

12.

JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA DE REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE UNIVERSITARIA³³

María Alejandra Neira Gómez mariaa.neira@uqvirtual.edu.co

Anthony Stiwart Toro Cortez anthonys.toroc@uqvirtual.edu.co

Sebastian Pareja Salazar sebastian.parejas@uqvirtual.edu.co

Universidad del Quindío

Resumen

Las necesidades globales de la inclusión de una lengua extranjera en todos los niveles de formación han puesto al bilingüismo en el centro de casi todos los procesos educativos. Así pues, expresarnos en una lengua diferente a la materna, se ha convertido en el reto de todas las naciones, incluyendo el contexto colombiano. Este proyecto, el cual partió de una revisión sistemática de la literatura siguiendo los postulados de Hutton et al. (2016), centró su interés en fortalecer una de las competencias más complejas y a la vez más necesarias para cumplir dicho

³³ Este capítulo de libro presenta los resultados del proyecto No.704 adscrito al semillero fase III del grupo de investigación Esapidex-B del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Dicho proyecto se realizó bajo la tutoría de la docente Alexandra Botero Restrepo perteneciente al mismo grupo de investigación.

reto “la producción oral”. Aunque son varios los factores que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera, esta investigación buscó reducir los niveles de ansiedad lingüística para así mejorar la producción oral en francés. Para dicho fin, se diseñó una secuencia didáctica basada en los juegos de roles que se expuso ante un grupo de estudiantes universitarios de una licenciatura en lenguas extranjeras cuyo énfasis es francés. De tal manera este proyecto, cualitativo, que siguió un diseño de investigación acción, partió desde el análisis de la ansiedad lingüística (Test de ansiedad Foreign Language Classroom Anxiety Scale -FLCAS- de Horwitz et al. 1986), un cuestionario de percepciones sobre la ansiedad lingüística, un análisis del nivel B1 en francés según el Marco Común Europeo de Referencia, y la observación. Los principales resultados constataron el hecho que los estudiantes se sienten ansiosos dentro del aula de lenguas extranjeras; sin embargo, estos niveles llegan a reducirse a través de la implementación de una secuencia didáctica que les permita relucir su creatividad, espontaneidad y diversidad; lo anterior conlleva a hacer uso de la lengua meta de una manera más segura y fluida.

Palabras claves: Ansiedad lingüística, formación bilingüe universitaria, juego de roles, producción oral.

Introducción

Las segundas lenguas en la educación superior se han convertido en un escenario fundamental para el desarrollo académico, socioeconómico y político de las naciones. Múltiples actores intervienen haciendo que el aprendizaje de una L2 sea cada vez más una prioridad de los currículos educativos. Por ende, las políticas lingüísticas para segundas lenguas ocupan un lugar importante en los contextos académicos. Así pues, se han creado, a nivel nacional, algunas estrategias para el fomento y la implementación de una lengua extranjera como lo estipula la Ley General de 1994, el Plan Nacional de Bilingüismo 2004- 2019, el Plan de Inglés, Colombia Very Well (2015-2025), entre otras. Si bien, estas estrategias están todas

encaminadas al desarrollo de la competencia lingüística en inglés, es de reconocer que otras lenguas, como el francés, son ya una tradición en los currículos de las licenciaturas en lenguas extranjeras en diferentes universidades públicas y privadas del país.

