

# ***Dimensión emocional de la disfemia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera***

## ***The emotional dimension of stuttering when learning English as a foreign language***

**Cristina Rius Marsillach**

Universitat Oberta de Catalunya

[crius2@xtec.cat](mailto:crius2@xtec.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0003-4213-2730>

**Maria-del-Mar Suárez**

Universitat Oberta de Catalunya / Universitat de Barcelona

[mmsuarez@ub.edu](mailto:mmsuarez@ub.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1741-7596>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.38.169

Fecha de recepción: 11/08/2022  
Fecha de aceptación: 19/03/2023

OPEN  ACCESS

Rius Marsillach, C., y Suárez, M. M. (2023). Dimensión emocional de la disfemia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 169-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.169>

**Resumen:** Este estudio presenta la relación entre la disfemia, las emociones académicas y el enfoque didáctico en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria. El objetivo es explorar la dimensión emocional de los estudiantes con disfemia y determinar la influencia del propio trastorno y del enfoque didáctico en estas experiencias emocionales. Para ello, se analizaron las emociones de 40 estudiantes con disfemia y 52 estudiantes sin disfemia a través de la versión reducida del *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ). El enfoque didáctico se determinó a partir de una escala de intervalo ad hoc. Los resultados indican la prevalencia de emociones negativas en el alumnado con disfemia, especialmente de ansiedad y vergüenza, y unas diferencias significativas en comparación con el grupo control. Los datos también evidencian que la condición de disfemia tiene un impacto relevante sobre las emociones negativas, mientras que es el enfoque didáctico la variable que más influye sobre las positivas. Estas evidencias subrayan la necesidad de implementar prácticas pedagógicas adecuadas que tengan en cuenta la dimensión afectiva de la persona y, muy especialmente, del alumnado con disfemia.

**Palabras clave:** disfemia; aprendizaje del inglés como lengua extranjera; emociones; emociones académicas; enfoque didáctico.

**Abstract:** This paper explores the link between stuttering, class-related emotions and teaching approaches in English as a Foreign Language learning contexts in Primary Education. The aim of this study is to discuss the emotional needs of learners who stutter in the process of learning this language, as well as to study the influence of both stuttering and teaching approach on these emotional experiences. To this end, the emotions of 40 students who stutter and 52 students who do not stutter were measured using the short version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). The didactic approach was studied through an ad-hoc scale specifically created for this study with the aim of exploring the influence of this variable in the students' emotional experiences. The results evidence the prevalence of negative emotions in students who stutter, especially anxiety and embarrassment. Stuttering shows to be a significant influence in negative emotions, whereas the teaching approach seems to be the main factor influencing positive emotions. Findings from this quantitative study highlight the need to implement pedagogical practices that consider the emotional dimension and, especially, the affective needs of students who stutter.

**Keywords:** stuttering; english as a foreign language (EFL); emotions; class-related emotions; teaching approach.

# I ntroducción

La disfemia, también llamada tartamudez, es un trastorno del habla que se caracteriza por una alteración de la fluidez del discurso acompañada de una o más disfluencias consideradas atípicas, como repeticiones de sonidos, sílabas o palabras, prolongaciones, bloqueos audibles o silenciosos o palabras producidas con cierta tensión física (American Psychiatric Association, 2013; Guitar, 2014). Su prevalencia en edad escolar es alta y se presenta con una gran variabilidad individual, de forma que suele fluctuar en función de la situación comunicativa, los interlocutores o el tema. Por lo tanto, la carencia de soltura al hablar se ve influida por factores ambientales y emocionales, entre los cuales, la presión comunicativa y las emociones experimentadas en el momento del habla (Álvarez, 2017). En el seno de una sociedad donde la fluidez se asocia, en gran medida, al dominio de una lengua (Ward, 2017), los estudios de Craig et al. (2009) ponen de manifiesto que las personas disfémicas desarrollan, muy frecuentemente, emociones intensas y creencias erróneas hacia sus habilidades comunicativas. En consecuencia, tiende a verse afectada su

autoestima, la predisposición a participar en situaciones de conversación o contextos sociales y, en última instancia, su desarrollo personal, social y académico (Craig et al., 2009).

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y, en concreto, del inglés, ha ganado una creciente importancia en el currículum escolar de primaria, como respuesta al fenómeno de la globalización. Este contexto de aprendizaje ha sido ampliamente identificado como situación específica relacionada con altos niveles de angustia y preocupación, hasta el punto de dar lugar a una ansiedad específica y única llamada “ansiedad en una lengua extranjera” (MacIntyre y Gardner, 1991). Esta emoción se concreta en actuaciones diferentes, como por ejemplo la aprensión hacia ciertas situaciones comunicativas, el miedo a una evaluación negativa y el miedo al fracaso, todas ellas causadas por un “intento de atender simultáneamente las demandas lingüísticas, sociales y académicas que supone asimilar nuevos sonidos y reglas en un idioma extranjero, y monitorizar el input y el output en su uso” (García-Pastor y Miller, 2019a, p. 92). Teniendo en cuenta que la disfemia se puede ver influida por la presión comunicativa y las experiencias emocionales, es comprensible la evidencia aportada por García-Pastor y Miller (2019a) según la cual, en estos contextos de enseñanza y aprendizaje de una LE, los individuos con disfemia presentan unos niveles de ansiedad significativamente más elevados que aquellos estudiantes sin trastornos del habla y/o de la comunicación.

Si bien los paralelismos entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la ansiedad han sido ampliamente estudiados, existe una clara falta de información cuando se consideran otros componentes emocionales. Tradicionalmente, la psicología ha puesto el foco en las emociones negativas experimentadas entre los aprendices de una LE, especialmente cuando se trata de estudiantes con trastornos del lenguaje o del habla (Seligman et al., 2006). Por ello surge la necesidad de explorar la relación entre la disfemia, los componentes emocionales desde una perspectiva más global y los posibles enfoques didácticos de las LEs.

La dimensión afectiva, en toda su amplitud, contribuye en gran medida al aprendizaje de una lengua (Bisquerra, 2011), y así lo avala la neurociencia. Las experiencias individuales en contextos de aprendizaje de una nueva lengua influyen no solo en emociones negativas, sino también en emociones positivas como la perseverancia, la resiliencia o el goce (MacIntyre y Mercer, 2014; MacIntyre y Vincze, 2017). La ausencia de estudios que consideren un abanico amplio de emociones se hace todavía más evidente cuando se añade la variable disfemia, que a menudo se ha estudiado en relación a la ansiedad como potenciadora de disfluencias en el discurso. Los recientes estudios de García-Pastor (2020), que constatan la presencia de emociones diferentes en individuos con disfemia aprendices de una LE, abren la puerta a nuevas investigaciones en este terreno para “obtener resultados sólidos a partir del uso de métodos de análisis cuantitativos” (García-Pastor, 2020, p. 438).

Este reciente y creciente interés por la dimensión emocional en relación al éxito académico surge en el marco de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihályi, 2000), que ha permitido ampliar la atención hacia las emociones en ámbitos educativos. En el terreno de la lingüística aplicada, Dewaele y MacIntyre (2016) y Dewaele y Li (2018) han estudiado la relación entre los factores emocionales y el aprendizaje de lenguas extranjeras más allá de la ansiedad, constatando la presencia y ausencia de estados afectivos diversos y, especialmente, su vinculación con el autoconcepto y la autoestima.

