparation that I want to start the exam now. | | | | |
| 161. My hopelessness robs me of all my energy. | | | | |
| 162. I can't even think about how embarrassing it would be to fail the exam. | | | | |
| 163. Because I enjoy preparing for the test, I'm motivated to do more than is necessary. | | | | |
| 164. I have lost all hope that I have the ability to do well on the exam. | | | | |
| 165. I feel sick to my stomach. | | | | |

3.2. El Cuestionario de experiencias emocionales (CEE)

En el marco de estudio de las lenguas de herencia, Gallego *et al.* (2020) diseñaron y validaron el *Cuestionario de experiencias emocionales* (CEE), utilizado para establecer el nivel de aculturación emocional² de personas migrantes tomando como referencia los patrones emocionales de la comunidad de acogida. La estructura del cuestionario comprende dos partes: en la primera, el encuestado debe pensar en una situación en la que se sintió bien en los últimos tres meses; en la segunda, debe repetir la misma

2. La *aculturación emocional* se define como los cambios en los patrones emocionales de las personas que se trasladan a una cultura diferente (Gallego *et al.* 2020).

tarea, pero en relación con una situación en la que se sintió mal. Tras responder unas preguntas sobre las situaciones descritas, el individuo recibe un listado con veintidós emociones para que señale en una escala de Likert de siete puntos en qué nivel de intensidad experimentó cada emoción.

Para seleccionar las emociones, Gallego *et al.* (2020) tuvieron en cuenta su valencia (positiva / negativa) y activación (alta / baja)³, y procuraron que todas las categorías estuvieran representadas en el conjunto. Así, se incluyeron cinco emociones con valencia positiva y activación alta (*alegría, entusiasmo, sorpresa, contenta/lo, orgullosa/o*); seis emociones con valencia negativa y activación alta (*angustia, enfado, frustración, miedo, vergüenza, culpa*); seis con valencia positiva y activación baja (*alivio, confianza, respeto, tranquilidad, satisfecho, amistad*); y cinco con valencia negativa y activación baja (*nostalgia, pereza, indiferente, solo, tristeza*).

4. Desarrollo del estudio

4.1. Preguntas de investigación

El estudio aborda las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué emociones se experimentan con más intensidad antes y después de realizar un examen oral y un examen escrito de español LE?
2. ¿Existen diferencias en las emociones que se experimentan con más intensidad antes y después de realizar un examen oral en comparación con un examen escrito?
3. ¿El tipo de emociones que se experimentan más intensamente en un examen oral y un examen escrito correlacionan con el rendimiento académico obtenido en cada prueba?

4.2. Participantes⁴

Los participantes son 39 estudiantes de español de nivel B2 según una prueba de nivel realizada al inicio del segundo semestre del curso 2021-2022. Tienen una media de 23 años y la mayoría procede de países europeos; además, hay dos alumnos de Marruecos y Canadá. Los participantes están realizando una estancia académica en la Universitat Politècnica de València (España) como beneficiarios del programa de intercambio Erasmus y cursan estudios de grado o máster en distintas especialidades de las ramas

3. Según Posner *et al.* (2005), la *valencia* determina el nivel de placer asociado a una emoción, lo que permite establecer un continuo de emociones con valencia positiva (próximas al placer) y valencia negativa (próximas al desagrado). La *activación*, por su parte, se dispone en un continuo que distingue las emociones que tienen activación alta y producen excitación de las que tienen una activación baja y son calmadas.

4. Los participantes dan su consentimiento para que sus datos se utilicen de forma anónima con fines de investigación.

de Ingeniería, Arquitectura y Administración y Dirección de Empresas. Además de las asignaturas específicas de cada titulación, los participantes cursan la asignatura “Español General IV-B2”, de forma que asisten de manera regular a clases de español, distribuidas en dos sesiones semanales de 1h 30’ cada una, durante el segundo semestre del curso 2021-2022.