Al respecto, es de resaltar que existen iniciativas para el fortalecimiento del francés en los colegios donde es impartido. Esto, a través de iniciativas como el “Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia” firmado entre la Embajada de Francia en Colombia, la Alianza Colombo Francesa y el Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito es trabajar en la reintroducción del francés en los currículos de los colegios públicos, pues ya hace parte de muchos colegios privados en el contexto colombiano. A nivel más local, particularmente en el contexto de la única universidad pública del departamento del Quindío, promover el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en uno de los pilares fundamentales de todo proceso de aprendizaje tanto científico como pedagógico. La Universidad del Quindío estipula en su PEU que cuenta con una visión educativa que resalta la importancia afectiva en la enseñanza y aprendizaje de forma transversal a sus diferentes programas y currículos académicos. Por lo tanto, su enfoque pedagógico se describe de carácter sociocognitivo, integrador y experimental con el objetivo de garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integral y completa para el estudiantado. En lo concerniente a este factor afectivo, la literatura ha evidenciado la importancia de dicha dimensión en los contextos educativos, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por su parte, autores como Fonseca (2005) y Arnold (2003) señalan que durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras los estudiantes experimentan diferentes emociones y sentimientos las cuales podrían tener una connotación positiva o negativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de cada aprendiz. Pedraza y Quintero (2019); Mehmood (2018), muestran en sus estudios que los estudiantes reflejan miedo, estrés, poca motivación, baja autoestima y ansiedad; dichos factores conllevan al estudiante a

sentir inseguridad lo que dificulta una adecuada adquisición de una lengua extranjera. Centrando el interés en las habilidades lingüísticas, algunos autores han determinado el impacto negativo que conduce la ansiedad en el proceso de adquisición , principalmente, en la destreza oral (Falero, 2016), dado que suscita en los estudiantes estados poco favorables lo que crea en ellos un tipo de bloqueo que no les permite expresar lo que ellos desean. (MacIntyre & Gardner, 1994; Koch & Terrell (cf. Oxford, 2000); Arnold, 2003).

Partiendo desde lo anterior, es imperativo la inclusión de estrategias socioafectivas en el aula de lenguas extranjeras (Zhu & Zhou, 2012). En este sentido, el presente capítulo presenta una investigación que buscó fortalecer la producción oral de francés de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas a partir de la implementación de una secuencia didáctica basada en los juegos de roles como estrategia para reducir los niveles de ansiedad lingüística. Antes de adentrarnos a los principales resultados de esta investigación y sus conclusiones, conviene realizar una mirada a los antecedentes que permitieron establecer la importancia de ahondar en estrategias que fortalezcan competencias tan importantes en la lengua extranjera, como lo es la expresión oral.

Antecedentes

Para conocer algunos de los antecedentes del presente proyecto se realizó la Declaración Prisma (Hutton et al. 2016), tomando como herramientas el protocolo, el diagrama de flujo y la matriz de variables bibliométricas y de contenido. A partir de estas tres herramientas se procedió a dar respuesta a la siguiente pregunta que, si bien no es la pregunta de investigación, si es la que guió el proceso de búsqueda en la base de datos ¿Cómo influyen los aspectos psico y socioafectivos en la producción oral de una L2? Se seleccionaron en total 17 estudios que respondían a los criterios de inclusión establecidos en el protocolo (estudios realizados entre los años 2000 y 2022 de cualquier parte del mundo, escritos en inglés, francés y

español, en contextos de educación bilingüe, incluyendo únicamente estudios que se enfocarán en la producción oral de la L2 y los aspectos socio y psico afectivos en dicho proceso).

Se pudo evidenciar que los estudios centran su atención en enfoques cualitativos con diseños de investigación acción, descriptiva y de casos múltiples, los cuales pretenden valorar, precisar y determinar la influencia de los aspectos socio afectivos en la adquisición de una L2 y cómo son percibidos en los procesos de aprendizaje. (Gómez & Mato, 2008; Zhu & Zhou, 2012; Hoyos, 2015). Igualmente, en diferentes investigaciones se evaluaron los niveles de ansiedad lingüística en la competencia oral en el aprendizaje de una L2, teniendo en cuenta la influencia de factores sociales como la edad, la personalidad, el miedo a hablar en público y a ser juzgado, la falta de apoyo y la baja autoestima (Corella, 2018; Goñi, 2019). Los estudios que se enfocaron en la identificación encontraron que aquellos con niveles de ansiedad alta presentaban dificultades para asimilar y adquirir la lengua y, por consiguiente, bajo desempeño en su producción oral, generando un bloqueo (Mehmood, 2018; Pedraza & Quintero, 2019). También, en varios de los estudios se implementaron estrategias de mejora en la producción oral, tales como los juegos de roles. Según Hoyos, (2015); Çapan & Aslim, (2016); Valverde, (2019), los juegos de roles demostraron ser útiles en el desempeño de la competencia oral en una L2, en la motivación y participación por parte de los estudiantes, reduciendo emociones negativas tales como estrés, miedo y ansiedad.