Más concretamente, en el ámbito escolar, Pekrun (2014) ha estudiado las emociones de logro y epistémicas. Su trabajo identifica un total de ocho emociones, las cuales son clasificables según dos dicotomías: positivo/negativo y activación/desactivación. Esta visión bidimensional de las emociones, aplicada también en el ámbito de las LEs por MacIntyre y Mercer (2014), acepta la posibilidad de concurrencias de emociones positivas y negativas, así como de ausencia de emociones, y será la visión adoptada en este estudio. Los estudios en función de esta taxonomía, y especialmente a través del *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ - Pekrun et al., 2011), han evidenciado que, en general, en alumnos con un desarrollo del lenguaje típico, las

emociones positivas aumentan su atención, autoestima, creatividad e interés hacia la LE, mientras que las emociones negativas limitan tanto el potencial para comprender el input recibido, como la capacidad de producir un output de calidad (Dewaele y MacIntyre, 2016; Piniel y Albert, 2018). Sin embargo, las investigaciones en este ámbito continúan siendo muy escasas cuando se contemplan estudiantes con trastornos del habla en relación al aprendizaje de una LE.

Del mismo modo, también existe cierto desconocimiento de la relación entre las emociones positivas y negativas y el enfoque didáctico adoptado. Algunos estudios se centran en estudiar las emociones negativas o la ansiedad en función de las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales (leer, hablar, escuchar y escribir) (García-Pastor y Miller, 2019b) o en actividades concretas. En cambio, a menudo se ha obviado que el rol que toman tanto el docente como el aprendiz pueden tener un papel determinante en las experiencias emocionales de los estudiantes. Reeve (2009) identifica el componente social y comunicativo como una de las cuatro dimensiones interconectadas de las emociones. Esto nos lleva a considerar la influencia que tiene el contexto comunicativo y las experiencias que se generan dentro del aula en las emociones experimentadas y, en consecuencia, la influencia de éstas en las manifestaciones propias de la disfemia, caracterizadas por una gran variabilidad situacional.

Para poder incluir en este estudio la variable del enfoque didáctico, nos basamos en Petty (2004), que concluye que este puede medirse según un continuo con dos extremos: el enfoque centrado en el docente y el enfoque centrado en el aprendiz. Ambos extremos se diferencian por cinco características tangibles: las tareas, el rol del estudiante, el rol del docente, la fuente de información y el tipo de evaluación (Savery y Duffy, 2001). Todas estas características generan situaciones muy diferentes que tienen un impacto emocional en el aprendiz. En medio de este continuo separado por los dos extremos, se encontrarían prácticas en que el control es compartido entre el maestro y el aprendiz. Pekrun (2014) propone, de hecho, que el estudio de las emociones académicas puede hacerse en base a la experiencia de aula (son las llamadas “class-related emotions”), en contraposición a las

“learning-related emotions” y “test-related emotions”, identificables en situaciones de estudio y evaluación, respectivamente.

Tomando como punto de partida todos estos antecedentes, se hace patente la necesidad de investigar sobre las emociones positivas y negativas en función de los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza-aprendizaje de una LE en alumnado con disfemia. El objetivo general del estudio es, pues, explorar cuáles prevalecen en los individuos con disfemia en el aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de primaria. Los objetivos específicos son: i) comprobar si estas emociones son diferentes a las experimentadas entre el alumnado sin trastornos del habla o de la comunicación, y ii) determinar si el enfoque didáctico adoptado influye en el tipo de emociones experimentadas.

Así pues, siguiendo la visión bidimensional de las emociones académicas en situaciones de aula de Pekrun (2014) y la distinción entre las características tangibles de los enfoques didácticos presentados (Savery y Duffy, 2001), se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Qué emociones experimenta en el aprendizaje de una LE el alumnado con disfemia? Dentro del continuo que representa todo el espectro de emociones, ¿tienden a ser negativas o positivas?
2. ¿Existen diferencias entre las emociones experimentadas por el alumnado con y sin disfemia en el aprendizaje de la lengua inglesa?
3. Entre el alumnado con disfemia, ¿estas emociones varían significativamente en función del enfoque didáctico adoptado? ¿Lo hacen también entre el alumnado sin disfemia?
4. ¿Qué efecto tiene el enfoque didáctico en las emociones positivas y negativas en aprendices con y sin disfemia?

Partiendo de estas preguntas y a la luz de los estudios considerados y que vinculan la disfemia con las emociones en relación a una LE, se pueden formular las hipótesis siguientes:

1. El alumnado con disfemia experimentará una diversidad de emociones, si bien las negativas (especialmente las emociones negativas de activación) prevalecerán sobre las positivas.
2. Las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia tenderán a ser más negativas que positivas, a diferencia del alumnado sin trastornos del habla o del lenguaje.
3. Un enfoque didáctico centrado en el estudiante permitirá que los individuos con disfemia experimenten más emociones positivas o que las negativas tengan una prevalencia menor. También habrá cambios en las emociones del alumnado sin disfemia en función del enfoque, y probablemente estos serán más significativos.
4. El enfoque didáctico tiene un efecto significativo en la vivencia de emociones positivas y negativas, tanto en aprendices con disfemia como en aprendices sin disfemia.

## **1. Método**

### ***1. 1. Participantes***

Se contó con una muestra constituida por 92 participantes, 40 individuos con diagnóstico de disfemia (16 mujeres y 24 hombres), de edades comprendidas entre los 18 y los 55 ( $M=35.32$ ,  $DE=10.72$ ) y 52 individuos sin ningún trastorno del lenguaje y/o del desarrollo (32 mujeres y 20 hombres), de edades comprendidas entre 25 y 72 años ( $M=38.94$ ,  $DE=12.77$ ), de nacionalidad española y con un nivel educativo similar. Todos los participantes estudiaron inglés LE en centros educativos públicos o concertados durante la primaria.

Todos los participantes aceptaron y firmaron el consentimiento informado para la recogida y uso de sus datos en este estudio, y se aseguró en todo momento su anonimato.

### ***1. 2. Instrumentos***

El estudio presenta una metodología empiricoanalítica ex-post-facto. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron el test y la escala de intervalo, ambos recogidos en un cuestionario en



línea. Por un lado, y con el objetivo de recopilar las emociones experimentadas por parte de los participantes en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, se utilizó el apartado “class-related emotions” de la versión *reducida del test Achievement Emotions Questionnaire* o AEQ-Short (Bieleke et al., 2021) que, a su vez, toma como base el test original de Pekrun et al. (2011). La versión reducida del test facilita su administración en estudios empíricos y ha sido validada por sus autores. Este test evalúa el perfil emocional de los estudiantes y consta de tres partes que pueden utilizarse independientemente. En esta investigación se utiliza el primer apartado (“class-related emotions”), el cual evalúa las emociones en función del contexto de clase, teniendo en cuenta que la investigación se centra en este escenario.