4.3. Procedimiento e instrumentos

El estudio se desarrolló durante el mes de mayo de 2022 en dos sesiones de clase: la primera coincidió con el examen oral y la segunda, con el examen escrito. En cada sesión se utilizó una ficha de trabajo que contenía dos tablas donde se recogían las emociones seleccionadas para que los participantes evaluaran el nivel de intensidad con el que las experimentaban. A continuación, se describen los exámenes y las fichas.

4.3.1. Exámenes

Como parte de la asignatura, los participantes hicieron dos exámenes al final del curso académico. El examen oral consistía en realizar una exposición en grupo durante 10 minutos sobre un tema preparado previamente y responder de manera espontánea a las preguntas planteadas por la profesora sobre el tema de la exposición. Los estudiantes tuvieron dos semanas para preparar el examen y diseñar una presentación audiovisual de apoyo, aunque no se les facilitaron las preguntas exactas que debían responder. Cabe señalar que, durante las clases de la asignatura, el alumnado participaba de manera habitual en actividades dirigidas a mejorar su producción oral.

Por su parte, el examen escrito, con una duración de 1,5 h, iba dirigido a evaluar las destrezas de la comprensión lectora y la comprensión auditiva⁵, cada una a partir de dos actividades, e incluía además cinco ejercicios de gramática y vocabulario sobre contenidos de nivel B2 tratados durante el semestre. La tipología de actividades propuesta contenía preguntas de opción múltiple, de verdadero o falso, de relacionar enunciados y de completar huecos. Este tipo de ejercicios se había trabajado previamente en el aula, de forma que el alumnado estaba familiarizado con ellos. Asimismo, en las actividades de comprensión auditiva, los aprendientes escucharon los audios dos veces, igual que en las actividades realizadas en clase para practicar esta destreza.

4.3.2. Fichas de trabajo

En cada sesión de examen, se repartió una ficha de trabajo que contenía dos tablas idénticas correspondientes a las dos fases del examen (antes y después) (véase Tabla 2). Cada tabla incluía el nombre de las emociones y una escala de Likert numerada

5. Aunque la comprensión oral está vinculada a las destrezas orales, en este caso forma parte del examen escrito ya que se examina como una destreza receptiva en la que los aprendientes no deben producir muestras de lengua orales, sino responder por escrito a las preguntas formuladas.

del 1 al 7, en la que el 1 indicaba un nivel de intensidad mínimo y el 7 un nivel de intensidad máximo. Para cada emoción, los estudiantes debían redondear el número correspondiente en función del nivel de intensidad que sentían. La primera tabla debía completarse antes de realizar los exámenes y hacía referencia a la experiencia emocional del alumnado previa a las pruebas, mientras que la segunda se completaba después y aludía a la experiencia emocional en el momento posterior.

TABLA 2. TABLA INCLUIDA EN LA FICHA DE TRABAJO UTILIZADA ANTES DEL EXAMEN ESCRITO

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| NOMBRE COMPLETO: | | | | | | | |
| <u>ANTES DEL EXAMEN ESCRITO</u> | | | | | | | |
| A continuación, se presentan emociones positivas y negativas. <u>Antes del examen escrito final</u> , ¿hasta qué punto sientes cada una de ellas? Señala un número del 1 al 7, en una escala en la que 1 significa "nada" y 7 significa "mucho". | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Alegría | | | | | | | |
| Orgullo | | | | | | | |
| Sorpresa | | | | | | | |
| Frustración | | | | | | | |
| Miedo | | | | | | | |
| Vergüenza | | | | | | | |
| Alivio | | | | | | | |
| Tranquilidad | | | | | | | |
| Satisfacción | | | | | | | |
| Pereza | | | | | | | |
| Indiferencia | | | | | | | |
| Tristeza | | | | | | | |

Para elaborar las fichas, por una parte, se tuvo en cuenta el procedimiento seguido en el AEQ —que resulta habitual en este tipo de investigaciones— con el objetivo de evaluar las emociones en dos momentos específicos: antes y después de un examen (véase § 3.1). Por otra parte, se tomó el listado de las veintidós emociones y la escala de Likert de siete puntos del CEE para evaluar el nivel de intensidad de cada una (véase § 3.2).