Por otro lado, se evidenció el uso de estrategias socio afectivas tales como la retroalimentación, pensamientos positivos, trabajos en grupo, sesiones conversacionales, desarrollo de relaciones personales, preparación previa a exámenes y/o presentaciones y métodos de relajación para fomentar la importancia del buen manejo de las emociones, las cuales optimizan el proceso de aprendizaje de una L2 (Liao & Liang, 2012; Abdurahman, N. & Rizqi, 2020). No obstante, se evidenció altos índices de estrategias netamente cognitivas como la traducción y memorización, que hicieron del proceso de aprendizaje algo mecánico (Gómez & Mato, 2008). Además, a raíz de las investigaciones realizadas por autores como

Tekin, 2022; Aswati, 2019 se demostró que estar bajo una enseñanza que utiliza estrategias socioafectivas, optimiza el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la incrementación en los niveles de confianza y seguridad.

Finalmente, se constató que tanto profesores como estudiantes perciben estos factores afectivos como un rol fundamental en el aprendizaje de su L2. Además, creen crucial adoptar nuevas estrategias y metodologías para mejorar la producción oral (Fandiño, 2010; Cueva, 2007; Garcia-Sampedro & Agudo, 2020).

Ahora bien, realizando una nube de palabras, Figura 1, se permitió evidenciar otros aspectos como la fuerte inclinación hacia los procesos de aprendizaje en la lengua extranjera inglesa, evidenciándose poco interés en el idioma francés. De igual manera, se encontró la presencia de aspectos socio afectivos en el aprendizaje de una L2 tales como la ansiedad y la motivación, siendo la ansiedad la más visible en la Figura 1, interpretándose que existe una escasez de recursos y/o estrategias para reducirla. Las poblaciones implicadas en dicho campo son tanto alumnos de básica y media como estudiantes universitarios. También se constató que la competencia oral es la más estudiada, por lo que se deduce que puede ser fuertemente impactada por aspectos socioafectivos negativos como lo es la ansiedad lingüística. Estudios como el de Goñi-Osácar & Moral (2021) constatan la idea anterior estipulando que este tipo de ansiedad interfiere notablemente en las presentaciones orales realizadas por la muestra del estudio. Los estudiantes manifestaron sentir un tipo de bloqueo al momento de comunicarse en el lenguaje meta lo cual no les permitía expresar sus ideas fluidamente.

Figura 1. Nube de palabras.

Esta revisión de la literatura permitió entender las implicaciones de aspectos psico y socio afectivos en el aprendizaje de las lenguas, más específicamente, en la producción oral. De esta manera, se argumenta aún más la postura de los investigadores de este proyecto, en incluir estrategias que reduzcan estos niveles de ansiedad lingüística para así mejorar competencias que requieren de altos niveles socio y psico cognitivos, como lo es la expresión oral. En este sentido, se propuso la siguiente metodología de investigación para alcanzar dicho fin.

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo debido a que, como lo estipulan Blasco & Pérez (2007), este enfoque centra su interés en estudiar la realidad de un contexto a través de resultados e interpretaciones teniendo en cuenta los sujetos involucrados. Asimismo, se situó en un diseño de investigación acción, puesto que sus características se ajustan adecuadamente a lo que pretende esta investigación. En primer lugar, Sandín, 2003, citado en Hernández-Sampieri, 2018 define el diseño de investigación acción como un actor que motiva a un cambio para así reestructurar ya sea una realidad social, educativa, económica o administrativa. Seguidamente, la investigación acción presenta dos diseños característicos que son estipulados por Creswell, 2005, citado en Hernández- Sampieri, 2018 ellos son: práctico y participativo. Por su parte, el diseño práctico se enfoca en estudiar, indagar, desarrollar e implementar un plan de mejoramiento a un problema para así generar un cambio. Y, el diseño participativo, centra su interés, como su nombre lo indica, en generar una participación activa por parte de los sujetos de estudio, es decir, en este tipo de diseño los participantes pueden generar y aportar ideas a la investigación. Cabe resaltar que para esta investigación, cuyo diseño fue investigación acción participativa, se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos como sigue:

Test de ansiedad Lingüística: el test para identificar los niveles de ansiedad lingüística del público objeto de esta investigación fue la escala de ansiedad en

lenguas extranjeras creada por Horwitz et al. (1986). Este test cuenta con 33 preguntas las cuales tienen unas puntuaciones con base en una escala Likert. Anexo 3.

Prueba de producción oral DELF B1 (inicial): la prueba fue creada por los investigadores y aplicada por expertos quienes tenían consigo una rejilla de evaluación. La prueba se dividió en dos partes esenciales; *entretien dirig * la cual dio lugar a que el estudiante expresara hechos y/o anécdotas de su vida y *expression d'un point de vue* que guió a los aprendientes a tomar una postura con base en un pequeño texto. La temática propuesta para este test fue la educación virtual durante la pandemia. Anexo 4.

Fichas pedagógicas: se diseñaron un total de 5 fichas pedagógicas de una hora cada una. Siguieron las mismas temáticas propuestas en el syllabus (redes sociales, tecnología y mujeres). Cada planeación constó de 3 etapas: calentamiento (adquisición de vocabulario), introducción (familiarización con el tema y uso de los conceptos) y actividad final (juego de roles). Anexo 6.

Fichas de observación: instrumento diseñado por los investigadores con unos indicadores para registrar datos de comportamiento y desempeño en el aula centrándose en el aspecto comunicativo rigiéndose por unos valores tales como *siempre*, *a veces* y *nunca* para la recopilación de información objetiva. Anexo 7.

Cuestionario de percepciones: el cuestionario fue creado por los investigadores de este proyecto a través de la herramienta *Formularios de Google* el cual abarcó cuatro preguntas específicamente para conocer las apreciaciones, reflexiones y opiniones acerca de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes. Anexo 8.

Prueba de producción oral DELF B1 (final): la prueba fue creada por los investigadores y aplicada por expertos quienes tenían consigo una rejilla de evaluación. La prueba se dividió en dos partes esenciales; *entretien dirigé* la cual dio lugar a que el estudiante expresara hechos y/o anécdotas de su vida y *expression d'un point de vue* que guio a los aprendientes a tomar una postura con base en un pequeño texto. La temática propuesta para el test final fue el uso de la tecnología en el pasado.

Resultados

Después de la aplicación de los instrumentos que comprende esta investigación se encontró que existe la presencia de un nivel de ansiedad lingüística alto dentro del aula de lengua extranjera. Dicha ansiedad comprendió el 39% de la población objeto de estudio. A través de los resultados reflejados en el test se constató el hecho de que los estudiantes experimentan sensaciones poco agradables durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera francés. Ellos afirman que no se sienten completamente seguros de sus habilidades al momento de hablar en la lengua meta. Además, los sujetos expresan sentirse asustados cuando no comprenden lo que el profesor explica durante la clase, cuando no recuerdan lo estudiado y cuando piensan en las consecuencias que traería reprobado. Asimismo, se sienten inferiores en cuanto al dominio del idioma en comparación a sus otros compañeros. También, demuestran tener nervios cuando deben hacer uso de la competencia oral y no han tenido suficiente tiempo de preparación, lo que les provoca un bloqueo e incluso no recordar información previamente adquirida y aprendida.