El test AEQ es un instrumento multidimensional pionero en la investigación emocional en contextos educativos. Fue diseñado específicamente para evaluar las emociones de logro en ámbitos académicos. Se basa en una investigación cualitativa y cuantitativa que examina las emociones experimentadas por los estudiantes durante situaciones de enseñanza-aprendizaje y tiene en cuenta tanto emociones positivas como negativas. Concretamente, el apartado empleado en esta investigación evalúa ocho emociones relacionadas con el contexto de aula: disfrute, esperanza, orgullo, enfado, ansiedad, vergüenza, desánimo y aburrimiento. Para cada una de ellas, se aportan cuatro afirmaciones que hacen referencia a uno de los cuatro componentes clave de las emociones (Scherer, 2000): el componente afectivo, cognitivo, psicológico y motivacional. Los estudiantes tienen que indicar su conformidad o disconformidad con cada una de las 32 afirmaciones a través de una escala de puntuación en que 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5, “completamente de acuerdo”. El test ha sido traducido al catalán y al castellano para este estudio (véase anexo 1).

Por otro lado, la segunda parte del cuestionario (véase anexo 2) se centra en el análisis del enfoque didáctico en cada situación de aula vivida por cada participante. A través de una escala de intervalo, el objetivo es determinar en qué casos el proceso de enseñanza-

aprendizaje se decantaba hacia un enfoque centrado en el docente, y en qué otros hacia un enfoque centrado en el alumno. Se trata de un instrumento creado ad hoc para el estudio y resulta de un análisis exhaustivo del contenido aportado por Savery y Duffy (2001) sobre las cinco características tangibles de cada enfoque (“student-centred” y “teacher-centred”): las tareas, el rol de los estudiantes, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación. Para cada característica se aportan pares de afirmaciones opuestas que hacen referencia a cada uno de los enfoques. Los participantes tienen que valorar un total de siete pares de afirmaciones a través de una escala del 1 al 4 según qué afirmación se aproxime más al contexto de aprendizaje de lengua inglesa vivido, de forma que 1 estará más próximo a un enfoque centrado en el docente, y 4, a un enfoque centrado en el alumno. El uso de un intervalo responde a la idea que los contextos educativos pueden tomar características de ambos enfoques, en cuanto que estos representan los dos extremos de un continuo muy diverso. Las respuestas a estos ítems permiten obtener una media de puntuación para determinar la aproximación a uno u otro enfoque.

El cuestionario incluye también un último apartado que analiza las emociones relacionadas con el estudio y aprendizaje del inglés (se trata de la sección “learning-related emotions” del test AEQ-Short) para validar los datos obtenidos. Estos datos no se incluyen dentro del análisis estadístico ni responden a las preguntas de investigación directamente, pero actúan como respaldo para reafirmar la influencia del contexto de aula en las emociones experimentadas. El instrumento ha sido traducido al castellano y al catalán (véase anexo 3).

### ***1. 3. Procedimiento***

El primer paso para la obtención de datos fue la búsqueda de los sujetos participantes. La mayoría de los participantes diagnosticados con disfemia fueron contactados a través de centros de logopedia o de la Asociación de Tartamudez de Cataluña (ATCAT) y, posteriormente, se les envió el cuestionario a través del correo electrónico. El correo fue también la vía de contacto utilizada para buscar participantes sin

trastornos del lenguaje y/o del desarrollo. De este modo, todos los individuos recibieron el cuestionario, junto con la declaración de consentimiento informado, que pudieron completar en línea sin límite de tiempo. Dentro del mismo cuestionario en línea, los participantes pudieron responder tanto la versión reducida del test AEQ-Short (Bieleke et al., 2021) como la escala de intervalo de análisis del enfoque didáctico. Para el test AEQ-Short, previamente pilotado con una submuestra, los participantes valoraron las diferentes afirmaciones vinculadas a las emociones a través de una escala de puntuación del 1 al 5. En cuanto a la escala de intervalo del enfoque didáctico, valoraron siete pares de afirmaciones con una escala del 1 al 4 según qué afirmación se aproximaba más a su experiencia de aprendizaje del inglés. También completaron un último apartado relacionado con las “learning-related emotions”, el cual actúa como respaldo del estudio para evidenciar la diferencia entre las emociones experimentadas en el aula respecto a otras situaciones. Las preguntas de todos los cuestionarios presentados permitían una única respuesta según la escala de puntuación y en ningún caso podían dejarse sin responder.

Con los datos obtenidos en el primer apartado del cuestionario, correspondiente al test AEQ-Short (Bieleke et al., 2021), se llevó a cabo un análisis exploratorio y estadístico de las emociones de los individuos con disfemia. Las emociones fueron estudiadas, en primer lugar, aisladamente y, posteriormente, clasificadas según la dicotomía positivas/negativas, para hacer un estudio concluyente de la tipología de estados emocionales. Dentro de cada grupo resultante de emociones, estas también pudieron clasificarse según si eran de activación o desactivación, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre ellas. Seguidamente, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se analizó cómo la variable independiente referida a la existencia de un diagnóstico de disfemia influía sobre la variable dependiente referida a los tipos de emociones (Pekrun, 2014). Por este motivo, se analizaron también las emociones del grupo de participantes sin disfemia y se compararon con los datos obtenidos de los estudiantes con disfemia.

En el segundo apartado del cuestionario, correspondiente al análisis del enfoque didáctico, este aspecto actuó como variable interviniente en la triangulación entre la presencia de disfemia, las emociones y el método didáctico. En primer lugar, se determinó el enfoque didáctico de cada caso a partir de las respuestas a los pares de afirmaciones opuestas del cuestionario. Esto permitió dividir la muestra de participantes con disfemia en dos grupos: aquellos aprendices en contextos que tendían a estar más centrados en el docente y aquellos aprendices en contextos centrados en el alumnado. Con cada grupo se llevó a cabo, de nuevo, un análisis exploratorio y estadístico de las emociones, para poder determinar las diferencias. El mismo procedimiento se aplicó al grupo control con el objetivo de poder triangular los datos. Seguidamente se detallan qué procedimientos de análisis estadístico permitieron el estudio de estas relaciones.

#### **1.4. Análisis**

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el software SPSS versión 28.0. Primeramente, se calculó la media, la mediana y la desviación típica de cada emoción. Los mismos procesos se aplicaron, una vez clasificadas las emociones, a cada uno de los grupos de emociones propuestos por Pekrun (2014): positivas (disfrute, esperanza y orgullo) y negativas (enfado, aburrimiento, ansiedad, vergüenza y desánimo). Asimismo, se diferenciaron según la dicotomía activación/desactivación, obteniendo así cuatro grupos: positivas de activación, positivas de desactivación, negativas de activación y negativas de desactivación. Este procedimiento se aplicó tanto a individuos con disfemia como al grupo control, para poder comparar los resultados. También se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para determinar la existencia de una diferencia significativa entre ambos grupos.

Dentro de los estudiantes con disfemia, y una vez determinado el enfoque didáctico de cada caso y clasificados los individuos según este, se buscó de nuevo la media y la desviación típica de las emociones para cada grupo resultante (con enfoque centrado con el alumno y con

enfoque centrado en el docente). Se aplicó de nuevo la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre ambos grupos. Esto permitió un análisis bivariable entre el enfoque y el tipo de emociones. Seguidamente, los datos del grupo control recibieron el mismo tratamiento, lo que permitió comparar el efecto del enfoque didáctico en aprendices con disfemia y sin disfemia.