De las veintidós emociones incluidas en el listado del CEE, para el presente trabajo únicamente nos centramos en la evaluación de doce, pues nos parecen las más apropiadas según los objetivos de esta investigación. Concretamente, se seleccionan tres emociones con valencia positiva y activación alta: *alegría*, *sorpresa* y *orgullo*⁶; tres con valencia negativa y activación alta: *frustración*, *miedo* y *vergüenza*; tres con valencia positiva y activación baja: *alivio*, *tranquilidad* y *satisfacción*; y tres con valencia negativa y activación baja: *pereza*, *indiferencia* y *tristeza* (véase Tabla 3).

6. Sustituimos las denominaciones adjetivales *orgulloso/a* y *satisfecho/a* utilizadas en Gallego *et al.* (2020) por las nominales *orgullo* y *satisfacción* respectivamente.

TABLA 3. EMOCIONES INCLUIDAS EN EL PRESENTE ESTUDIO

| | VALENCIA + ACTIVACIÓN ALTA | VALENCIA - ACTIVACIÓN ALTA | VALENCIA + ACTIVACIÓN BAJA | VALENCIA - ACTIVACIÓN BAJA |
|----------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--|------------------------------------|
| <i>Emociones incluidas</i> | Alegría Orgullo Sorpresa | Frustración Vergüenza Miedo | Tranquilidad Satisfacción Alivio | Tristeza Pereza Indiferencia |

5. Resultados

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados muestran que, en general, las emociones positivas se experimentan con más intensidad antes y después de los dos exámenes. En concreto, destacan la alegría, la tranquilidad, el orgullo, la satisfacción y el alivio, mientras que las emociones negativas tienen una relevancia menos destacada, sobre todo la vergüenza, la pereza y la tristeza. Por su parte, la desviación estándar refleja que la experiencia emocional de los estudiantes es bastante homogénea, especialmente en cuanto a la ausencia de miedo y pereza después del examen oral (véase Tabla 4).⁷

TABLA 4. MEDIANA (MD), MEDIA (M) Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE) REPORTADA SOBRE CADA EMOCIÓN ANTES Y DESPUÉS DEL EXAMEN ORAL (EO) Y EXAMEN ESCRITO (EE)

| EMOCIÓN | EXAMEN ORAL (EO) | | | | | | EXAMEN ESCRITO (EE) | | | | | |
|--------------|------------------|------|------|----------|------|------|---------------------|------|------|----------|------|------|
| | Antes | | | Después | | | Antes | | | Después | | |
| | MD | M | DE | MD | M | DE | MD | M | DE | MD | M | DE |
| Alegría | 4 | 3.92 | 1.31 | 6 | 5.46 | 1.43 | 3 | 3.62 | 1.77 | 5 | 5.08 | 1.75 |
| Sorpresa | 2 | 2.36 | 1.75 | 2 | 2.46 | 1.55 | 2 | 2.05 | 1.21 | 2 | 2.36 | 1.63 |
| Orgullo | 3 | 3.31 | 1.08 | 5 | 4.69 | 1.70 | 3 | 3.00 | 1.62 | 4 | 4.03 | 1.62 |
| Frustración | 2 | 2.13 | 1.47 | 1 | 1.59 | 1.09 | 2 | 2.00 | 1.24 | 1 | 1.77 | 1.08 |
| Miedo | 3 | 3.54 | 1.96 | 1 | 1.13 | 0.47 | 3 | 2.95 | 1.75 | 1 | 1.59 | 1.08 |
| Vergüenza | 1 | 2.03 | 1.68 | 1 | 1.41 | 0.91 | 1 | 1.51 | 0.94 | 1 | 1.49 | 0.85 |
| Alivio | 2 | 2.03 | 1.22 | 5 | 5.15 | 1.91 | 2 | 2.28 | 1.36 | 4 | 3.64 | 2.02 |
| Tranquilidad | 3 | 3.28 | 1.70 | 5 | 5.03 | 1.65 | 4 | 3.85 | 1.46 | 5 | 4.79 | 1.36 |
| Satisfacción | 3 | 3.31 | 1.42 | 5 | 5.05 | 1.32 | 3 | 3.08 | 1.22 | 5 | 4.41 | 1.65 |
| Pereza | 1 | 2.31 | 1.79 | 1 | 1.49 | 0.82 | 1 | 1.95 | 1.15 | 1 | 1.79 | 1.31 |
| Indiferente | 2 | 2.51 | 1.39 | 2 | 2.10 | 1.25 | 3 | 2.77 | 1.49 | 2 | 2.33 | 1.61 |
| Tristeza | 1 | 1.59 | .91 | 1 | 1.51 | 1.25 | 1 | 1.85 | 1.29 | 1 | 1.82 | 1.34 |