Algunos de los ítems señalados por los estudiantes como factores que incrementan su ansiedad lingüística, específicamente los 4, 9, 19 y 30 (relacionados con el temor a no entender lo que el profesor está diciendo en la clase, o los nervios que tienen cuando deben hablar en clase sin previa preparación, o el miedo al ser corregidos enfrente de la clase, o sentirse abrumados por la cantidad de aspectos que hay que aprender) coinciden con los hallazgos de Mantilla y Guevara (2019). En su

investigación, las puntuaciones arrojadas a través de estos ítems demuestran que los estudiantes si experimentan sensaciones y sentimientos negativos que los conlleva a sentirse ansiosos durante las clases, las cuales no les permiten tener una adecuada adquisición de la lengua meta; caso estrechamente similar a lo que encontró el presente estudio.

Por otra parte, esta investigación encontró que el género femenino tiende a ser más ansioso a comparación de sus compañeros pertenecientes al género masculino. Este hallazgo tiene cierto grado de similitud con los resultados reflejados en el estudio llevado a cabo por Jarie et al. (2017), quienes obtuvieron en su estudio que las mujeres reflejaron una ansiedad lingüística más alta que los hombres. De igual manera, estos resultados fueron reportados en el trabajo realizado por Arnaiz y Guillén (2012), quienes, a parte de advertir que la ansiedad lingüística sí influía en el aprendizaje de una lengua extranjera (para dicho estudio el inglés) en el contexto universitario, también señalaban la relación entre dicha ansiedad y el género, representando mayores niveles en el femenino. Lo anterior obedecería a dos teorías propuestas por Benson et al. (1994) y Dusek, (1980) ambos autores citados en Arnaiz y Guillén (2012). La primera comprende el hecho que las mujeres subestiman su propio desempeño y dicha acción las conlleva a ser más ansiosas que los hombres y la segunda obedece a una creencia cultural que concibe que las mujeres tienden a tener más disposición al aceptar sus sentimientos, entre ellos la ansiedad (Dusek, 1980. Citado en Arnaiz y Guillén, 2012). Por lo tanto, las diferencias de género en cuanto a la ansiedad no reflejarían diferencias con respecto a la ansiedad, pero sí a la voluntad en admitirla.

Por otra parte, al analizar el nivel de producción oral en francés por parte de los estudiantes a través del examen DELF B1 se observó que los aprendices tuvieron dificultades principalmente en el uso del vocabulario y algunos aspectos gramaticales lo que les dificultó crear oraciones muy extensas y por ende un diálogo fluido. En cuanto al vocabulario, se encontró que tenían un déficit en la expresión de ideas sobre los temas centrales inmersos en el test que eran la tecnología y las mujeres. Este fenómeno se evidenció en el trabajo llevado a cabo por Khan et al.

(2018), quienes afirman que la falta de vocabulario se posiciona como el factor o la razón más significativa para explicar la insuficiencia o fluidez en la producción oral de estudiantes de lengua extranjera debido a que no están lo suficientemente nutridos lexicalmente para crear intervenciones orales muy extensas. Al respecto, (Goñi, 2019 p.83) sostiene que el “vocabulario desconocido, temas poco familiares, su falta de destreza para el reconocimiento de palabras conocidas cuando se unen a otras verbalmente, etc.”, son uno de los motivos de la ansiedad lingüística más recurrentes en los cuestionarios respondidos por los sujetos del estudio. Así pues, el vocabulario está estrechamente relacionado con la fluidez verbal y a su vez con la ansiedad lingüística cuando este no es lo suficientemente amplio en los procesos lingüísticos por parte del aprendiz de lenguas extranjeras.