Finalmente, y con el objetivo de dar respuesta en la cuarta pregunta de investigación, se aplicó el procedimiento del modelo general lineal (GLM) univariante, que proporcionó un análisis de regresión y de varianza para contrastar hipótesis nulas sobre los efectos de las variables de diagnóstico de disfemia y de enfoque didáctico en las emociones positivas y las emociones negativas. También se analizó el efecto de la interacción de estas variables independientes sobre cada tipo de emociones.

## **2. Resultados**

Para responder la primera pregunta de investigación, esto es, qué emociones experimenta el alumnado con disfemia y si son de carácter positivo o negativo, la comparación de las medianas de las puntuaciones obtenidas en una escala del 1 al 5, evidencia la prevalencia de dos emociones negativas: la ansiedad (Me=4) y la vergüenza (Me=4). Las emociones menos experimentadas por este grupo de participantes, en cambio, son el enfado (Me=2.62), el orgullo (Me= 2.75), el aburrimiento (Me=2.75), el disfrute (Me=2.87) y la esperanza (Me=2.87).

Adicionalmente, y tal como muestra la Tabla 1, la clasificación de las emociones según la dicotomía positivas/negativas aportada por Pekrun (2014) permite observar una diferencia considerable entre los estados emocionales positivos (Me=2.83) y negativos (Me=3.39). Esta prevalencia de emociones negativas entre los estudiantes con disfemia ofrece una clara respuesta a la primera pregunta de investigación del estudio. En el análisis de estos datos no se evidencian diferencias muy

importantes entre la dicotomía de emociones negativas de activación (Me=3.25) y desactivación (Me=3.16).

**Tabla 1**

*Mediana de las emociones experimentadas (de forma individual y agrupadas en positivas/negativas) entre el alumnado con disfemia en contextos de aprendizaje de una lengua inglesa*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Mediana</b>	2.87	2.87	2.75	2.62	4	4	3	Me=2.75
<b>Media</b>	3.01	2.95	2.80	2.64	3.67	3.69	3.02	2.77
<b>Desv. típica</b>	1.12	1.04	1.14	1.21	1.16	1.25	1.21	.89
	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
<b>Mediana</b>	2.92			3.16				
<b>Media</b>	2.83			3.39				
<b>Desv. típica</b>	1.03			1.01				

DIS= disfrute; ESP= esperanza; ORG= orgullo; ENF= enfado; ANS= ansiedad; VER= vergüenza; DES= desánimo; ABU= aburrimiento.

Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta a la segunda pregunta, esto es, si hay diferencias en las emociones experimentadas por el alumnado disfémico y no disfémico, se han llevado a cabo los mismos análisis estadísticos de mediana y desviación típica con el grupo control sin diagnóstico de disfemia. Además, se ha aplicado el test U de Mann-Whitney para determinar la existencia de una posible diferencia significativa entre ambos grupos (con disfemia y sin disfemia).

La diferencia es especialmente significativa en las emociones de ansiedad (la Me aumenta de 1.5 a 4 en una escala de intervalo de 1 a 5,  $U(40-52)=369.50$ ) y de vergüenza (la Me aumenta de 2 a 4,  $U(40-52)=434.5$ ). También hay un aumento muy significativo en el grupo de participantes diagnosticados de disfemia en las emociones de enfado (la Me aumenta de 1.5 a 2.62) y desánimo (la Me aumenta de 1.2 a 3). De

hecho, el test U de Mann-Whitney hace patente una diferencia muy significativa en las emociones negativas de ansiedad ( $U(40-52)=369.50$ ,  $Z=-5.310$ ,  $p<0.01$ ) y vergüenza ( $U(40-52)=434.50$ ,  $Z=-4.785$ ,  $p<0.01$ ) según el diagnóstico de disfemia. También existe una distribución significativamente diferente en las emociones de orgullo, enfado y desánimo (todas ellas con un nivel de significación menor a 0.05). Por el contrario, las emociones positivas de disfrute y esperanza no varían significativamente en función del diagnóstico de disfemia, como tampoco pasa con la emoción de aburrimiento. Estos datos pueden contrastarse en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Mediana de emociones de los participantes sin disfemia y test U de Mann-Whitney entre los participantes con y sin disfemia*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS				
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Mediana</b>	3.12	3.25	3.50	1.50	1.50	2.00	1.25	2.62
<i>U</i> <sub>(40-52)</sub> de Mann-Whitney	973.5	872	753.50	625.50	369.50	434.5	488	945.50
<i>Z</i>	-.525	-1.327	-2.264	-3.297	-5.310	-4.785	-4.39	-.749
<i>p</i>	.599	.184	.024*	<.001*	<.001*	<.001*	<.001*	.454

\*El nivel de significación es menor a .050

DIS= disfrute; ESP= esperanza; ORG= orgullo; ENF= enfado; ANS= ansiedad; VER= vergüenza; DES= desánimo; ABU= aburrimiento.

Fuente: elaboración propia

En consonancia con los resultados anteriores, el análisis de las emociones agrupadas en positivas o negativas evidencia una diferencia significativa en las emociones negativas (la Me aumenta de 1.85 a 3.38), de forma que estas son mucho más experimentadas entre el alumnado con disfemia. En cambio, la comparación de las emociones positivas permite concluir la existencia de una menor presencia de estas entre el alumnado con disfemia, si bien la diferencia no es significativa (la Me varía de 2.83 entre el alumnado con disfemia a 3.29 entre el alumnado sin disfemia).

El test U de Mann-Whitney corrobora los resultados anteriores, de manera que evidencia que la media de emociones negativas varía significativamente en función de la presencia o no de un diagnóstico de disfemia ( $U(40-52)=444.50$ ,  $Z=-4.691$ ,  $p<0.01$ ), siendo más presentes entre el alumnado con disfemia. En cambio, esta diferencia es poco significativa en las emociones positivas ( $U(40-52)=852$ ,  $Z=-1.481$ ,  $p=.138$ ), si bien existe y, en términos generales, denota una menor presencia de estas emociones entre en alumnado con disfemia. Estos datos pueden consultarse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Test U de Mann-Whitney para emociones positivas y negativas*

	EMOCIONES POSITIVAS			EMOCIONES NEGATIVAS		
	M <sub>e</sub>	DT	Mann-Whitney	M <sub>e</sub>	DT	Mann-Whitney
Participantes con disfemia	2.83	1.03	$U_{(40-52)}=852$ $Z=-1.481$ $p=.138$	3.38	1.08	$U_{(40-52)}=444.50$ $Z=-4.691$ $p<0.01$
Participantes sin disfemia	3.29	1.01		1.85	0.96	

Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta a la tercera pregunta, esto es, si las emociones experimentadas por el alumnado disfémico y no disfémico se ven influenciadas por el tipo de enfoque didáctico adoptado por el profesorado, el grupo de participantes con disfemia se ha dividido en dos subgrupos (A: enfoque centrado en el aprendiz y D: enfoque centrado en el docente). Para hacerlo, se ha calculado la media de las respuestas obtenidas en la escala de intervalo del test sobre las cinco características tangibles de cada enfoque: las tareas, el rol de los estudiantes, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación. La misma distribución se ha llevado a cabo con el grupo control (participantes sin disfemia). A partir de aquí, se ha aplicado un análisis bivariable entre el tipo de enfoque y las emociones experimentadas por los participantes a través del test U de Mann-Whitney y de la comparación de las medianas de las emociones de los grupos resultantes.