7. Se resaltan en negrita las emociones predominantes.

Tomadas en conjunto, por una parte, las emociones positivas y, por otra parte, las emociones negativas, la aplicación de la prueba estadística de Mann-Whitney U demuestra que las positivas se experimentan en un nivel de intensidad significativamente más elevado que las negativas en los cuatro momentos analizados: antes del EO, después del EO, antes del EE y después del EE ($p < .000$). Como se observa en la Tabla 5, el nivel de intensidad asociado a las emociones positivas es superior en todos los casos, especialmente en la fase posterior a ambas pruebas.

TABLA 5. MD, M, DE Y VALOR p DE LAS EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS ANTES Y DESPUÉS DE EO Y EE

| | | EO | | EE | |
|---------|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | <i>Emociones positivas</i> | <i>Emociones negativas</i> | <i>Emociones positivas</i> | <i>Emociones negativas</i> |
| ANTES | MD | 3 | 2 | 3 | 2 |
| | M | 3.03 | 2.35 | 2.94 | 2.17 |
| | DE | 1.56 | 1.67 | 1.56 | 1.40 |
| | Valor p | .000 | | .000 | |
| DESPUÉS | MD | 5 | 1 | 4 | 1 |
| | M | 4.62 | 1.54 | 4.05 | 1.80 |
| | DE | 1.88 | 1.04 | 1.91 | 1.26 |
| | Valor p | .000 | | .000 | |

Por otra parte, si comparamos la experiencia emocional de los estudiantes antes de un examen y después, las emociones positivas mencionadas arriba (alegría, tranquilidad, orgullo, satisfacción y alivio) se sienten con más intensidad después de los dos exámenes. Asimismo, las emociones negativas del miedo y la frustración disminuyen después de las pruebas, y la sorpresa y la indiferencia se mantienen estables en cuanto al nivel de intensidad. La aplicación de la prueba de Wilcoxon con signos a la puntuación de cada emoción antes y después en el mismo examen revela que la diferencia entre el nivel de intensidad de las emociones antes y después del EO es significativa ($p < .002$), mientras que en el EE pierde la significancia ($p < .088$).

Para responder a la segunda pregunta, por una parte, se compara el nivel de intensidad de las emociones antes de los dos exámenes y, por otra parte, se realiza el mismo procedimiento con las emociones de después. Para ello, hemos aplicado de nuevo la prueba de Wilcoxon con el objetivo de comprobar si las emociones que se experimentan con más intensidad en un examen están condicionadas por el tipo de prueba. Centrándose en la fase previa a los exámenes, los resultados muestran diferencias significativas en cuanto a la emoción de la tranquilidad, que reporta niveles superiores de intensidad antes del EE, en comparación con el EO. También se registran niveles de miedo significativamente más elevados antes del EO, en contraste con el EE. En cuanto a la fase posterior a las pruebas, resultan significativas las diferencias en el nivel

de intensidad relativo al orgullo, el alivio y la satisfacción, que se experimentan más intensamente después del EO, frente al EE (véase Tabla 6).