En lo que comprende los factores gramaticales, los principales problemas identificados fueron el uso incorrecto del tiempo pasado (*passé composé*), los estudiantes no utilizaron correctamente los verbos auxiliares (*être* y *avoir*) necesarios para formar el pasado compuesto. También tuvieron dificultades para distinguir las diferencias entre *passé composé* y *l'imparfait*. En cuanto al uso de los verbos auxiliares *être* y *avoir* los estudiantes mayormente utilizaron *avoir* (tener) como auxiliar con todos los verbos, incluso con aquellos que requieren *être* (ser/estar) como auxiliar. Esto llevó a errores como "je a né" en lugar de "je suis né" o "j'ai allé" en lugar de "je suis allé". Adicional a ello, los estudiantes a menudo prefirieron evitar el uso del pasado y optaron por utilizar únicamente el tiempo verbal presente, lo que resultó en discursos cortos y confusos. También, los estudiantes cometieron errores en el uso de los artículos y tuvieron dificultades para distinguir entre las preposiciones "en" y "à" al hablar de origen y localidad; y hubo problemas de concordancia de género, utilizando incorrectamente los artículos correspondientes. Estas dificultades gramaticales se deben a las diferencias entre el español y el francés en cuanto a reglas gramaticales y uso de auxiliares, lo que puede generar confusiones y dificultades en el aprendizaje y la comunicación oral (Godoy, 2018; Pons, 2016; Lardiere, 2008, 2009).

Finalmente, para dar respuesta al objetivo principal de esta investigación el cual comprende mejorar la producción oral en francés bajo la implementación de una estrategia didáctica basada en los juegos de roles se llevaron a cabo una serie de intervenciones de las cuales se pudo constatar que las actividades dentro de la secuencia didáctica permitieron que los participantes se sintieran cómodos y tuvieran percepciones positivas sobre la estrategia. Además, se observó que estas actividades redujeron el temor al hablar en público y promovieron el trabajo en equipo. Según estudios previos, la implementación de nuevas estrategias y metodologías puede mejorar la producción oral en una lengua extranjera y reducir la ansiedad lingüística (Çapan & Aslim, 2016; Valverde, 2019; Hoyos, 2015).

Por otra parte, los resultados arrojados después de la segunda aplicación del test de producción oral (DELF B1) deslumbraron mejores resultados en comparación con la primera aplicación. La mayoría de los estudiantes demostraron un desempeño adecuado en la utilización del tiempo verbal pasado en francés, aunque hubo algunos errores en el uso de los artículos y en la formación de frases negativas. No obstante, sus intervenciones fueron más fluidas y se precisó en mayor grado el uso de nuevo vocabulario teniendo en cuenta el contexto que comprendía las intervenciones (tecnología y mujeres). A pesar de algunas limitaciones, se concluyó que el juego de roles fue una estrategia agradable para los estudiantes, ya que les permitió interactuar, ampliar su vocabulario y mejorar su pronunciación. Sin embargo, se recomendó brindar más tiempo para la preparación y presentación de las puestas en escena, así como aumentar el número de intervenciones. En general, los participantes valoraron positivamente la estrategia del juego de roles, ya que fortaleció su autoconfianza, seguridad y redujo su ansiedad lingüística, permitiéndoles expresarse oralmente en francés de manera más tranquila y fluida. En conclusión, el juego de roles se considera una herramienta beneficiosa para mejorar las habilidades de comunicación oral en un segundo idioma, fomentar la motivación y la participación de los estudiantes, y reducir la ansiedad lingüística.

Conclusiones

Las aulas de lenguas extranjeras generan ciertas emociones y sensaciones que son experimentadas de manera diferente por cada aprendiz. Este proyecto constató el hecho que existe la presencia de ansiedad lingüística durante la clase de francés en estudiantes de formación bilingüe universitaria. La figura de este aspecto socioemocional durante la clase conllevó a una serie de acciones con incidencia negativa que no permitían un adecuado desarrollo de las competencias lingüísticas, en este caso la competencia oral, por parte de los estudiantes con niveles de ansiedad alto. Sin embargo, bajo la implementación de una secuencia didáctica que tenía como principal propósito ser atractiva, innovadora, diversa y divertida se impulsó a los estudiantes a hacer uso de sus habilidades comunicativas evadiendo la generación de emociones como el miedo, el estrés, y claramente la ansiedad.