En cuanto a los participantes con disfemia, los datos obtenidos evidencian un aumento de las emociones positivas en enfoques centrados en el alumno, si bien esta diferencia es significativa únicamente en la emoción de disfrute. Así pues, la emoción de disfrute es significativamente superior en los contextos centrados en el alumno (grupo A,  $Me=3.5$ ) respecto a los contextos centrados en el docente (grupo D,  $Me=2.2$ ), ( $U(19-21)=106$ ,  $Z=-2.543$ ,  $p=.011$ ). El resto de emociones positivas, si bien también experimentan ciertos aumentos, no lo hacen de forma tan significativa. Las negativas experimentan cambios muy ligeros. A través de la prueba U de Mann-Whitney, concluimos que las diferencias en las emociones negativas no son significativas en función del tipo de enfoque ( $U(19-21)=188$ ,  $Z=-.312$ ,  $p=.755$ ).

Respecto a los participantes sin disfemia, los análisis aplicados evidencian unas diferencias más significativas en las emociones en función del tipo de enfoque didáctico. Las emociones positivas de disfrute ( $U(22-30)=161$ ,  $Z=-3.138$ ,  $p=.002$ ), esperanza ( $U(22-30)=160$ ,  $Z=-3.163$ ,  $p=.002$ ) y orgullo ( $U(22-30)=185$ ,  $Z=-2.698$ ,  $p=.007$ ) experimentan una diferencia significativa, de forma que se incrementa su presencia en enfoques centrados en el aprendiz. Esto hace que, en el análisis de las emociones agrupadas, el grupo de emociones positivas experimente un aumento significativo en contextos centrados en el aprendiz (grupo A,  $Me=3.1$ ) respecto a los contextos centrados en el docente (grupo D,  $Me=2.5$ ), ( $U(22-30)=156.5$ ,  $Z=-3.216$ ,  $p=.001$ ).

Además, entre los participantes sin disfemia, hay una disminución muy significativa de la emoción del aburrimiento en los enfoques centrados en el alumnado (grupo A,  $Me=1.62$ ) respecto de los enfoques centrados en el profesorado (grupo D,  $Me=3$ ) ( $U(22-30)=176.5$ ,  $Z=-2.869$ ,  $p=.004$ ). En el análisis de las emociones agrupadas, esto se refleja en una disminución de las emociones negativas cuando el contexto se centra en el alumnado ( $U(19-21)=209$ ,  $Z=-2.242$ ,  $p=.025$ ) (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

Comparación de la presencia de emociones en contextos de aprendizaje de inglés lengua extranjera según tipo de enfoque didáctico: A (centrado en el alumnado); D (centrado en el docente)

Participantes con disfemia								
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Enfoque A</b>	M <sub>e</sub> =3.50	M <sub>e</sub> =3.00	M <sub>e</sub> =2.75	M <sub>e</sub> =2.75	M <sub>e</sub> =3.75	M <sub>e</sub> =4.00	M <sub>e</sub> =3.25	M <sub>e</sub> =2.75
<b>Enfoque D</b>	M <sub>e</sub> =2.25	M <sub>e</sub> =2.75	M <sub>e</sub> =2.50	M <sub>e</sub> =2.25	M <sub>e</sub> =4.00	M <sub>e</sub> =4.00	M <sub>e</sub> =2.75	M <sub>e</sub> =2.75
<i>U</i> <sub>(19-21)</sub> de Mann-Whitney	U=106 Z=-2.543 p=.011	U=157 Z=-1.158 p=.247	U=151.5 Z=-1.306 p=.192	U=182 Z=-.476 p=.634	U=163.5 Z=-.983 p=.326	U=170 Z=-.805 p=.421	U=174 Z=-.666 p=.506	U=177 Z=-.618 p=.537
Participantes sin disfemia								
	DIS	ESP	ORG	ENF	ANS	VER	DES	ABU
<b>Enfoque A</b>	M <sub>e</sub> =3.75	M <sub>e</sub> =4.00	M <sub>e</sub> =3.87	M <sub>e</sub> =1.25	M <sub>e</sub> =1.37	M <sub>e</sub> =1.37	M <sub>e</sub> =1.25	M <sub>e</sub> =1.62
<b>Enfoque D</b>	M <sub>e</sub> =2.75	M <sub>e</sub> =2.87	M <sub>e</sub> =3.00	M <sub>e</sub> =1.50	M <sub>e</sub> =1.62	M <sub>e</sub> =2.25	M <sub>e</sub> =1.62	M <sub>e</sub> =3.00
<i>U</i> <sub>(22-30)</sub> de Mann-Whitney U	U=161 Z=-3.138 p=.002*	U=160 Z=-3.163 p=.002*	U=185 Z=-2.698 p=.007*	U=300.5 Z=-.558 p=.577	U=290 Z=-752 p=.452	U=191 Z=-2.591 p=.010*	U=271.5 Z=-1.124 p=.261	U=176.5 Z=-2.869 p=.004*

Fuente: elaboración propia

Por tanto, y agrupando las emociones según la dicotomía positivas / negativas, parece haber una mayor presencia de emociones positivas en contextos centrados en el alumnado entre el alumnado sin disfemia ( $U(22-30)=156.50$ ,  $Z=-3.216$ ,  $p=.001$ ). En el alumnado con disfemia, sólo es significativa la variable disfrute según el enfoque didáctico ( $U(22-30)=209$ ,  $Z=-2.242$ ,  $p=.025$ ), en el que se evidencia una disminución de las emociones negativas en entornos centrados en el alumnado respecto de los entornos centrados en el profesorado. En cambio, en los participantes con disfemia las emociones negativas presentan valores elevados en ambos contextos ( $U(19-21)=188$ ,  $Z=-.312$ ,  $p=-.312$ ).

Finalmente, para responder la cuarta pregunta, se analizaron los datos según el modelo lineal general (GLM) univariante para cada grupo de emociones: positivas y negativas. Se utilizó la muestra completa, con y sin disfemia, para contrastar hipótesis nulas sobre el

efecto de las variables de diagnóstico y de enfoque en relación con las emociones positivas y negativas. Los resultados indican que el tipo de enfoque tiene un efecto significativo sobre la experimentación de emociones positivas ( $F=13.66$ ,  $\beta=-.375$ ,  $p<.001$ ), mientras que el diagnóstico de disfemia no está significativamente asociado a este tipo de emociones ( $F=3.04$ ,  $\beta=.160$ ,  $p=.085$ ), ni a la interacción de las dos variables independientes ( $p=.291$ ,  $F=1.12$ ). En las emociones negativas, en cambio, se produce el efecto contrario. Este modelo determina que el enfoque adoptado no tiene un efecto significativo ( $F=2.68$ ,  $\beta=.161$ ,  $p=.105$ ), mientras que el diagnóstico de disfemia sí lo tiene ( $F=29.73$ ,  $\beta=-.493$ ,  $p<.001$ ).