TABLA 6. VALOR *P* DE LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS ANTES DEL EO Y EE Y DESPUÉS DEL EO Y EE

| | ALEGRÍA | SORPRESA | ORGULLO | FRUSTRACIÓN | MIEDO | VERGÜENZA | ALIVIO | TRANQUILIDAD | SATISFACCIÓN | PEREZA | INDIFERENTE | TRISTEZA |
|-----------------|---------|----------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|--------------|--------------|--------|-------------|----------|
| Antes EO-EE | .159 | .268 | .234 | .989 | .048 | .058 | .372 | .032 | .131 | .709 | .320 | .202 |
| Después EO - EE | .324 | .724 | .039 | .457 | .004 | .540 | .003 | .302 | .047 | .138 | .469 | .120 |

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, se examina si existe alguna relación entre la experiencia emocional de los estudiantes en cada examen y su rendimiento académico. Antes de presentar los resultados, conviene destacar que, en general, los alumnos han obtenido calificaciones satisfactorias en los dos exámenes, concretamente una media de 8.00 (DE = 0.93) en el EO y de 8.27 (DE = 0.67) en el EE, con una DE baja que confirma la homogeneidad de su rendimiento académico.

Desde una perspectiva general, los resultados académicos positivos que acaban de describirse pueden relacionarse con la experiencia emocional placentera que han reportado los estudiantes, tal como se expondrá más adelante. De manera más específica, la aplicación de la prueba de Spearman revela que algunas emociones muestran correlaciones de magnitud moderada (.40 a.60), débil (.20 a.30) y muy débil (.10 a.20) con respecto a las calificaciones obtenidas, mientras que hay otras emociones en las que la correlación es nula (.0 a.10) (véase Tabla 7).

TABLA 7. CORRELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES ANALIZADAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ANTES Y DESPUÉS DEL EE Y EL EO

| | | ALEGRÍA | SORPRESA | ORGULLO | FRUSTRACIÓN | MIEDO | VERGÜENZA | ALIVIO | TRANQUILIDAD | SATISFACCIÓN | PEREZA | INDIFERENTE | TRISTEZA |
|-----------------|------------|---------|----------|---------|-------------|-------------|-------------|--------|--------------|--------------|--------|-------------|-------------|
| Calificación EE | Antes EE | .05 | -.01 | -.16 | -.26 | .05 | .06 | .00 | .17 | -.01 | .00 | .18 | .01 |
| | Después EE | .03 | .03 | .15 | .17 | .06 | .15 | .13 | .06 | .03 | .05 | .19 | .17 |
| Calificación EO | Antes EO | .17 | .10 | .09 | -.37 | -.27 | -.32 | .05 | .10 | .11 | .01 | .06 | -.36 |
| | Después EO | -.01 | -.23 | .26 | -.30 | -.40 | -.55 | -.23 | -.33 | .03 | -.19 | -.10 | -.37 |

En cuanto al EO, destaca, por una parte, la relación negativa entre la frustración, el miedo, la vergüenza y la tristeza con respecto a la calificación obtenida, de manera que los participantes que sienten menos vergüenza, menos miedo y están menos frustrados y tristes antes y después del examen logran resultados superiores en esta prueba. Por otra parte, los estudiantes que, después del EO, sienten menos sorpresa, menos alivio y más orgullo también tienen un rendimiento académico superior.

En relación con el EE, los participantes que experimentan menos frustración, menos orgullo y más tranquilidad antes de este examen logran un mayor rendimiento académico. La misma circunstancia se da en los que reportan niveles inferiores de frustración, vergüenza y tristeza y niveles superiores de orgullo y alivio después del examen, que obtienen calificaciones superiores. Sorprendentemente, la indiferencia también se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico, de modo que, a más indiferencia antes y después del EE, mejores resultados en la prueba.