A través de esta secuencia basada en los juegos de roles los estudiantes hicieron uso de su imaginación, creatividad, diversidad y espontaneidad para crear una serie de contextos que les permitió hacer uso de su habilidad oral. Al realizar las presentaciones los estudiantes no mostraron desinterés, aburrimiento, y/o timidez, por el contrario, reflejaron compromiso, alegría, trabajo en equipo y seguridad. Aquellos aspectos permitieron que los estudiantes hicieran uso de sus habilidades orales en una lengua extranjera con mayor confianza, tranquilidad, fluidez, y durabilidad. Por tal razón, esta investigación encontró fundamental la utilización de herramientas y/o metodologías didácticas dentro del aula de lenguas extranjeras como un recurso valioso y enriquecedor para fomentar la adquisición de una LE de una manera mucho más comprensible y atractiva en los aprendices.

Bibliografía

Abdurahman, N. & Rizqi, M, (2020). Indonesian Students' Strategies to Cope with Foreign Language Anxiety. *TEFLIN Journal*, 31(1), 1–18.

- Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, 5(2), 1-13.
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: *ampliando horizontes*. Madrid, España: Club Universitario.
- Çapan, S., Aslim, V. (2016). Reduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en fle.
- Corella, A. (2018). *La ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán en alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos.
- Cuevas, R. (2017). *Percepción del rol de factores socioafectivos en el aprendizaje de L2 en estudiantes de pedagogía en inglés*. [Tesis de maestría, Universidad Católica De La Santísima Concepción]. UCSC Repositorio Académico.
- Falero, F. J. (2006). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*. 11, 19-33.
- Fandiño, Y. J. (2010). Enseñanza explícita de estrategias socio-afectivas de aprendizaje de lenguas a principiantes en EL ? Explicit Teaching of Socio-Affective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students ? L'enseignement explicite des facteurs affectifs et des stratégies socio-affectives pour l'apprentissage des langues à des étudiants débutants d'anglais langue étrangère. *Íkala*; 15 (1), 145-169.
- Fonseca, M.C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al.

- Godoy, P. (2018). *Dificultades de un hispanohablante en el aprendizaje del francés* [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén]. Docplayer.
- Gómez, M., & Matos, T. (2008). *Estrategias de Aprendizaje para la Producción Oral en FLE. Synergies Venezuela*, 4, 67-89.
- Goñi, E. & Del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDICA, revista de educação e humanidades*, 19, 311-332.
- Goñi, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education,
- Hoyos, L. (2015). *Juego de roles como estrategia de evaluación en un curso de inglés como lengua extranjera*. [Tesis de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Universidad del Valle. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7).
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. Elsevier. 147 (6). *International Journal of English Studies*, 20(3), 77-107.
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. & Salillas, M. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Çédille*, (13), 243-261.

- Khan, R., Radzuan, N., Shahbaz, M., Ibrahim, A. & Mustafa, G. (2018). The role of vocabulary knowledge in speaking development of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, (9)
- Liao, Y., & Liang, J. (2021). Foreign Language Anxiety among Chinese Graduate Students in the United States: A Qualitative Multi-Case Study. *Journal of Research in Education*, 30(2), 35-68.
- Macintyre, P. D. y R. C. Gardner. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283- 305.
- Mantilla, . M. & Guevara S. (2019). La incidencia de la ansiedad en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la clase de lengua extranjera. *Revista Sarance*, (42), 29-42.
- Mehmood, T. (2018). Bridging the Gap: Change in Class Environment to Help Learners Lower Affective Filters. *Arab World English Journal*, 9 (3), 129- 144.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. *Cambridge University Press*, 77-86.
- Pedraza, K., Quintero, J. (2019). *La incidencia del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel Básico II de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana.
- Pons, J., (2016). La adquisición de los tiempos de pasado del español por hablantes de francés: ¿una cuestión de transferencia? marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 136-161.
- Tekin, O. et al. (2022). Alignment in second language speakers' perceptions of interaction and its relationship to perceived communicative success. *System*, 108, 102848.

Valverde, J. (2020). Use of communicative strategies in L2 learning: An intercultural study.

Zhu, B. & Zhou, Y. (2012). A Study on Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching. *English Language Teaching*, 5(7), 33-41.