### **3. Discusión**

Los resultados presentados aportan evidencias para explorar qué emociones prevalecen en las personas con disfemia en contextos de aprendizaje de la lengua inglesa en primaria. Se comparan los datos con alumnado sin disfemia para determinar diferencias y similitudes. Se estudia también la influencia del enfoque didáctico adoptado para determinar si las emociones varían según este. Asimismo, se determina el efecto del contexto educativo en las emociones positivas y negativas de los aprendientes.

En el análisis de las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia en contextos de aprendizaje de la lengua inglesa, se evidencia la coexistencia de emociones tanto positivas como negativas en el proceso de aprendizaje. Son muchos los estudios en la línea de la psicología positiva (Dewaele y Li, 2018; MacIntyre y Mercer, 2014; MacIntyre y Vincze, 2017), así como sobre las emociones positivas en particular (Dewaele y MacIntyre, 2016), que constatan la presencia y ausencia de estados afectivos varios y la coexistencia de emociones distintas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de esta investigación corroboran estas aportaciones y, además, permiten extrapolarlas a alumnado diagnosticado con disfemia.

A pesar de este evidente y amplio espectro de emociones vividas, el alumnado con disfemia experimenta más emociones negativas que positivas, con una prevalencia clara de la ansiedad y la vergüenza. Este resultado está en la línea de las aportaciones de García-Pastor y Miller (2019a) en referencia a la ansiedad, si bien nuestros datos permiten ampliar el abanico de emociones. García-Pastor (2020) identificaba la ansiedad y el enfado como emociones más comunes entre los estudiantes con necesidades educativas especiales de aprendientes de inglés LE. Este estudio acota estos datos a la condición de disfemia y determina que, bajo esta condición, las emociones negativas que prevalecen son la ansiedad y la vergüenza. Esto es suficientemente relevante para subrayar la importancia de evitar contextos y situaciones que expongan al alumnado a la ansiedad o la incomodidad e incentivar, en su lugar, prácticas didácticas de colaboración adecuadas.

La comparación de estos datos con las del grupo control (sin disfemia) permite evidenciar diferencias significativas en las emociones negativas de ambos grupos, de manera que estas se experimentan en mayor grado por el alumnado con disfemia. Por tanto, estos datos confirman la segunda hipótesis: las emociones experimentadas por el alumnado con disfemia tienden a ser más negativas, mientras que en el alumnado sin disfemia tienden a ser más positivas. Ahora bien, del análisis de los datos se concluye que la diferencia en las emociones positivas no es significativa y que, por tanto, son los estados afectivos negativos los que marcan una clara diferencia entre los dos grupos. Esto responde a la identidad negativa que presentan los estudiantes con disfemia en relación con el aprendizaje del inglés LE (García-Pastor y Piqueres, 2020) y que viene condicionada, en gran medida, por las creencias que este alumnado tiene acerca de sus habilidades comunicativas y la afectación en su autoestima y participación en contextos sociales (Craig et al., 2009). Dewaele et al. (2018) concluyen que hay muchas variables que influyen en las emociones experimentadas por el alumnado en general. Por tanto, es comprensible que las dificultades en el habla representen una variable influyente en las experiencias emocionales negativas del alumnado disfémico en nuestro estudio.

El enfoque didáctico adoptado resulta relevante solo sobre la emoción del disfrute entre los estudiantes con disfemia. Este alumnado tiende a experimentar en mayor medida esta emoción cuando el foco del proceso educativo se centra en el alumno. Las aportaciones de Zeng (2021) sobre el disfrute en situaciones de aprendizaje de una LE concluyen, de hecho, que está vinculado al grado de motivación que se promueve en el contexto de aula, condicionada por la posibilidad de que el alumnado se sienta activo en el proceso. Del mismo modo, las experiencias positivas aumentan la motivación intrínseca del alumnado, como evidencian autores de la psicología educativa (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2002). Las emociones negativas, en cambio, experimentan cambios no significativos en este alumnado en función del enfoque. Así pues, un mayor disfrute en el aula no parecería estar siempre relacionado con menores niveles de ansiedad o emociones negativas, como propone Zeng (2021), si bien, tal y como recuerda el propio autor, estas relaciones son dinámicas y no siempre inequívocas, ya que hace falta considerar las diferencias individuales (edad, intereses, sexo, necesidades educativas, etc.).

En cuanto a los participantes sin disfemia, los resultados evidencian diferencias significativas en las emociones según el enfoque didáctico. El grupo de emociones positivas experimenta un aumento en contextos centrados en el alumnado respecto de los centrados en el docente. Estas aportaciones están en consonancia con las evidencias que confirman la importancia de crear una atmósfera positiva en el aula con interacciones dinámicas y respetuosas con las emociones (Dewaele et al., 2018). También, vemos una disminución de los estados afectivos negativos cuando el contexto se centra en el alumnado. La reflexión sobre estos datos conduce a la modificación de la tercera hipótesis, de manera que el enfoque didáctico se muestra como una variable significativa respecto de los estados afectivos del alumnado con un desarrollo típico del lenguaje, pero en cambio aparece como poco relevante entre el alumnado con disfemia.

Todos estos resultados están íntimamente ligados a la cuarta pregunta de investigación. Encontramos que en todo tipo de alumnado

el tipo de enfoque didáctico tiene un enfoque significativo sobre la experimentación de emociones positivas, mientras que el diagnóstico de disfemia no estaría asociado a este tipo de emociones, ni tampoco lo estaría la interacción entre las dos variables. En las emociones negativas, sin embargo, se produce el efecto contrario: el enfoque no tiene un efecto significativo, mientras que el diagnóstico de disfemia se muestra relevante.

Por otra parte, estos resultados demuestran que el enfoque didáctico sería una de las fuentes principales de emociones positivas y, por tanto, se acentúa la necesidad de propiciar entorno de enseñanza del inglés LE que promuevan aprendizajes significativos, tareas basadas en contextos auténticos, secuenciación de actividades de resolución diversa, el rol activo de los participantes, la posibilidad de agrupaciones distintas y de propuestas de trabajo cooperativo, el rol del docente como mediador, el uso de fuentes de información diversas y la evaluación encarada a la regulación de los aprendizajes. Sería, esencialmente, lo que Savery y Duffy (2001) identifican como “*learner-centred approach*”. Para el alumnado con disfemia, este tipo de tareas y contextos serían la vía para promover más experiencias de disfrute que, a su vez, permitirían equilibrar la balanza entre los estados emocionales positivos y negativos de estos estudiantes.