6. Discusión

Normalmente, el acto académico de un examen se percibe como un evento estresante que provoca estados anímicos y emocionales negativos derivados del estrés y la ansiedad (Salend, 2012). Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, podemos establecer que, en el grupo de participantes examinado, las emociones positivas sobresalen significativamente, con predominio de la alegría, la tranquilidad, el orgullo, la satisfacción y el alivio, que se acentúan después de los exámenes. Estos datos pueden explicarse teniendo en cuenta, por una parte, que los participantes tienen un nivel B2 y los estudiantes de niveles superiores sienten menos ansiedad ante un examen en comparación con los de nivel inicial (Liu, 2006); y, por otra parte, que los problemas que generalmente se asocian a emociones negativas (formato de examen poco familiar, limitaciones de tiempo estrictas, inclusión de preguntas que no reflejan los contenidos tratados, etc. [Bata y Castro, 2021; Salend, 2012]) no se han dado en los exámenes de la asignatura en la que se ha implementado el estudio. Al contrario, siguiendo las recomendaciones de Young (1991) para fomentar las emociones positivas, los exámenes reflejan fielmente los contenidos tratados previamente, incluyen una tipología de actividades muy común y se desarrollan en un ambiente de clase relajado. Estas circunstancias favorecen el bienestar del alumnado y contribuyen a que la experiencia de aprendizaje sea más satisfactoria, lo que se presenta como algo esencial en las contribuciones de la psicología positiva (MacIntyre y Mercer, 2014; MacIntyre y Vincze, 2017).

Por otra parte, esta investigación ha permitido identificar que los participantes han sentido más miedo y menos tranquilidad antes del EO, en contraste con el EE. Estos resultados se muestran coherentes con planteamientos previos. Concretamente, Young (1991) identifica el hablar en la LE como una de las principales actividades que provocan ansiedad en los estudiantes y, en esta línea, Bata y Castro (2021) señalan que la destreza

que supone un mayor reto es la expresión oral porque a menudo lleva implícita una naturaleza interactiva que incrementa la ansiedad de los estudiantes.

Al margen del miedo y la intranquilidad antes del EO, los resultados muestran que las emociones positivas predominan más, incluso antes de esta prueba. Relacionado con esto, Richards (2020) reconoce que, aunque hay tareas comunicativas que activan miedo y ansiedad en los estudiantes, no siempre es el caso cuando se habla la LE enfrente de compañeros que tampoco son nativos porque comparten una actividad con sus iguales. En nuestro estudio, los participantes realizaron el EO en grupo ante los compañeros de clase, habían tenido la oportunidad de preparar previamente la exposición y conocían el tema sobre el que iban a versar las preguntas posteriores; todo ello habría contribuido a reducir las emociones negativas. Asimismo, algunas emociones positivas como el orgullo, el alivio y la satisfacción predominan después del EO, a diferencia de lo que sucede en el EE. Estos datos pueden interpretarse teniendo en cuenta que la prueba oral puede suponer un mayor desafío para los estudiantes, de manera que la experiencia emocional posterior, una vez que han terminado la prueba, se siente con mayor intensidad.

Por último, se ha comprobado que no existen correlaciones de magnitud fuerte entre la experiencia emocional del alumnado y su rendimiento académico, pero sí se observan tendencias que posiblemente podrían confirmarse si se ampliara la muestra y se llevara a cabo un estudio longitudinal. En general, las correlaciones existentes son consistentes con los resultados de estudios anteriores desarrollados desde la psicología positiva, en los que las emociones placenteras se relacionan positivamente con un mejor rendimiento académico (p. ej., Dewaele *et al.*, 2018; Lee, 2014; Pekrun *et al.*, 2011). Concretamente, nuestros resultados apuntan que, antes de un examen, los participantes que apenas experimentan emociones negativas como la frustración, el miedo, la vergüenza y la tristeza y, por el contrario, sienten un nivel de tranquilidad alto, obtienen una calificación superior en las pruebas. De manera análoga, los estudiantes que, después de los exámenes, mantienen un nivel bajo de las emociones negativas señaladas y sienten más orgullo también logran un rendimiento académico superior.

Además, para interpretar estos datos, conviene tener en cuenta los resultados de la encuesta de opinión del alumnado sobre la profesora que imparte la asignatura en la que se desarrolló esta investigación.⁸ La encuesta fue respondida por 28 de los 39 participantes en el estudio, los cuales puntuaron con un promedio de 9.91 sobre 10 la capacidad de la docente para crear un clima agradable en clase; con un 9.82 su habilidad para motivarlos y despertar su interés por la asignatura; y con un 9.64 su disposición a realizar actividades de seguimiento y tutorías con ellos. Estos resultados reflejan que, en general, los estudiantes valoran positivamente tanto la actitud de la docente como

8. La encuesta se basa en los planteamientos didácticos que subyacen al modelo docente integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sigue las orientaciones del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) promovido por ANECA. Para ampliar la información, puede consultarse este enlace: <https://www.ice.upv.es/profesorado/encuestas/>.

el ambiente de clase, lo que explicaría —al menos, en parte— que los participantes experimenten las emociones placenteras con más intensidad y que su rendimiento académico sea notable.