A su vez, el diagnóstico de disfemia representaría una variable relevante en la experimentación de emociones negativas, por lo que el alumnado con este diagnóstico experimenta estas emociones en mayor medida. Este planteamiento sugiere una práctica docente en el aula de LE que incluya actividades variadas y, sobre todo, más colaborativas, donde el alumnado disfémico no encuentre obstaculizado su aprendizaje por culpa de la ansiedad o la vergüenza que puedan generarle otro tipo de situaciones de aula. Proponer tareas orales individuales con el docente, trabajar en parejas o en pequeños grupos, conocer los objetivos de la tarea previamente, ofrecer tiempo y herramientas para preparar las actividades o intervenciones y respetar los ritmos e individualidades de todo el alumnado a través de la personalización del proceso son estrategias que pueden propiciar un contexto suficientemente agradable y cómodo para facilitar el progreso lingüístico del alumnado disfémico

en particular y, por extensión, también del resto. Cabe destacar también la importancia de que el docente conozca las características e implicaciones del trastorno, de modo que pueda actuar de la manera más adecuada.

## Conclusiones

En conclusión, esta investigación puede ofrecer a los docentes de LE información relevante sobre cómo dar una respuesta acertada y efectiva a las necesidades socioafectivas del alumnado con disfemia, atendiendo así mejor a sus necesidades. Se pretende contribuir modestamente a la sensibilización de los docentes y, en extensión, de toda la comunidad educativa, sobre los componentes emocionales de disfemia y sobre la importancia de promover prácticas pedagógicas adecuadas que tengan en cuenta la dimensión afectiva del trastorno. Puede ser también útil para el propio alumnado con disfemia, en tanto que puede ayudarles a entender, explorar y aceptar sus propias experiencias emocionales en el aula de LE.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio, hacemos notar que la versión completa del AEQ nos hubiera proporcionado una visión más amplia de los fenómenos implicados. La división dicotómica de los contextos educativos (“*learner-centred approach*” y “*teacher-centred approach*”) hace que también se pierdan matices entre los enfoques. Si bien esta distinción parte de la media de las cinco características tangibles (las tareas, el rol del alumnado, el rol del docente, la fuente de información y la evaluación) propuestas por Savery y Duffy (2001), sería interesante estudiar otros enfoques didácticos concretos o valorar por separado cómo cada característica tangible del enfoque condiciona las experiencias experimentadas por el alumnado. Finalmente, la naturaleza de la metodología adoptada, ex-post-facto, nos ofrece un alto grado de validez interna y el estudio de situaciones reales, pero se basa en recuerdos de participantes que pueden no ser exactos o suficientemente precisos, especialmente entre individuos de edad más avanzada.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2017). *Las personas con tartamudez en España. Libro Blanco*. Ediciones Cinca.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Bieleke, M., Gogol, K., y Goetz, T. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 10(1), 94-110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.

Craig, A., Blumgart, E., y Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 61–71. <https://doi.org/10.17795/mejrh-25314>

Dewaele, J. M., y MacIntyre, P.D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J. M., y Li, C. (2018). Editorial special issue emotions in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 15–19. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>

Dewaele, J.M., Mercer, S., y Gkonou, C. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? En J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 125-141). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8)

García-Pastor, M. D. (2020). Emotions in students with special needs learning English as a foreign language: A focus on learners who stutter. En M. M. Molero-Jurado, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (pp. 429-441). Dykinson.



García-Pastor, M. D., y Miller, R. (2019a). Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 87–109. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.05>

García-Pastor, M. D., y Miller, R. (2019b). Unveiling the needs of students who stutter in the language skills-a study on anxiety and stuttering in EFL learning. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 172–188. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581400>

García-Pastor, M. D., y Piqueres Calatayud, J. (2020). Identidad y disfemia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En M. M. Molero-Jurado, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (pp. 453-465). Dykinson.

Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4.ª ed.) Lippincott Williams & Wilkins.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

MacIntyre, P. D., y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>

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. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational practices. *International Academy Education and International Bureau of Education*, 24(1), 494-519 [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_24eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf)

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(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Petty, G. (2004). *Teaching today: A practical guide (5.ª ed.)*. Oxford University Press.

Piniel K., y Albert Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 127–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175378.pdf>

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Savery, J. R., y Duffy, T. M. (2001). *Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework*. The Center for Research on Learning and Technology.

Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystems synchronization driven by nonlinear appraisal processes. En I. Granic y M. D. Lewis (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70-99). Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P., y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>

Seligman, M. E. P., Rashid, T., y Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

Starkweather, W. Gottwald, S.R., y Halfond, M.M. (1990). *Stuttering prevention: a clinical method*. N.J. Prentice Hall.

Ward, D. (2017). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment*. Psychology Press.

Zeng, Y. (2021). A review of foreign language enjoyment and engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 73-76. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737613>

## Anexos

### Anexo 1. Ítems relacionados con el contexto de aula del test *Achievement Emotion Questionnaire-S (versión breve)* propuesto por Bieleke et al. (2021)

#### Emociones relacionadas con el contexto de aula

Recibir clases de una lengua extranjera puede dar a lugar a experimentar emociones distintas. En el siguiente cuestionario se hace referencia a emociones que puede que hayas experimentado en el aula. Antes de responder el cuestionario, te pedimos, por favor, que intentes recordar algunas situaciones concretas de tu experiencia en el aula de inglés lengua extranjera. Por favor, indica cómo te sentías, normalmente, estando en clase. Lee detenidamente cada ítem y responde según la escala siguiente:

cada ítem se evalúa con una escala del **1** (completamente en desacuerdo) al **5** (completamente de acuerdo).

<b>DISFRUTE</b>					
Disfrutaba estando en clase.	1	2	3	4	5
Tenía ganas de aprender mucho durante las clases.	1	2	3	4	5
Me sentía motivado para ir a clase porque era divertido.	1	2	3	4	5
Disfrutaba mucho participando en el aula y me sentía enérgico y con ganas de colaborar.	1	2	3	4	5
<b>ESPERANZA</b>					
Me sentía seguro de mí mismo en clase.	1	2	3	4	5
Me sentía lleno de esperanza y capaz de aprender.	1	2	3	4	5
Me sentía seguro de mí mismo porque comprendía el material y las tareas.	1	2	3	4	5

Sentirme seguro de mí mismo me hacía sentir motivado.	1	2	3	4	5
<b>ORGULLO</b>					
Me sentía orgulloso de mí mismo.	1	2	3	4	5
Me sentía orgulloso de todo lo que sabía.	1	2	3	4	5
El hecho de sentirme orgulloso de mi rendimiento hacía que me sintiera motivado para continuar.	1	2	3	4	5
Cuando me sentía bien en clase, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
<b>ENFADO</b>					
Cuando me sentía bien en clase, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
Sentía que perdía el tiempo en clase y esto me hacía sentir enojado.	1	2	3	4	5
Pensaba que no tenía sentido asistir a clase porque me hacía sentir enfadado.	1	2	3	4	5
Sentía rabia dentro de mí.	1	2	3	4	5
<b>ANSIEDAD</b>					
Me sentía nervioso en clase.	1	2	3	4	5
Incluso antes de empezar la clase, me sentía angustiado por no poder seguir las tareas.	1	2	3	4	5
A veces me sentía tan nervioso o angustiado que hubiera preferido saltarme la clase.	1	2	3	4	5
Estaba en tensión en clase.	1	2	3	4	5
<b>VERGÜENZA</b>					
Me sentía avergonzado.	1	2	3	4	5
Cuando intervenía en clase, me sentía ridículo y avergonzado de mí mismo.	1	2	3	4	5

Después de haber participado o intervenido en clase, sentía que quería desaparecer.	1	2	3	4	5
Como me sentía avergonzado, estaba tenso e inhibido (sin ganas de participar).	1	2	3	4	5
<b>DESÁNIMO</b>					
Me sentía desanimado, sin ganas.	1	2	3	4	5
Perdía la esperanza para poder aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
Como había perdido la esperanza de mejorar, no tenía energía para ir a clase.	1	2	3	4	5
Me sentía tan desanimado, que tenía muy poca energía en clase y me implicaba poco.	1	2	3	4	5
<b>ABURRIMIENTO</b>					
Me sentía aburrido en clase.	1	2	3	4	5
Las clases eran aburridas.	1	2	3	4	5
Pensaba en las cosas que podía estar haciendo en vez de estar en aquella clase tan aburrida.	1	2	3	4	5
Me sentía impaciente porque quería que se acabara la clase.	1	2	3	4	5

## Anexo 2. Cuestionario de análisis de contextos educativos: enfoque centrado en el alumnado o enfoque centrado en el docente.

En el cuestionario siguiente se presentan algunos ítems que se refieren a las clases de inglés. Antes de responder el cuestionario, por favor, intenta recordar algunas situaciones concretas de tu experiencia en el aula de inglés. Por favor, indica en una escala de 1 a 4 hacia dónde se decanta tu percepción de esas clases.

<b>TAREAS O ACTIVIDADES</b>					
Tareas teóricas y desvinculadas de contextos auténticos (listas de vocabulario, normas gramaticales, etc.)	1	2	3	4	Tareas basadas en situaciones reales, contextos auténticos o familiares.
Tareas y actividades muy cerradas (con una única solución correcta) e idénticas para todos los estudiantes.	1	2	3	4	Tareas con diferentes posibilidades de desarrollo y diversas.
<b>ROL COMO ESTUDIANTE</b>					
Mi rol como estudiante era pasivo en la mayor parte de las sesiones: recibir la información y memorizarla.	1	2	3	4	Mi rol como estudiante era activo y de participación en la mayoría de las sesiones: hacer proyecto, buscar información, conversación, interacción, juegos, etc.
La mayoría de actividades y ejercicios propuestos eran individuales.	1	2	3	4	Las actividades ofrecían diferentes agrupamientos (individual, en parejas, en grupo...). Había propuestas de trabajo cooperativo.
<b>ROL COMO MAESTRO/A</b>					
El/la maestro/a explicaba directamente los nuevos conocimientos: presentaba las estructuras y el vocabulario nuevo de forma directa.	1	2	3	4	El/la maestro/a alentaba los alumnos a descubrir el conocimiento, sin aportarlo directamente. A través de actividades diversas, los estudiantes descubrían las estructuras, vocabulario, etc.
<b>FUENTE DE INFORMACIÓN</b>					
La herramienta básica de trabajo era el libro de texto (libro de inglés).	1	2	3	4	Para presentar los conocimientos se utilizaban diferentes instrumentos como páginas web, juegos, retos, cuentos, etc. Se trabajaba con materiales diversos.
<b>EVALUACIÓN</b>					
La evaluación se hacía principalmente a través de un examen/maceta al final de la unidad.	1	2	3	4	Recibía <i>feedback</i> constante de mi proceso de aprendizaje para poder ir mejorante. Las actividades de evaluación eran diversas (conversas, tests, expresiones escritas, autoevaluaciones...).

### Anexo 3. Ítems relacionados con situaciones de estudio del test *Achievement Emotion Questionnaire-S* (versión breve) propuesto por Bieleke et al. (2021)

Emociones relacionadas con situaciones de estudio.

Te pedimos, finalmente, que pienses en tus ratos de estudio del inglés en la etapa de primaria (por tanto, fuera del contexto de aula). Antes de responder el cuestionario, por favor, intenta recordar cómo y cuándo estudiabas inglés (en casa, en la biblioteca, en qué momentos del día...). Por favor, indica cómo te sentías, normalmente, en estos ratos de estudio. Por favor, lee detenidamente cada ítem y responde según la escala siguiente:

Cada ítem se evalúa con una escala del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo).

<b>DISFRUTE</b>					
Disfrutaba intentando superarme y superar los retos.	1	2	3	4	5
Disfrutaba con el material del curso.	1	2	3	4	5
Me sentía feliz cuando progresaba y esto me hacía sentir motivado para estudiar.	1	2	3	4	5
Cuando los estudios me iban bien, me sentía pleno de emoción.	1	2	3	4	5
<b>ESPERANZA</b>					
Me sentía seguro de mí mismo cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía seguro y capaz para aprender el contenido.	1	2	3	4	5
Me sentía optimista y pensaba que haría un buen progreso si estudiaba.	1	2	3	4	5
Sentirme seguro de mí mismo me hacía sentir motivado.	1	2	3	4	5
<b>ORGULLO</b>					
Me sentía orgulloso de mí mismo cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía orgulloso de mis progresos estudiando.	1	2	3	4	5
Como me quería sentir orgulloso de mi rendimiento, estaba motivado para estudiar.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba bien, mi corazón latía con orgullo.	1	2	3	4	5
<b>ENFADO</b>					
Cuando estudiaba, me sentía enfadado.	1	2	3	4	5

Tener que estudiar me hacía sentir enfadado.	1	2	3	4	5
Me sentía tan enfadado, que hubiera tirado el libro por la ventana.	1	2	3	4	5
Cuando me sentaba al escritorio para estudiar durante un largo periodo de tiempo, el enojo que sentía me hacía estar inquieto/a.	1	2	3	4	5
<b>ANSIEDAD</b>					
Me sentía nervioso y tenso cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me preocupaba pensar si podría alcanzar todo el material.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba, intentaba distraerme con otras cosas para no sentirme angustiado.	1	2	3	4	5
Me preocupaba pensar si podría estudiarlo todo y esto me hacía sudar.	1	2	3	4	5
<b>VERGÜENZA</b>					
Me sentía avergonzado cuando estudiaba.	1	2	3	4	5
Me sentía avergonzado de mi carencia de habilidad.	1	2	3	4	5
Como el material me costaba tanto, evitaba reflexionar y comprenderlo.	1	2	3	4	5
Cuando alguien se daba cuenta de mi carencia de comprensión, intentaba evitar el contacto ocular.	1	2	3	4	5
<b>DESÁNIMO</b>					
Me sentía desanimado.	1	2	3	4	5
Me sentía resignado por el hecho de no ser capaz de aprender con éxito el material.	1	2	3	4	5
Me sentía desanimado y sin ganas de poner todo mi esfuerzo en los estudios.	1	2	3	4	5
Me sentía tan desanimado, que me notaba cansado incluso antes de empezar a estudiar.	1	2	3	4	5
<b>ABURRIMIENTO</b>					
Estudiar me hacía sentir aburrido.	1	2	3	4	5
El material era tan aburrido, que soñaba despierto/a.	1	2	3	4	5
A menudo lo posponía para el día siguiente.	1	2	3	4	5
Cuando estudiaba, me quedaba dormido porque me aburría.	1	2	3	4	5