7. Conclusiones

Como es esperable, este estudio tiene una serie de limitaciones, entre las que destacan la muestra reducida de participantes y la necesidad de realizar un análisis cualitativo en profundidad que permita conocer más detalles de la experiencia emocional del alumnado durante los exámenes. Aun así, podemos concluir con una serie de ideas que se apoyan en los datos analizados.

En primer lugar, la principal conclusión de este estudio apunta que las emociones positivas predominan claramente sobre las negativas, tanto antes como después de los exámenes. Según los resultados obtenidos en la encuesta de evaluación docente, la experiencia emocional positiva de los aprendientes podría relacionarse con su interés y motivación por aprender español, el clima agradable del aula y la sensación de apoyo que percibían por parte de la profesora.

En segundo lugar, en cuanto a las emociones predominantes en función del tipo de examen realizado (oral o escrito), se concluye que la prueba oral produce más miedo e intranquilidad en el momento previo a realizarse, mientras que provoca un nivel de satisfacción, alivio y orgullo más intenso una vez que ha terminado.

En tercer lugar, aunque no se han encontrado correlaciones de magnitud fuerte entre la experiencia emocional del alumnado y su rendimiento académico, se han observado tendencias que sostienen que las emociones placenteras (p. ej., un nivel alto de tranquilidad y niveles bajos de frustración, miedo, vergüenza y tristeza) se relacionan positivamente con un mejor rendimiento académico. Estos datos contribuyen a confirmar que, en línea con los principios de la psicología positiva, la experiencia emocional positiva repercute favorablemente en los resultados de aprendizaje.

Referencias

- Bata, S. y Castro, C. (2021). English as a Foreign Language Students' Emotional Intelligence Management When Taking Speaking Exams. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 245-261.
- Dewaele, J. M., y Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., y Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.

- Fredrickson B. L. (2004 [1998]). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367-1378.
- Gallego, M., Doquin de Saint-Preux, A., y Bruyse, C. (2020). "Aculturación emocional en hablantes de español como lengua de herencia: adaptación del Emotional Patterns Questionnaire y diseño del Cuestionario de experiencias emocionales". En M. Planelles, A. Foucart y J. Liceras (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*, 193-230. Thomson Reuters Aranzadi.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Garret, P., y Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93, 209-226.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Lee, M. (2014). *Achievement goals, emotions, and foreign language performance in German and Korean students*. (Tesis doctoral). Universidad de Munich.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- MacIntyre P. D., y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 153-172.
- MacIntyre P. D., y Vincze L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.
- Marcos-Llinás, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., y Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's Manual*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Sanchez-Rosas/post/How-can-i-apply-and-access-the-Academic-Emotions-Questionnaire-by-Pekrun-et-al-2005/attachment/59d6351c79197b8077992b77/AS%3A383031052390406%401468333127197/download/2005+AEQ+Manual.pdf>
- Posner, J., Russell, J. A., y Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Dev Psychopathol*, 17(3), 715-734.
- Richards, J. C. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 1-15.

- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M., y In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68, 709-743.
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *Kappan Magazine*, 93(6), 20-26.
- Sánchez-Vizcaíno, C., y Fonseca Mora, C. (2019). Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 255-286.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shao, K., Pekrun, R., Loderer, K., y Marsh, H.W. (2019). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, 101356.
- Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102(4), 632-652.
- Ureña Tormo, C. (en prensa). La experiencia emocional del alumnado durante la evaluación de la competencia comunicativa oral y escrita en español. En B. Martín Marchante (coord.), *Nuevas tendencias en el desarrollo de la comunicación académica profesional: retos y estrategias*. Tirant Lo Blanch.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.